

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**ISABEL MELERO BELLO**

***FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES EM SERVIÇO***

*Um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil*

**SÃO PAULO  
2008**

ISABEL MELERO BELLO

***FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES EM SERVIÇO***

*Um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil*

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo como requisito  
parcial para a obtenção do título de Doutor em  
Educação

**Área de concentração:** Didática, Teorias de  
Ensino e Práticas Escolares.

**Orientadora:** profa. Dra. Belmira Amélia de  
Barros Oliveira Bueno

**SÃO PAULO**  
**2008**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

371.12  
B446f

Bello, Isabel Melero

Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil / Isabel Melero Bello; orientação Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno. São Paulo: s.n., 2008.

294 p.: fotos. ; tabs. ; grafs. ; anexos

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Formação de professores 2. Formação continuada de professores 3. Ensino superior 4. Saberes do docente I. Bueno, Belmira Amélia de Barros Oliveira, orient.

---

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO:**

Um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil

Isabel Melero Bello

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo como requisito  
parcial para a obtenção do título de Doutor em  
Educação

Área de concentração: Didática, Teorias de  
Ensino e Práticas Escolares.

Aprovado em:

### **Banca examinadora:**

Profa. Dr<sup>a</sup> \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu querido Chico, marido e companheiro sempre disposto a me emprestar o ombro amigo nos momentos difíceis desta jornada.

À minha mãe, pelo apoio e carinho eternos.

À minha orientadora, professora Belmira Bueno, que acreditou em mim, auxiliou-me a ampliar os horizontes dos meus estudos e me incentivou a fazer um doutorado sanduíche na França, algo que parecia impossível nessa altura da minha vida.

À professora Anne-Marie Chartier, minha co-orientadora e “anjo da guarda” em Paris, cuja orientação e longas conversas me fizeram melhor compreender a formação e a profissão docente no Brasil.

À professora Denise Trento Rebello de Souza que com suas sugestões e observações perspicazes fez com que muitas das minhas perspectivas de análise fossem ampliadas.

Às professoras Alda Junqueira Marin e Marília Sposito por tanto terem contribuído no desenvolvimento deste trabalho mediante as sugestões dadas no momento da minha qualificação.

Aos meus amigos do grupo de pesquisa - Adolfo Samuel de Oliveira, André Bochetti, Andressa de Andrade, Anna Paula Matos Borba, Cláudia Varanese, Cleusa Raquel de Paula Diniz, Daniele Kohmoto Amaral, Flavia Sarti, Lia Mara dos Santos, Marcela de Oliveira Soga e José Antônio dos Santos - pela troca de idéias, de informações e de dados que muito contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

Às minhas amigas Maria Angélica Minhoto, Marieta Penna, Monica Galindo e Rosana Louro que me apoiaram com carinho, amizade e atenção em todos os momentos dessa jornada.

A todas as professoras que se formaram no PEC Municípios e, em especial, àquelas que participaram deste trabalho.

À professora Marieta Nicolau e ao Comitê Gestor do PEC Municípios que autorizaram o acompanhamento das atividades do Programa em um de seus pólos durante o ano de 2004, assim como forneceram dados e informações essenciais para o desenvolvimento deste estudo.

À toda equipe do PEC Municípios/USP, e especialmente, à Irani, que por inúmeras vezes forneceu as informações por mim solicitadas.

Ao INRP - *Institut National de Recherche Pédagogique* - e sua equipe, em especial, à Nanou Duquenne - que tão bem me acolheram durante meu estágio em Paris.

Ao CNPq, pelas bolsas concedidas no Brasil e no exterior.

BELLO, I. M. **Formação superior de professores em serviço**: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil. 2008. 293 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as iniciativas empreendidas no Brasil para certificar em nível superior grandes contingentes de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, em uma abordagem que busca contemplar tanto o nível macro como micropolítico. Para atingir tal objetivo se efetuou um levantamento dos programas especiais e cursos dessa natureza criados no Brasil entre 1990 e 2000 para certificar professores nesse nível, buscando relacionar essa configuração com o contexto internacional, sobretudo, a América Latina e a Europa (com destaque para o contexto francês). Com vistas a compreender como as políticas e iniciativas tomadas em plano governamental são traduzidas em nível local, buscou-se por meio de uma pesquisa empírica acompanhar a execução de um programa, sobretudo, para tentar compreender as apropriações que os docentes fizeram desse tipo de experiência de formação e os saberes por eles produzidos nesse contexto peculiar. O trabalho de campo, realizado nos moldes de um estudo de caso, foi desenvolvido junto a uma turma de alunos-professores do PEC Formação Universitária Municípios/São Paulo (2003-2004). Os dados foram analisados à luz dos conceitos de *habitus*, *campo* e *capital simbólico* de Bourdieu, da idéia de *homem plural* de Lahire e das concepções de *tática* e *estratégia* de Certeau. Ao enveredar por tais caminhos e análises, a investigação permitiu verificar que a formação de professores em serviço é uma preocupação internacional, alvo de iniciativas e políticas em todas as regiões analisadas. Um discurso comum tem sido adotado na área, ainda que traduzido em sentidos e ações muito diversas nos âmbitos locais. No caso específico brasileiro, do ponto de vista institucional e administrativo pode-se dizer que um sucesso relativo tem sido alcançado, já que milhares de professores foram certificados em nível superior em curto espaço de tempo. No caso do PEC Formação Universitária (São Paulo), do ponto de vista de seu funcionamento, por um lado, o estudo de caso revelou que aspectos não previstos pelos organizadores do Programa foram os principais responsáveis pela satisfação dos alunos-professores como, por exemplo, o processo de socialização profissional proporcionado, especialmente, pelo contato diário entre eles nos pólos onde se desenvolveram as atividades durante os dois anos de execução do programa. Por outro lado, ações previstas e por vezes adaptadas institucionalmente foram alvo de muitas críticas tanto por parte dos alunos-professores como dos agentes educacionais envolvidos, cujas manifestações apareceram na maioria das vezes sob a forma de resistência à academização da formação docente oferecida naqueles moldes. Entretanto, um dado importante deve ser ressaltado: a execução de programas especiais de formação em serviço, tal como se configurou no PEC Formação Universitária, permite à universidade conhecer mais de perto a escola e os professores, abrindo perspectivas de uma colaboração mais efetiva entre essas duas instituições formativas. Dentro desse escopo, a tese finaliza com propostas que visam a contribuir com projetos futuros que venham a repensar a organização e execução de programas dessa natureza e porte.

**Palavras-chave:** formação de professores em serviço - programas especiais - ensino superior - saberes docentes – PEC Formação Universitária (São Paulo)

BELLO, I.M. **College Education for teachers in-service**: a study about the certification process of the teacher preparation courses in Brazil. 2008. 293 p. Doctorate Thesis – College of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2008.

### ABSTRACT

This research had as its goal to analyze the initiatives that have been undertaken in Brazil to certify at college level big contingent of teachers from childhood education and initial grades at the primary school, in an approach that tries to contemplate both the macro and the micro political level. In order to reach this goal, a survey was conducted about the special programs and courses created in Brazil from 1990 to 2000 to certify teachers at this level trying to relate this configuration with the international context, mainly Latin America and Europe (emphasizing the French context). With the purpose to understand how the policies and initiatives taken at governmental level are performed at the local level, this was searched by means of an empirical research to accompany the execution of a program, especially to try to understand the adaptations that the teachers did concerning this type of experience of formation and the knowledge produced by them in this peculiar context. The fieldwork, was done according to a case study, and was developed with a group of students- teachers of PEC College Education City Council/ São Paulo (2003-2004). The data were examined according to the concepts of *habitus*, *field and symbolic capital* by Bourdieu, the idea of *plural man* by Lahire and the concepts of *tactic* and *strategy* by Certeau. In setting out for these paths and analysis, the investigation allowed to verify that the formation of teachers in-service is an international preoccupation, object of initiatives and policies in all regions analyzed. A common discourse has been adopted in the area, which was still translated in very diverse senses and actions at the local ambit. In the specific Brazilian case, in the institutional and administrative point of view it can be said that a relative success has been reached, once thousands of teachers were certified at college level within a short period of time. In the case of PEC College Education (São Paulo), from the point of view of its functioning, the case study revealed that the aspects not foreseen by the Program were principally responsible for the satisfaction of the students-teachers such as the process of professional socialization provided, specially, by the daily contact among them in the places where the activities took place during the two years of accomplishment of the program. On the other hand, the actions foreseen and sometimes adapted institutionally were the target of a lot of criticisms both by the students-teachers and the educational agents involved, whose manifestations appeared most of the time under the form of resistance to the academification of teacher formation being offered in those patterns. However, an important fact has to be emphasized: the accomplishment of the special programs of formation in-service, as it was formed at PEC College Formation, allows the university to know the school and the teacher closer, opening perspectives of a more effective collaboration between both of these institutions which are formative. Within this purpose, the thesis ends with proposals that aim to contribute for future projects that rethink the organization and accomplishment of programs of this type and consistency.

**Key-words:** formation of teachers in-service – special programs – college level – knowledge of teachers – PEC College education (São Paulo)

Bello, I. M. **Formation Supérieure de professeurs en service**: une étude sur la procédure de certification de magistère au Brésil. 2008. 293 f. Thèse (Doctorat)- Faculté d'Éducation, Universidade de São Paulo, 2008.

## RÉSUMÉ

Cette recherche a le but d'analyser les initiatives qui sont en train d'être entreprises au Brésil pour certifier au niveau supérieur, de grands groupements de professeurs de l'éducation des enfants et des années initiales de l'enseignement fondamental, dans une approche cherchant à contempler autant le niveau macro que celui micropolitique. Pour atteindre tel but, on a effectué une recherche des programmes spéciaux et des cours de cette nature créés au Brésil entre 1990 et 2000 pour certifier les professeurs dans ce niveau, en essayant de mettre en rapport cette configuration avec le contexte international, surtout l'Amérique Latine et l'Europe (avec la mise en relief sur le contexte français). Pour comprendre comment les politiques et les initiatives prises dans le cadre gouvernemental sont traduites dans le niveau local, on a essayé moyennant une recherche empirique à suivre la mise en oeuvre d'un programme, surtout pour pouvoir comprendre les appropriations que les enseignants ont fait de cette sorte d'expérience de formation et les connaissances produites par eux dans ce contexte particulier. Le travail de champ réalisé selon les modèles d'une étude de cas, a été développé chez un groupe d'élèves-professeurs du PEC Formation Universitaire Communes – São Paulo (2003-2004). Les données ont été analysées selon les concepts de habitus, de champ et de capital symbolique de Bourdieu, de l'idée d'homme pluriel de Lahire et des conceptions de tactique et stratégie de Certeau. Lorsque on a suivi telles voies et analyses, l'enquête a permis de vérifier que la formation de professeurs en service, c'est une préoccupation internationale, l'objet d'initiatives et de politiques dans toutes les régions analysées. Un discours commun est adopté dans le domaine, malgré sa matérialisation en sens et actions très divers dans les cadres locaux. En particulier dans le cas brésilien, au point de vue institutionnel et administratif, on peut dire que l'on a obtenu une certaine réussite puisque des milliers de professeurs ont été certifiés au niveau supérieur, dans un court espace de temps. Dans le cas du PEC Formation Universitaire (São Paulo), concernant sa démarche, l'étude de cas a révélé que des aspects non-prévus par les organisateurs du Programme ont été les principaux responsables par la satisfaction des élèves-professeurs comme par exemple, le procès de sociabilisation professionnel proportionné surtout par leur contact quotidien dans les pôles où les activités se sont développés pendant les deux ans de mise en oeuvre du programme. Par ailleurs, des actions prévues et parfois adaptées institutionnellement ont été objet de plusieurs critiques soit des élèves-professeurs soit des agents éducationnels présents, dont les manifestations ont apparu comme une manière de résistance à l'academicisme de la formation des enseignants offerte selon ces modèles-là. Cependant, une donnée importante doit être soulignée: la mise en oeuvre de programmes spéciaux de formation en service telle que l'on a configuré dans le PEC Formation Universitaire, permet à l'université de connaître l'école et les professeurs de plus près, en ouvrant des perspectives de collaboration plus effective entre ces deux institutions de formation. A la fin, la thèse aboutit à des propositions envisageant contribuer avec de futurs projets qui feront qu'on repense l'organisation et la mise en oeuvre de programmes de telle nature et de telle importance.

**Mots-clés:** formation de professeurs en service – programmes spéciaux – enseignement supérieur – connaissances des enseignants – PEC Formation Universitaire (São Paulo).

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fig.01: Estúdio de transmissão de videoconferências na universidade.....	165
Fig.02: Sala de recepção de videoconferência e teleconferência.....	166
Fig.03: Estúdio da TV Cultura - transmissão das teleconferências.....	166
Fig.04: Uma sala de aula do PEC Formação Universitária.....	167
Fig.05: Sala de informática do pólo observado.....	167
Fig.06: Exemplo de atividade do <i>Learning Space</i> .....	168
Fig.07: Exemplo de orientação para videoconferência.....	170
Fig.08: Exemplo de orientação para acompanhamento de teleconferência.....	171
Fig.09: Exemplo de atividade <i>off line</i> .....	172

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Programas especiais /cursos de formação superior de professores em serviço da EI e SI por estado (ano de referência: 2006).....	64
Quadro 2: Distribuição dos Programas por região.....	67
Quadro 3: Temas de interesse das pesquisas que tiveram como foco programas de formação de professores em serviço (Brasil, 1999-2006).....	76
Quadro 4: Produção dos programas de pós-graduação (Brasil, 1999-2006).....	80
Quadro 5 : Programas pesquisados (Brasil, 1999-2006).....	81
Quadro 6: Número de teses e dissertações por estado (Brasil, 1999-2006).....	82
Quadro 7: Visão geral da produção de trabalhos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> sobre programas especiais (Brasil,1999-2006).....	82
Quadro 8: Formação de professores na América Latina e Caribe.....	90
Quadro 9: Formação de professores: denominações e definições.....	158
Quadro 10: Perfil dos agentes educacionais do PEC Municípios 2003-2004.....	174

## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDERJ	Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEESP	Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
FAFE	Fundação de Apoio à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FCAV	Fundação Carlos Alberto Vanzolini
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IEB	Projeto Inovações do Ensino Básico
IES	Instituição de Ensino Superior
IUFM	Instituto Universitário de Formação de Professores
IPE/UNESCO	Instituto Internacional de Planejamento da Educação da UNESCO
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INRP	Institut National de Recherche Pédagogique
LBD/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei 9394/96
MEC	Ministério da Educação
NEAD	Núcleo de Educação a Distância

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
PEC	Programa de Educação Continuada
PEC RP	Programa Estudante Convênio Rede Pública
PEFD RP	Programa Especial de Formação Docente da Rede Pública
PEFPEI	Programa Especial de Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
PGRE	Programa de Graduação em Regime Especial
PIE	Programa para Professores em Exercício no Início de Escolarização
PIFPS	Programa Interinstitucional de Formação de Professores em Serviço
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PQD	Programa de Qualificação Docente
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educacional na América Latina e Caribe
PROEB	Programa Especial da Formação de Professores da Educação Básica
Proeduca	Programa de Educação Básica
PROESF	Programa Especial de Formação de Professores em Exercício na Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental
PROGRAPE	Programa Especial de Graduação em Pedagogia
PUTE-PELPP	Programa Universidade para os Trabalhadores em Educação – Programa Licenciatura Plena Parcelada
RFP	Referenciais para a formação de professores
SEESP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SI	Séries Iniciais do Ensino Fundamental
TIC	Tecnologias da informação e da comunicação

UE	União Européia
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund
UNIREDE	Universidade Virtual Pública do Brasil
WCEFA	World Conference on Education For All

**Siglas de instituições superiores de ensino:**

CEFET-AM	Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas
CEFET-PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEFET-RS	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul
FAFIPA	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí
FFCMPA	Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre
FUFRG	Fundação Universidade Federal do Rio Grande
PUCMG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESPI	Universidade Estadual do Piauí

UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRO	Universidade Federal de Rondônia
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UnB	Universidade de Brasília
UNEMAT	Universidade di Estado de Mato Grosso

UNESP	Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIMARCOS	Universidade São Marcos
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UNISO	Universidade de Sorocaba
UNITINS	Fundação Universidade do Tocantins
UPE	Universidade de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

**Outras abreviações:**

Ent.	entrevista
VC	videoconferência
TC	teleconferência
PA	professor-assistente
PO	professor-orientador
Q.	questionário
RA	registro ampliado
TA	turma A
TB	turma B
TM	trabalho monitorado
VE	vivência educadora

## ***SUMÁRIO***

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
------------------------	-----------

### **Capítulo I**

<b>EDUCAÇÃO, PROFESSORES E ESTADO: um novo pacto social.....</b>	<b>25</b>
--	-----------

1.1- Uma nova ordem mundial: mudando tempos, espaços e discursos.....	25
1.2- A educação no mundo globalizado: novos paradigmas.....	37
1.3- A formação superior de professores no contexto das reformas educacionais dos anos 1980/2000.....	41

### **Capítulo II**

<b>A FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES EM SERVIÇO NO BRASIL: alternativas regionais para uma questão global.....</b>	<b>46</b>
---	-----------

2.1- O que dizem os documentos oficiais sobre a formação de professores da educação básica: a construção de um discurso hegemônico.....	47
2.2- Os caminhos da formação superior de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental das redes públicas de ensino: as iniciativas brasileiras.....	63
2.3- Formação de professores em serviço no Brasil e a produção acadêmica nacional: uma análise de teses e dissertações.....	76
2.3.1- O PEC Formação Universitária e a produção acadêmica nacional em teses e dissertações: a contribuição dos programas de pós-graduação.....	85

### **Capítulo III**

<b>A FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES EM SERVIÇO NO ÂMBITO INTERNACIONAL.....</b>	<b>89</b>
---	-----------

3.1- O Brasil e a formação de professores em serviço na América Latina e Caribe: alguns exemplos de iniciativas empreendidas na região.....	89
--	----

3.2- A educação na União Européia e os caminhos para a integração.....	100
3.2.1- A formação de professores na Europa.....	104
3.2.1.1- O modelo francês de formação de professores primários.....	109

#### **Capítulo IV**

#### **OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....123**

4.1- Descrição do local da pesquisa.....	127
4.2- Quem são os alunos-professores da turma A.....	128
4.3- A entrada em campo.....	130
4.4- O relacionamento com os alunos-professores e a metodologia de trabalho em campo.....	132
4.5- Questões teóricas: contribuição das teorias da ação e do ator.....	135

#### **Capítulo V**

#### **PEC FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: uma experiência de formação superior em serviço no Brasil pós-LDB/96.....146**

5.1- Os antecedentes do Programa: as iniciativas no estado de São Paulo.....	146
5.2- PEC Formação Univerisitária: origens, princípios e aspectos legais.....	149
5.3- A estrutura do PEC Municípios: atividades, instituições e agentes envolvidos.....	164

#### **Capítulo VI**

#### **VIVER O PEC MUNICÍPIOS: a construção dos sentidos em um novo ambiente educacional.....178**

6.1-Ajustamentos e desajustamentos frente a novos dispositivos escolares.....	181
6.1.1- O local de funcionamento do Programa: relações de poder e condições de trabalho.....	182

6.1.2- As atividades do Programa e o papel dos agentes educacionais: do proposto ao realizado.....	185
6.2- O tutor como interface institucional: uma função ambivalente.....	199
6.3- As táticas de desvio.....	216
6.4- O processo de socialização profissional no PEC Municípios.....	221
6.5- Os processos de apropriação/adaptação desencadeados no Programa.....	229
<b>Capítulo VII</b>	
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>241</b>
7.1- Conclusões da investigação.....	244
7.2- Considerações finais e sugestões.....	248
<b>Referências.....</b>	<b>254</b>
<b>Teses e dissertações referentes a programas especiais (1999-2006).....</b>	<b>262</b>
<b>Anexo 1-</b> Tabulação do questionário aplicado na turma A (ano: 2004).....	<b>268</b>
<b>Anexo 2-</b> Exemplo de uma entrevista realizada com aluna-professora da turma A.....	<b>278</b>
<b>Anexo 3-</b> Exemplo de Registro de campo.....	<b>289</b>

## INTRODUÇÃO

A partir dos anos 1990, o Brasil tem passado por uma transformação no que se refere à titulação superior de seus professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) foi, sem dúvida, o marco do início dessa transformação que se dá dentro de um contexto mundial de elevação da qualificação do professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

O Brasil presenciou nesse período uma proliferação de programas e cursos especiais de formação superior destinados aos professores das redes públicas de ensino em todos os estados da federação. Tal movimento foi incentivado, sobretudo, pelas orientações e pressões oriundas de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), os quais, por vezes, também financiaram essas iniciativas. O Ministério da Educação (MEC), por sua vez, desempenhou o papel de grande incetivador e divulgador de tais medidas.

Tendo como pano de fundo esse contexto, esta pesquisa teve como um de seus objetivos analisar as ações desencadeadas no Brasil para atingir a meta de certificação do corpo docente brasileiro, apresentando suas características, princípios e estrutura organizacional. Por um lado, tais análises revelaram que, apesar das singularidades identificadas em cada estado e em cada curso proposto, um caminho comum estava sendo traçado. Revelaram, por outro lado, que se tratava de um problema nacional transitório, já que não mais existirá quando a meta for alcançada. Não se pode esquecer, contudo, que esse movimento deixou suas marcas na educação superior brasileira, que tem se apoiado de forma cada vez mais freqüente na educação a distância, no ensino auto-dirigido e no sistema tutorial.

Relacionado a esse movimento, a pesquisa teve um segundo objetivo: analisar como os professores em serviço que participaram de programas especiais de formação se apropriaram dos dispositivos escolares disponibilizados.

No caminho da investigação, um problema que se perpetua ao longo de nossa história se tornou evidente: o confronto entre a demanda de formação do profissional da escola e a demanda de formação na academia. Diante desse confronto, uma questão surgiu:

afinal, o que a universidade pode, de fato, fazer pelas pessoas que estão em atividade profissional e que não foram qualificadas academicamente?

Nesse sentido, esta pesquisa se desenvolveu dentro de uma conjuntura favorável, pois foi no contexto da execução de programas especiais que se tornou mais evidente a distância entre as reivindicações profissionais dos professores e as exigências de formação acadêmica estabelecidas pela universidade. Universidade e escola, por meio de seus representantes, conviveram no mesmo espaço de formação por um período que foi além do normalmente vivido de forma conjunta por essas duas instituições, revelando de modo contundente a distância que existe entre esses dois universos.

Uma hipótese provisória foi formulada logo no início das investigações: os programas especiais não atenderiam, de fato, as demandas de formação a que se propunham e visavam apenas a certificação de professores em serviço, em massa, e no menor espaço de tempo possível, utilizando-se, sobretudo, das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Tal hipótese, no entanto, não se confirmou ao longo da pesquisa. Mediante um estudo de caso realizado em um dos programas especiais oferecidos no Brasil – o PEC Formação Universitária Municípios (PEC Municípios) – aspectos positivos foram presenciados e demandas de formação profissional foram atendidas. O que chamou a atenção durante a investigação, no entanto, é que a satisfação manifestada pelos alunos-professores participantes foi gerada, na maioria das vezes, por caminhos não planejados pelos idealizadores do Programa, mas sim, por fenômenos produzidos pelos próprios atores locais.

Limitações do Programa e insatisfações também foram apontadas pelos atores envolvidos na execução da proposta e se referiram, na maioria das vezes, aos dispositivos escolares propostos no projeto original. Esses aspectos representam uma oportunidade ímpar para que a academia entenda melhor a escola, e com isso consiga organizar programas de formação que auxiliem o professor a melhor exercer a sua função.

Assim, mediante a problemática apresentada, esta tese foi organizada em sete capítulos.

No **Capítulo I**, situa-se a questão da formação de professores em serviço em seu tempo e espaço. Para tanto, foram analisados os caminhos que foram traçados e que geraram um quadro de princípios, objetivos e metas que levariam à resolução dos

problemas que o mundo enfrenta (desemprego, violência, pobreza, etc.). Para tanto, com o apoio de autores como Elias (1994), Bourdieu (1998, 2001, 2003) e Castells (1999, 2003), foram traçados os caminhos que nos levaram ao que se chama hoje de “globalização”, fenômeno que afetou aspectos sociais, econômicos e culturais de todo o planeta.

Nessa trajetória, também a educação foi atingida, atribuindo-se a ela novos desafios e metas. Para atender a demanda exigida pela sociedade, inúmeras reformas educacionais foram realizadas em todo o mundo a partir, principalmente, da década de 1980. Novos princípios, objetivos e metas para a educação foram construídos. Organismos internacionais como o BM e a UNESCO se incumbiram de estabelecer um novo discurso educacional e difundir-lo por todo o planeta, estabelecendo-se uma nova ordem mundial, tema analisado no capítulo com o apoio de Azevedo (2004), Laval (2004), Apple (2002) e Popkewitz (2000). No pacote das reformas educacionais foi incluída a necessidade de se construir um “novo professor” capaz de promover as mudanças almejadas, tema discutido no capítulo com o apoio de Maués (2003).

A formação de professores em serviço no Brasil a partir da década de 1990 é tema do **Capítulo II**. Nesse capítulo, analisa-se o movimento criado no Brasil em relação à formação dos professores e desencadeado, sobretudo, pela LDB/96. Para tanto, documentos nacionais e internacionais produzidos no período sobre o tema são analisados, assim como as diretrizes e normas brasileiras que se produziram na seqüência e que passaram a orientar o oferecimento das licenciaturas e programas especiais no país.

Ainda no Capítulo II, apresenta-se um mapeamento dos programas especiais/cursos implantados por todo o Brasil que visaram a titulação superior de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Características de cada programa/curso foram reunidas nos Quadros 1 e 2, o que permitiu compreender que apesar das singularidades observadas, essas iniciativas assumiram um formato comum, indicando a adesão a pressupostos presentes nos documentos oficiais da reforma educacional brasileira dos anos 1990.

Concluindo esse capítulo, é apresentada a produção da pós-graduação brasileira referente à formação de professores em serviço no período analisado, discutindo-se as preocupações mais freqüentes, as perspectivas que não foram investigadas, o que permitiu situar esta pesquisa nesse contexto nacional.

Tendo em vista que as novas expectativas em relação ao papel do professor fazem parte das preocupações internacionais, analisa-se no **Capítulo III** as experiências de formação docente empreendidas na América Latina e Caribe e também na Europa, com destaque para o modelo francês. Tais análises visaram contextualizar o Brasil no âmbito internacional, revelando diferenças entre as iniciativas empreendidas, mas também semelhanças, mostrando que ainda que em estágios distintos, a elevação da titulação docente é uma preocupação mundial que é associada à idéia de que um professor mais titulado é um profissional que exerce melhor a sua função.

O **Capítulo IV** se dedica a esclarecer os caminhos teórico-metodológicos do trabalho realizado em campo em um dos pólos do PEC Municípios. Primeiramente, apresenta-se a metodologia desenvolvida para participar das atividades do Programa, inspirada nas idéias, sobretudo, de Geertz (1989)[1973] e Rockwell (1986), descreve-se o local aonde o pólo observado foi instalado, assim como as relações que se estabeleceram entre as instituições escola e PEC/universidade. Ainda, esboçam-se algumas características dos alunos-professores da turma acompanhada (turma A) para que melhor se compreenda o universo analisado. Na sequência, são descritos os três modelos teóricos sobre os quais se buscou apoio para analisar os dados obtidos em campo. Encontrou-se em Bourdieu (1983, 2002, 2003, 2003b, 2005, 2006) o primeiro modelo teórico. Com o apoio dos conceitos de *habitus*, *campo* e *capital simbólico*, pôde melhor se compreender as regularidades identificadas ao longo das observações em campo. Na idéia de *habitus* foi possível desenvolver uma análise interpretativa sobre as resistências manifestadas pelo grupo em relação ao uso de novos dispositivos escolares e ao papel dos agentes educacionais introduzidos pelo PEC Municípios para a formação escolar. Por sua vez, os conceitos de campo e capital simbólico auxiliaram a compreender as representações manifestadas pelo grupo em relação aos saberes produzidos pela universidade e transmitidos por seus porta-vozes oficiais, ou seja, os docentes da academia.

Um segundo modelo teórico se baseou nos trabalhos de Lahire (2001a, 2001b, 2002). Esse modelo auxiliou na análise dos diferentes comportamentos e discursos manifestados pelos alunos-professores e tutores submetidos a situações semelhantes no Programa. A idéia de *ator plural* contribuiu na análise das singularidades observadas, assim

como auxiliou a compreender o processo de construção de novos esquemas de ação pelos atores envolvidos.

Em Certeau (1990) encontrou-se o terceiro modelo teórico que auxiliou na análise das ações grupais que visavam transgredir regras impostas pela instituição. Com os conceitos de *tática* e *estratégia* se reconstituiu o movimento que permitiu aos alunos-professores trabalharem em grupo, superarem contrariedades e imposições, visando o interesse do coletivo. Auxiliou, também, a compreender as desaprovações do grupo em relação a ações individuais que não faziam parte do acordo coletivo silenciosamente estabelecido entre os alunos-professores da turma em estudo.

Complementando o quadro teórico, algumas noções e discussões trazidas por Bourdoncle (1990, 1997, 2000) e Chartier (1998) sobre a condição docente auxiliaram a analisar interações estabelecidas pela turma A. Bourdoncle (2000) apresenta a idéia de *socialização profissional* que nos faz compreender como a troca de informações sobre experiências profissionais, valores e regras, normalmente apresentadas de forma não-explicita, são fundamentais para a construção de uma identidade profissional, ocorrendo nesse processo também a aprendizagem de saberes docentes. Chartier (1998), por sua vez, apresenta uma distinção entre *saberes para a ação* e *saberes em ação*, o que auxilia a compreender o processo de assimilação de novas práticas por profissionais submetidos a algum tipo de formação (informal ou formal).

No **Capítulo V** se apresentam e se analisam as características principais do PEC Municípios, referencial empírico desta pesquisa. Em um primeiro momento, os antecedentes do projeto, a origem e os princípios e aspectos legais do Programa, o orçamento destinado à iniciativa, assim como as instituições responsáveis por sua supervisão e execução são apresentados. Em um segundo momento, suas atividades (videoconferências, teleconferências, atividades *on line*, atividades *off line*, sessões de suporte, semana presencial na universidade e vivências educadoras) são descritas. As características e o perfil dos agentes educacionais envolvidos na execução do Programa são também aqui analisados.

Tendo como base os capítulos anteriores, o **Capítulo VI** apresenta as análises dos dados obtidos no pólo alvo da pesquisa por meio dos registros de campo, entrevistas, questionários e conversas informais mantidas com os atores envolvidos localmente na

execução do Programa. Não houve com o estudo de caso a pretensão de generalizar resultados, mas sim de ilustrar uma problemática nacional - a implantação de programas especiais de formação superior de professores em serviço - mediante o acompanhamento da execução do PEC Municípios a partir de um de seus ambientes de aprendizagem, momento em que todas as dimensões institucionais envolvidas (poder público, escola, universidade) foram colocadas em interação. No capítulo são apresentados aspectos importantes para a formação de professores em serviço que se revelaram na investigação *in loco*, indicando possíveis caminhos para novas iniciativas referentes à formação de professores que já atuam nas redes de ensino e também para aqueles que iniciam seus caminhos nas licenciaturas.

Finalizando, o **Capítulo VII** (Conclusão) é composto de duas partes: na primeira, são apresentados os resultados da investigação e na segunda, são apresentadas as considerações finais. No mesmo capítulo, são apresentadas algumas sugestões referentes a possíveis alternativas e caminhos para a formação docente no Brasil.

## **CAPITULO I - EDUCAÇÃO, PROFESSORES E ESTADO: um novo pacto social**

Neste capítulo, procurou-se contextualizar o tema da pesquisa em seu tempo e espaço a fim de que se reconstruam os movimentos que antecederam o cenário que presenciamos nos anos 1980/2000 em relação, sobretudo, à formação de professores. Esses movimentos tiveram como um de seus principais articulares o Estado<sup>1</sup>, que vem atuando em parceria com organismos internacionais como a UNESCO, o BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

A seguir, essas novas articulações e movimentos são analisados, mostrando seus efeitos, sobretudo, sobre os caminhos escolhidos para promover a formação de professores em serviço.

### **1.1- Uma nova ordem mundial: mudando tempos, espaços e discursos**

A partir da década de 1990, a idéia de que o mundo passou por transformações significativas, principalmente no que se refere às novas formas de produção, com a superação do taylorismo-fordismo e, conseqüentemente, na relação trabalho-capital, tem sido veiculada de forma ampla nos cenários nacional e internacional. A transformação geopolítica do mundo - materializada nas tentativas de unificação da Europa -, os acordos internacionais, o poder mundial de organizações internacionais como o BM e a UNESCO e a veiculação de categorias teóricas como globalização/mundialização e neoliberalismo, têm composto o discurso dominante do período.

Entender essas categorias é fundamental, pois por meio delas é possível compreender os discursos e ideologias que permeiam a nova ordem mundial. Concordando com Foucault (2002), entender os discursos como constituintes dos objetos é um passo importante para compreender o contexto desenhado. Assim, compreender categorias como globalização, neoliberalismo e Estado, as quais auxiliaram a constituir e justificar o

---

<sup>1</sup> O Estado é entendido aqui, no que se refere especificamente à sua estrutura, como um conjunto de instituições permanentes – órgãos legislativos, tribunais e outras - que não formam um bloco monolítico necessariamente e que possibilitam a ação do governo. O Governo, por sua vez, é um conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado tempo. (Höfling, 2001)

discurso neoliberal vigente (pós-moderno, para outras vertentes), devem ser analisadas a partir de sua gênese, não como idéias acabadas, mas construídas socialmente.

Globalização é um termo utilizado freqüentemente pelos representantes governamentais, pelos organismos internacionais, por muitos intelectuais e pela própria escola para justificar as mudanças estruturais pelas quais a sociedade vem passando. O sentido dado ao termo, no entanto, varia e como afirma Santos (2001, p. 2),

[...] a globalização é muito difícil de definir. Muitas definições centram-se na economia, ou seja, na nova economia mundial que emergiu nas duas últimas décadas como consequência da intensificação vertiginosa da transnacionalização da produção de bens e serviços e dos mercados financeiros – um processo através do qual as empresas multinacionais ascenderam a uma preeminência sem precedentes como actores internacionais.

Em relação às origens da globalização, três posições básicas são normalmente adotadas, segundo Morrow e Torres (2004). Uma das vertentes afirma que a globalização surgiu com as religiões universais que estabeleceram a dicotomia universal-particular. Uma segunda vertente denominada *teoria de sistemas mundiais* relaciona a globalização com as origens do capitalismo, culminando no surgimento de uma economia global no século XVI. Finalmente, uma terceira abordagem, de grande repercussão na década de 1990, considera o fenômeno mais recente, datando da metade do século XX ou, com mais freqüência, das últimas duas décadas desse século.

Neste estudo, o fenômeno da globalização é abordado a partir da terceira vertente, relacionada principalmente com as mudanças ocorridas a partir do final da década de 1980 até o início do século XXI, por ser esse período o foco de interesse do trabalho e também por ser a noção mais adotada nos discursos educacionais presentes nos documentos aqui analisados, assim como nas produções acadêmicas sobre o tema. Concordando com Castells (1999), apóia-se a idéia de que a nova infra-estrutura com base na tecnologia da informação introduziu uma mudança qualitativa em termos sociais - inclusive educacionais - e econômicos ao tornar possível a realização de processos globais em tempo real. A relação espaço-tempo assumiu uma nova dimensão para aqueles que fazem parte da denominada *rede global*. Contudo, defende-se aqui a idéia de que o fenômeno chamado de globalização é fruto de um movimento construído em períodos muito anteriores, como

previu Elias (1994) ao tratar do processo civilizatório e que hoje apresenta características próprias de seu tempo.

Mesmo se considerando esse período, as definições de globalização se diversificam. Santos (2001), por exemplo, assim define o fenômeno da globalização:

Aquilo que habitualmente designamos por globalização são, de facto, conjuntos diferenciados de relações sociais... a globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival.(p.2)

Já para Bourdieu (1998),

[...] a globalização é um mito no sentido muito forte do termo, um discurso poderoso, uma “idéia-força”, uma idéia que tem força social, que realiza a crença. É a arma principal das lutas contra as conquistas do welfare state...(grifo meu, p.48)

Neste trabalho, as duas definições são consideradas pertinentes, pois crê-se que elas se complementam, ou seja, a globalização é um “discurso competente” (CHAUI, 1997), poderoso, que se objetivou no âmbito do social mediante ações de vários setores (mídia, governos, empresários, etc.) e que implicou tanto numa reestruturação econômica como em alterações nas relações sociais, políticas e culturais, em âmbito global, a partir de uma condição local. Pode-se, ainda, observar nos discursos contemporâneos, a referência a uma globalização econômica e a uma globalização social, não se negando, no entanto, a relação que há entre elas.

Na definição de Torres (2001), a globalização econômica corresponde a uma reestruturação mundial e implica numa profunda modificação da divisão internacional do trabalho, assim como numa readequação das relações entre os países e na economia nacional. Essa globalização se dá, em grande parte, por mudanças na economia, na informática e nas comunicações que aceleram a produtividade do trabalho.

Os mercados de trabalho no capitalismo contemporâneo, segundo o autor, não são homogêneos e se categorizam em quatro níveis: um relacionado às demandas do capitalismo monopolista, às vezes altamente transnacionalizado, em que se alcançam os melhores salários; um segundo que responde às demandas de um capitalismo não

monopolista, representando um mercado de trabalho secundário; um terceiro que corresponde ao setor público, ainda um dos poucos mercados relativamente protegidos da competição internacional e, finalmente, um quarto mercado de trabalho, marginal, que inclui desde transações ilegais até o trabalho autônomo, familiar, para a subsistência, que cresce aceleradamente. Nessa segmentação do mercado de trabalho, os salários são substituídos pelo pagamento por prestação de serviços. Isso implica numa diminuição da classe operária e do poder dos sindicatos nas negociações por melhores condições de trabalho.

Pode-se afirmar que a economia global é bastante distinta da economia nacional do período anterior que se baseava em produção de alto volume e padronização. Com o avanço dos meios de transporte, das comunicações e da informática, assim como com o aumento da indústria de serviços, a produção foi fragmentada em escala mundial. A produção foi transferida para países em que há mão-de-obra treinada, mais barata, e em que entraves burocráticos e impostos são menores. Como lembra Castells (2003), o processo de trabalho está cada vez mais individualizado e a mão-de-obra está desagregada no desempenho e reintegrada no resultado por meio das múltiplas tarefas interconectadas em locais diferentes, introduzindo uma nova divisão do trabalho. A mão-de-obra se encontra como grupo dividida também em sua ação coletiva. Os trabalhadores perdem sua identidade grupal, tornam-se cada vez mais individualizados, principalmente em relação aos seus interesses e projetos. Sobre a questão, Bourdieu (1998) considera que

A instituição prática de um mundo darwiniano que encontra as molas da adesão na insegurança em relação à tarefa e à empresa, no sofrimento e no estresse, não poderia certamente ter sucesso completo, caso não contasse com a cumplicidade de trabalhadores [...] com condições precárias de vida produzidas pela insegurança bem como pela existência – em todos os níveis da hierarquia, e até nos mais elevados, sobretudo entre os executivos – de um exército de mão-de-obra docilizada pela precarização e pela ameaça permanente de desemprego. O fundamento último de toda essa ordem econômica sob a chancela invocada da liberdade dos indivíduos é efetivamente a violência estrutural do desemprego, da precariedade e do medo inspirado pela ameaça da demissão [...] (grifos do autor, p.139)

A partir dessa condição, há uma diminuição gradual dos salários dos trabalhadores, distanciando-os ainda mais das classes dominantes, ocorre o ingresso de um grande número

de mulheres no mercado de trabalho e se acentua a distância social e econômica entre os países em desenvolvimento e as nações de capitalismo avançado se torna ainda maior.

Essa nova economia global tem como característica a flexibilidade, com uma rede de poder que se assemelha a uma teia de aranha, como lembra Torres (2001), substituindo o velho modelo da pirâmide, figura que representava a hierarquia na velha ordem capitalista.

Castells (2003), ao definir o período em que estamos vivendo como a *era da informação*, também considera como tendência histórica que as funções e os processos dominantes estão cada vez mais organizados em redes e nos auxilia, assim, a entender a relação entre os aspectos sociais e culturais da globalização (o que se pode chamar de globalização social) e a transformação econômica. Segundo o autor,

[...] redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura. (p.565)

Castells (2003) afirma que o novo paradigma da tecnologia da informação fornece a base material para a expansão da organização social em redes em toda a estrutura social. A presença ou não na rede e a dinâmica de cada rede em relação às outras são fontes essenciais de dominação e transformação da sociedade, que o autor denomina *sociedade em rede*. Rede, segundo o autor, é um conjunto de nós interconectados. Como exemplo de nós, podem ser citados os mercados de bolsas de valores, os sistemas de televisão, os meios de computação gráfica, as equipes móveis de jornalismo, entre outros.

Redes são instrumentos adequados para a economia capitalista baseada na globalização e centralização descentralizada, para o trabalho e empresas voltados para a flexibilidade e adaptabilidade, para uma cultura de desconstrução e reconstrução contínuas e, acima de tudo, a morfologia da rede “é uma fonte de drástica reorganização das relações de poder” (CASTELLS, 2003, p.566). As conexões que ligam as redes representam instrumentos privilegiados de poder.

Contudo, afirma Castells (2003) que esse não é o fim do capitalismo, mas sim o início de uma nova fase. A sociedade em rede é uma sociedade capitalista. Esse tipo de capitalismo tem duas características principais que o diferenciam dos modelos anteriores: é global e está estruturado, em grande medida, em uma rede de fluxos financeiros. A partir

dessas redes, o capital é investido em todo o globo e em todos os setores: mídia, saúde, educação, transporte, religião, práticas de guerra e paz, entretenimento, etc..

Segundo o autor, os processos de transformação social na sociedade em rede afetam a cultura e o poder de forma profunda, uma vez que as expressões culturais são retiradas da história e da geografia e são mediadas predominantemente pelas redes de comunicação eletrônica que interagem com o público veiculando códigos e valores. Partindo dessa concepção, é possível pensar que há um deslocamento de sentidos originariamente criados para determinados contextos, numa aparente tentativa de nos aproximar, a partir do que conhecemos, daquilo que não entendemos.

O neoliberalismo, por sua vez, encontrou na globalização um suporte ideal para se impor. Como lembra Azevedo (2004), o neoliberalismo teve, tanto no âmbito da cultura como no da ideologia, um êxito de convencimento a respeito da não existência de outras alternativas para a organização e para as práticas sociais. Enraizou-se a crença, em amplos setores das sociedades capitalistas, da inevitabilidade dos novos modos de (des)regulação social, criando condições para que se difundissem novos padrões de relação entre Estado, sociedade e mercado.

Nesse sentido, os governos neoliberais, ao longo do final do século XX e início do século XXI, pautaram-se, de forma geral, nos seguintes objetivos: mercados abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e redução do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado.

Segundo Torres (2001), o neoliberalismo está associado a programas de ajuste estrutural. Esse ajuste estrutural se define como um conjunto de políticas e programas recomendado pelo FMI e BM, entre outras organizações financeiras. O modelo de estabilização e ajuste tem imposto uma série de ações no âmbito da política pública, entre elas: a redução de gastos do governo, desvalorização da moeda a fim de promover a exportação, redução das tarifas para importações e um aumento das poupanças públicas e privadas.

Um aspecto central desse modelo é a redução do setor estatal mediante a privatização de empresas, liberalização dos salários e preços, e a reorientação da produção agrícola e industrial para exportação. O objetivo desse pacote de política pública é a redução do déficit fiscal e do gasto público, da inflação e das taxas de câmbio. Assim, o

ajuste estrutural e as políticas de estabilização visaram liberar o intercâmbio internacional, acabar com as políticas de protecionismo, tornando o mercado mais livre.

Aliada a essas posições, foi proposta a diminuição da participação financeira do Estado no fornecimento de serviços sociais (incluindo a educação, a saúde, aposentadorias e pensões, entre outros) e sua transferência para o setor privado. Nesse contexto, a noção do privado foi glorificada, havendo total confiança na eficiência da competição. Tudo que se relaciona ao público, ao estatal, passou a ser visto como ineficiente, improdutivo e anti-econômico. Isso ocorre porque, diferentemente do modelo do Estado do Bem-Estar Social - no qual o Estado exercia um mandato de pacto entre trabalho e capital -, o modelo do Estado neoliberal apóia as demandas do mercado. Nesse sentido, aborda-se aqui a terceira categoria fundamental presente no discurso hegemônico do início do século XXI, ou seja, o Estado e sua ressignificação no contexto neoliberal.

É importante lembrar, como ressaltam vários autores (AZEVEDO, 2004; AFONSO 2000, entre outros), que o papel do Estado não desapareceu: assumiu, sim, novas formas. Ao ser denominado de *Estado-mínimo* não se está referindo a um Estado-fraco. Como lembra Bourdieu (2001),

Os Estados estiveram, paradoxalmente, na origem das medidas econômicas (de desregulamentação) que levaram a seu sucateamento econômico e, contrariamente ao que dizem tanto partidários como críticos da política de “globalização”, continuam a desempenhar um papel dando aval à política que os arruína. Eles cumprem uma função de telas que impedem os cidadãos, e até os próprios dirigentes, de perceber seu sucateamento e de descobrir os lugares e as condições de uma verdadeira política. (grifo do autor, p.11)

Ainda, o autor ressalta que os Estados assumem a função de *máscaras* que, atraindo a atenção para figurantes ou *homens de palha*, desviam as reivindicações do verdadeiro alvo: os organismos internacionais.

Assiste-se, assim, a uma mudança nos papéis desempenhados pelo Estado que, passando por uma reestruturação profunda, exerce uma função fundamental para a reprodução do capital. O Estado assume o papel central de gerir e legitimar, no espaço nacional, as exigências do mercado global. Verifica-se um aumento do poder regulador do Estado à medida que as práticas descentralizadas têm como contraponto o aumento do controle centralizado. Como exemplo, pode-se citar, na área educacional, as avaliações

nacionais do rendimento escolar realizadas nos vários níveis de ensino, em escala mundial, como demonstra o trabalho de Afonso (2000) e que implicam, de acordo com o resultado, na obtenção ou não de recursos advindos do Estado ou de organismos internacionais.

Nesse sentido, a definição de Bourdieu (2003a) revela os diversos aspectos que envolvem o que o autor denomina de *metacapital* do qual o Estado é portador e que provoca a disputa entre os vários campos pelo seu domínio:

O Estado é resultado de um processo de concentração de diferentes tipos de capital, capital de força física ou de instrumentos de coerção (exército, polícia), capital econômico, capital cultural, ou melhor, de informação, capital simbólico, concentração que, enquanto tal, constitui o Estado como detentor de uma espécie de metacapital, com poder sobre os outros tipos de capital e sobre seus detentores. A concentração de diferentes tipos de capital (que vai junto com a construção de diversos campos correspondentes) leva, de fato, à emergência de um capital específico, propriamente estatal, que permite ao Estado exercer um poder sobre os diversos campos e sobre os diferentes tipos específicos de capital, especialmente sobre as taxas de câmbio entre eles (e, concomitantemente, sobre as relações de força entre seus detentores). Segue-se que a construção do Estado está em pé de igualdade com a construção do campo do poder, entendido como o espaço de jogo no interior do qual os detentores de capital (de diferentes tipos) lutam particularmente pelo poder sobre o Estado, isto é, sobre o capital estatal que assegura o poder sobre os diferentes tipos de capital e sobre sua reprodução (notadamente por meio da instituição escolar). (grifos do autor, p.99)

Há uma variação do peso relativo aos capitais dos quais o Estado é portador, de acordo com o período histórico vivido. Para Bourdieu (2001), em tempos neoliberais, corre-se o risco do Estado ser portador, sobretudo, de capital de força física, isto é, transformar-se em um instrumento de coerção a serviço do capital:

O Estado é uma realidade ambígua. Não se pode dizer apenas que é um instrumento a serviço dos dominantes. Sem dúvida, o Estado não é completamente neutro, completamente independente dos dominantes, mas tem uma autonomia tanto maior quanto mais antigo ele for, quanto mais forte, quanto mais conquistas sociais importantes tiver registrado em suas estruturas [...] Ele é o lugar dos conflitos (por exemplo, entre os ministérios financeiros e os ministérios “gastadores”, encarregados dos problemas sociais) [...] [é preciso] resistir à involução do Estado, isto é, contra a regressão a um Estado penal [...] (grifo do autor, 1998, p.48)

Para Castells (1999), devido à inter-relação das economias nacionais, assim como à dependência das finanças dos governos em relação aos mercados globais e a empréstimos

externos, uma crise fiscal internacional do Estado-Nação se instalou, não se excluindo desse grupo os países mais poderosos do planeta. Assim, a capacidade instrumental do Estado-Nação foi comprometida pela globalização das principais atividades econômicas, pela globalização da mídia e da comunicação eletrônica, e também pela globalização do crime. Contudo, o autor considera que o Estado-Nação “parece estar perdendo o seu poder, mas não - e essa distinção é essencial - sua influência”(grifo do autor, p.287). Mas não seria a influência também uma forma de poder, ou seja, um tipo de poder simbólico (Bourdieu, 2006)?

Essa nova configuração não é forjada de forma independente das características históricas e estruturais dos países em que foi implantada. Tampouco surge do abstrato, pois é resultante da ação humana e, portanto, tem uma história socialmente construída. Assim, são passíveis de modificações em decorrência dos interesses ou de transformações resultantes da luta de grupos dominantes contra a própria dominação em cada sociedade.

Nesse sentido, Azevedo (2004) afirma que

[...] as políticas públicas, como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou Estado em que têm curso. Constroem-se, pois, a partir das representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si própria. (p.XIV)

As diretrizes que desnacionalizam o Estado-Nação em função da acumulação de capital são recontextualizadas pelas características históricas da sociedade a que se destinam. Em relação à educação, Azevedo (2004) lembra que

[...] os padrões definidos pelos rumos da globalização são localmente ressignificados, apesar de não perderem as marcas advindas das decisões em escala mundial. Nesse sentido, é preciso considerar que a estruturação e implementação das políticas educativas constituem uma arquitetura em que se fazem presentes, dentre outras dimensões: as soluções técnico-políticas escolhidas para operacionalizar internamente os princípios ditados pelo espaço global; o conjunto de valores que articulam as relações sociais; o nível de prioridade que se reserva à própria educação; as práticas de acomodação ou de resistência forjadas nas instituições que as colocam em ação, sejam nos sistemas de ensino ou nas próprias escolas. (p. XV)

As orientações globalizadas são direcionadas para contextos não homogêneos, o que pressupõe a articulação entre a lógica do global, do regional e do nacional e, no interior das sociedades, entre as lógicas que regem as instituições e os espaços locais. No caso da América Latina, por exemplo, Torres (2001) lembra que o Estado não abandonou totalmente os programas assistencialistas, uma vez que há necessidade de pacificar áreas conflitivas em matéria de políticas públicas. Assim, é por isso que se inicia uma série de programas de solidariedade social na região, assim como se criam leis específicas de proteção dos menores, por exemplo. Nesse sentido, Santos (2001), ao tratar a globalização a partir de um enfoque sócio-cultural, ressalta que não se pode falar em globalização, mas em globalizações:

[...] não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações; em rigor, este termo só deveria ser usado no plural. Qualquer conceito desse tipo deve ser processual e não substantivo. Por outro lado, enquanto feixes de relações sociais, as globalizações envolvem conflitos e, por isso, vencedores e vencidos. Frequentemente, o discurso sobre globalização é a história dos vencedores contada pelos próprios [...] (p.03)

Concordando com Santos, Azevedo (2004) afirma, como já citado, que os padrões definidos pela globalização são ressignificados localmente, apesar de não perderem as marcas advindas das decisões internacionais. No processo de operacionalização dos princípios resultantes de decisões internacionais, as práticas sociais locais forjam um processo de acomodação ou de resistência nas instituições que os colocam em ação.

A partir da posição dos autores citados, percebe-se que há um consenso no sentido que o mundo passa por mais uma transformação nas relações humanas nos planos social, cultural, político e econômico. Mas como chegamos a esse novo estágio de desenvolvimento social<sup>2</sup>?

Elias (1994), ao analisar a história da sociedade na longa duração, demonstrou que a humanidade caminha para um processo de integração. Segundo o autor,

---

<sup>2</sup> Segundo Elias (1994), o conceito de desenvolvimento traz, atualmente, um estigma de desilusão derivado dos séculos XVIII e XIX. No caso, o conceito refere-se à compreensão da mudança em si, sua direção, e até mesmo suas causas. A questão de saber se as pessoas se tornam mais felizes ou não com o decorrer da mudança não está, segundo o autor, em discussão.

Em todas as partes do mundo, as tribos estão perdendo sua função de unidades autônomas de sobrevivência. No curso dessa crescente integração, muitos Estados vão perdendo considerável parcela de sua soberania. Como outros processos sociais, essa integração global certamente é reversível, e tal reversão até poderia ocorrer de maneira muito repentina. Mas, se não acontecer, estaremos entrando numa era em que não serão mais os Estados isolados, e sim uniões destes, que servirão à humanidade como unidade social dominante, como modelos do que se quer dizer com sociedade e, portanto, como quadros de referência para muitos estudos sociológicos. (p.136)

Nesse sentido, o autor afirma que todos os Estados, em maior ou menor grau, dependem uns dos outros sob vários aspectos: economicamente, pela difusão de modelos de autocontrole e de outros aspectos comportamentais ou afetivos que emanam de alguns centros, pela transferência de modelos lingüísticos ou modelos culturais, entre outros.

Uma das características de muitos processos que acentuam a integração social se revela na transferência de poder de um nível para outro. Segundo Elias (1994), em períodos anteriores, as tribos se agruparam formando nações autônomas, sendo o poder das autoridades tribais reduzido em favor das autoridades nacionais. Os membros individuais da tribo passaram a viver mais distantes do centro de poder que decidia o seu destino. O indivíduo perdia, na verdade, as oportunidades de poder em relação à sociedade e a si próprio.

De acordo com o autor, hoje ocorre um processo semelhante de transferência do poder do âmbito nacional para níveis continentais e globais. Elias (1994) afirma que apesar de estarmos num estágio inicial de integração, está claro que

[...] cada um dos cidadãos que, nas democracias parlamentares, conquistou a duras penas o direito de controlar o seu próprio destino, numa medida limitada, através das eleições no contexto nacional, praticamente não tem chance de influenciar os acontecimentos no plano global de integração [...] O que está perfeitamente claro é que, para começar, ela [a integração] aumenta a impotência do indivíduo em relação ao que acontece no nível superior da humanidade. (p.137)

Em relação às atuais instituições centrais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e o BM, o autor ressalta que normalmente se reclama das mesmas como se fossem um estágio final do processo. Elias (1994) adverte que não se atenta, no entanto, para o fato de que o seu aparecimento representa um sintoma de um processo que se move em uma determinada direção e que abrange toda a humanidade. Não se percebe, por fim, que essas

instituições são estágios de um processo de aprendizagem em que fatores não planejados reduzem as distâncias e aumentam a dependência entre os Estados.

O autor considera que a transição para a integração da humanidade num plano global, ainda em um estágio primitivo, já dá sinais de um novo *ethos* mundial e da ampliação da identificação entre as pessoas. Por um lado, um sentimento global de responsabilidade pelo destino dos indivíduos, independente de sua pertença a uma tribo ou Estado, mostra seus sinais. Por outro lado, as condições disponibilizadas hoje principalmente em países desenvolvidos, sobretudo nas áreas de telecomunicações, transporte, etc., proporcionam uma oportunidade maior de individualização em massa.

Isso se explica, em parte, pela capacidade que as pessoas têm de preservar em sua memória as experiências vividas em todas as idades, o que é um fator determinante à medida que quanto maior for a margem de diferenciação dessas experiências, maior será a probabilidade de individualização. Por um lado, os Estados, sobretudo os mais desenvolvidos, contribuem nesse sentido porque eliminam a diferença entre as pessoas: nos registros oficiais, o ser humano é um número, um contribuinte. Por outro lado, o Estado se relaciona com as pessoas como indivíduos, não como um parente, com quem se tem mais experiência em comum, como ocorria no período de pré-integração.

Uma das alterações ocorridas no processo de integração mundial se refere à permanência do indivíduo na família: em tempos anteriores, isso era uma obrigação, uma necessidade para a sobrevivência. Hoje isso já não ocorre: além de não ser uma condição de sobrevivência, ela pode ter um fim, o que vem acentuando ainda mais o processo de individualização.

Esse percurso traçado por Elias (1994) permite que se tente melhor compreender as novas configurações sociais que se desenham e que planejam caminhos, por exemplo, para a educação, impondo novos valores e novas formas de forjar as políticas públicas no setor, como se verá a seguir.

## 1.2- A educação no mundo globalizado: novos paradigmas

Depois do crente, depois do cidadão do estado, depois do homem cultivado do ideal humanista, a industrialização e a mercantilização da existência redefinem o homem, como um ser essencialmente econômico e como um indivíduo essencialmente privado. (LAVAL, 2004, p.43)

Numerosos trabalhos têm analisado as características que a escola assumiu após o fim do *Welfare State*, contexto em que trabalho e capital mantinham um pacto de preservação dos direitos sociais mínimos pelo Estado, possibilitando a sobrevivência do processo produtivo vigente.

Aspectos referentes aos novos saberes necessários, ao novo gerenciamento da escola, ao novo perfil de trabalhador, são temas debatidos amplamente. Olhar, no entanto, esses aspectos na sua totalidade, entendendo o porquê da imposição de um modelo sobre os demais possíveis nas reformas educacionais é fundamental. Nesse sentido, Laval (2004) apresenta indicadores importantes para se traçar esse caminho.

A concepção de educação que hoje inspira as reformas educacionais, segundo o autor, tem suas origens na onda neoliberal que invadiu as representações e as políticas dos países ocidentais na década de 1980, integrando alguns traços nacionais. A escola neoliberal representa um modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado e seu valor é, antes de tudo, econômico. Não é a sociedade que deve garantir o acesso à cultura a todos, mas sim são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados, cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. A mutação na escola não é, no entanto, uma conspiração organizada por alguém que se possa identificar, o que torna o processo ainda mais poderoso: existem inúmeras organizações nacionais e internacionais operando nesse sentido. As organizações internacionais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o BM, o FMI, a Comissão Européia, a UNESCO, entre outras, contribuem transformando constatações, diagnósticos e avaliações em um discurso global que ganha força mundial. Essas organizações, além do poderio econômico, tendem cada vez mais a assumir um papel de centralização política e normalização simbólica.

Laval (2004) considera que a tese de desescolarização tem sentido, uma vez que se apresenta uma tendência à pedagogização generalizada das relações sociais. O

desenvolvimento das tecnologias, assim como o processo de individualização da relação com os saberes parecem ser sinais do declínio da forma escolar.

De acordo com o autor, no entanto, a escola neoliberal não é um processo acabado: é um caminho que está sendo traçado e que encontra resistências.

O novo ideal pedagógico tem como referências o *homem flexível* e o *trabalhador autônomo*. Os objetivos fixados para a escola passam a ser da eficácia produtiva e da inserção profissional. A competitividade é palavra-chave do novo ideal educativo. Laval (2004) alerta para o fato de que o neoliberalismo não veio a transformar a escola bruscamente: é, na verdade, a atualização, em uma fase mais madura, da sociedade de mercado. O autor lembra que vários autores clássicos como Spencer, Rousseau e Adam Smith também apresentaram princípios teóricos utilitaristas da educação.

O autor ressalta que, tanto na França como no mundo ocidental em geral, desde os anos 1980, começa a surgir uma concepção mais individualista e mais mercantil de escola. Essa nova fase corresponde ao fim da sociedade industrial conhecida como fordista, assim como à forma de emprego que lhe era própria. No plano da administração escolar, a tendência é a descentralização. A retórica gerencial se torna cada vez mais forte por parte dos responsáveis do mundo político e da alta administração escolar. Cada vez mais os defeitos apontados no antigo sistema burocrático são utilizados como pretexto para introduzir os mecanismos de mercado inspirados na lógica empresarial.

Nessa nova configuração, o Estado passou a ter a função de definir as grandes metas da educação e avaliar, posteriormente, os resultados de uma gestão mais autônoma, com a ajuda de dados estatísticos, o que o permite controlar as unidades periféricas.

Essa mutação, segundo o autor, deve ser vista num contexto mais amplo de transformação do capitalismo desde os anos de 1980, com a mundialização das trocas, o desengajamento do Estado, a privatização das empresas públicas e a transformação dos serviços públicos em quase-empresas, a expansão dos processos de mercantilização ao lazer e à cultura e a sujeição à disciplina pelo medo do desemprego. Segundo Laval (2004),

A aposta crucial é o enfraquecimento de tudo o que faz contrapeso ao poder do capital e de tudo que, institucionalmente, juridicamente, culturalmente, limita sua expansão social [...] o neoliberalismo visa à eliminação de toda “rigidez” inclusive psíquica, em nome da adaptação às situações as mais variadas que o indivíduo encontra, tanto no seu trabalho quanto na sua existência. A economia foi colocada, mais do que nunca, no

centro da vida individual e coletiva, sendo os únicos valores sociais legítimos os da eficácia produtiva, da mobilidade individual, mental e afetiva e do sucesso pessoal.(p.14)

Nesse sentido, Azevedo (2004) alerta para a centralidade que ganha a educação no contexto de regulação neoliberal. A escola é básica, por um lado, para os processos que conduzem ao desenvolvimento científico e tecnológico, num quadro em que a ciência e a tecnologia se transformam gradualmente em força produtiva e, por outro, em virtude das repercussões que a regulação via mercado vem provocando no setor, uma vez que se “forja uma nova ortodoxia nas relações entre a política, o governo e a educação” (AZEVEDO, 2004, p.X). O ideal de referência da escola passa a ser, então, o trabalhador flexível, segundo os novos cânones do gerencialismo. A autonomia que se espera do novo trabalhador, isto é, que ele se autodiscipline, implica num aumento do saber. É necessário que o indivíduo incorpore maneiras de fazer e os conhecimentos necessários ao tratamento dos problemas, em um universo mais complexo. O trabalhador, na era da informação, não se define mais em termos de emprego, mas em termos de aprendizagem acumulada e aptidão em aplicar esse conhecimento em situações diversas e complexas. O conceito que norteia esse contexto é *empregabilidade individual*.

Essa expectativa recaiu sobre a escola, que deveria, assim, dotar seus alunos de

[...] competências de organização, de comunicação, de adaptabilidade, de trabalho em equipe e de resolução de problemas nos contextos de incerteza. A “competência” primeira, a meta-competência, consistiria em “aprender a aprender” para fazer face à incerteza erigida como entrave permanente da existência e da vida profissional. (LAVAL, 2004, p.17)

Mediante os novos valores veiculados mundialmente a partir de países centrais, a escola e seus professores passaram a ser criticados, pois não atenderiam supostamente às novas exigências do mundo do trabalho. A formação dos professores passou a ser vista como excessivamente teórica e desvinculada de uma prática efetiva. Essa análise, feita por organismos internacionais como o BM e a UNESCO, indicou como solução para os problemas levantados a reforma educacional visando formar pessoas mais qualificadas para um mundo mais competitivo.

Medidas começaram a ser executadas de forma global. Na educação, as reformas ocorreram em vários países visando dar maior agilidade aos sistemas, com propostas de

descentralização administrativa, redistribuição de verbas e maior autonomia da escola. O poder central passou a ter o papel de avaliador e de distribuidor de recursos com base nos resultados das avaliações realizadas nos diversos âmbitos de ensino.

De forma geral, como lembra Azevedo (2004), as reformas educacionais realizadas mundialmente têm em comum a tendência de melhorar as economias nacionais por meio do fortalecimento das relações entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado. A constituição de uma relação direta entre escola e mercado de trabalho tem sido uma questão fundamental na elaboração das reformas educacionais. A constituição de uma “arquitetura européia de diplomas” (EURYDICE, 2006, p.143), modelo padronizado de formação superior criado pelos países-membro da União Européia (UE), por exemplo, explicita claramente essa relação.

Nessa perspectiva, as reformas buscaram obter um melhor rendimento escolar no que se refere à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho mediante o controle mais direto sobre conteúdos curriculares e avaliações, o que implicou na adoção de técnicas e teorias da administração de empresas. Isso levou os administradores dos sistemas escolares e também os próprios professores a serem os principais veículos do novo gerencialismo. Essas reformulações têm sido feitas em nome da diminuição de gastos governamentais e da busca de um envolvimento maior da comunidade nos processos decisórios, de acordo com critérios do mercado.

As reformas educacionais ocorridas principalmente nos anos de 1980/1990 apresentaram características comuns: implantação de currículos nacionais, avaliações centralizadas, incentivo à formação de professores em serviço, autonomia das escolas no que se refere ao seu gerenciamento e incentivo na integração entre a escola e a comunidade. Apple (2002), ao tratar da questão, considera que não há, a princípio, problemas com a implantação de um currículo nacional ou avaliações centralizadas, mas apresenta argumentos mais conjunturais, baseados na tese que há perigo real no momento atual. O grupo que lidera tais esforços reformistas é composto por representantes do neoliberalismo e do neoconservadorismo, o que, a princípio, parece representar uma contradição. O neoliberalismo defende o Estado fraco para questões relacionadas ao mundo da economia. Já o neoconservadorismo tem uma visão de Estado forte em certas áreas, sobretudo no que se refere à política das relações de corpo, gênero e raça, a padrões, valores e condutas e ao

tipo de conhecimento que deve ser transmitido a futuras gerações. A contradição entre ambos, segundo Apple, é resolvida por meio de uma política chamada de *modernização conservadora*, isto é, liberta os indivíduos para propósitos econômicos e simultaneamente controla-os para propósitos sociais. De fato, à medida que a liberdade econômica aumenta, aumentam também as desigualdades sociais e, conseqüentemente, a necessidade de controle social.

Nesse contexto em que se incentiva a competitividade e a individualização, as avaliações têm como função categorizar os indivíduos pelo seu desempenho sem levar em consideração, no entanto, a sua condição social. Assim, alunos e pais pobres, suas escolas e professores são culpabilizados pelo fracasso escolar. A diversidade, então, torna-se sinônimo, na verdade, de *apartheid* social.

Popkewitz (2000), por sua vez, apresenta uma hipótese distinta em relação às reformas educacionais. Baseando-se principalmente em Michel Foucault, ele considera que as reformas educacionais, tanto em países desenvolvidos como em desenvolvimento, procuram apresentar novas formas de administração da liberdade, sendo que o que as difere são as formas de pensar ou de se propor tal liberdade. Segundo o autor, essas reformas visam à inclusão de alunos e professores que não se enquadram no modelo proposto, independente do país que habitem. Ainda, considera que as ciências modernas não reconstruíram só a criança, mas revisitaram a identidade do professor.

Nesse contexto de reformas, o professor se tornou figura central, sendo dado a ele a incumbência do sucesso das mesmas. A relevância do professor para o sucesso da educação formal já foi apontada em momentos anteriores da história (desde Comenius, pode se dizer), mas adquire características próprias nesta nova versão, o que será discutido a seguir.

### **1.3- A formação superior de professores no contexto das reformas educacionais dos anos 1980/2000**

Após a definição de princípios e metas, pode-se dizer que a formação de professores aparece na seqüência das prioridades de ação nas reformas educacionais dos anos 1980/2000.

Segundo Maués (2003), além dos aspectos presentes no contexto das políticas neoliberais, como as reformas na educação como meio de regulação social e de ajuste

estrutural, o poder dos organismos multilaterais na determinação das políticas nacionais, o mercado como definidor das necessidades e dos conhecimentos a serem adquiridos, o papel da educação como motor do crescimento econômico, percebe-se que a formação e atuação docentes ocupam um lugar especial. Nesse sentido, alguns elementos básicos foram considerados no movimento internacional como eixos fundamentais para compor o que a autora chama de “arquitetura da formação de professores” (p.99): a universitarização/profissionalização, a ênfase na formação prática/validação das experiências, a pedagogia das competências, a educação a distância e a formação continuada. Esses aspectos, apesar das peculiaridades regionais e da relativa autonomia dos países, têm estado presentes nas reformas dos anos 1980/2000, revelando seu caráter internacional.

A universitarização, segundo Maués (2003), é um processo por meio do qual supostamente se qualifica melhor os professores, encaminhando-os para a profissionalização. Representa um aprofundamento dos conhecimentos e um maior domínio sobre a profissão. A autora argumenta que a universitarização seria um processo de absorção das instituições de formação de professores pelas universidades. No entanto, ressalta que essa situação nem sempre tem ocorrido assim: devido às pressões dos organismos internacionais, alguns Estados têm feito essa formação de forma aligeirada e fora da universidade. Reportando-se a Bourdoncle (1997), a autora lembra que essa situação vem a contrariar os princípios da universidade moderna, ou seja, o ensino ligado à pesquisa e à socialização dos conhecimentos. Por outro lado, uma das características da profissionalização é a longa formação que o futuro profissional recebe na universidade, de natureza científica.

Outra característica apontada pela autora é o freqüente esquecimento das experiências anteriores nessa área, ignorando-se o trabalho acumulado que as universidades possuem com a formação superior de professores.

Um segundo eixo da reforma internacional é a formação prática do professor, o que, segundo a autora, é fundamental para qualquer profissão. A justificativa para tal argumento se baseia na idéia de que o professor precisa entrar em contato real com o meio que irá atuar, devendo desde o início assumir funções específicas da sua formação. Um segundo argumento critica a formação do professor no sentido de que ela tem sido muito teórica,

desvinculada do contexto escolar. Para justificar essas posições, os resultados negativos de avaliações dos alunos, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), são apresentados. Com base nessas críticas, o saber prático, aquele que resolve os problemas do dia-a-dia, é valorizado. O que não se pode ignorar, no entanto, é a relevância do conhecimento teórico que vem ficando em segundo plano em muitos cursos de formação. Segundo a autora, “o simples aumento da carga horária para a chamada parte prática não é garantia de melhor qualidade na formação, nem que esteja mais próxima das necessidades das escolas” (p.102).

Ainda, o aproveitamento da experiência profissional dos professores em cursos de formação é outro aspecto internacional presente nas reformas. A consideração dessa experiência é, segundo Maués (2003), importante, mas se deve verificar como esse novo paradigma está sendo utilizado no processo de formação, ou seja, se é só uma estratégia para diminuir a duração dos cursos, aumentando o número de diplomados.

Relacionada aos eixos anteriores, surge a idéia da pedagogia das competências que está presente na educação como um todo e que atribui um sentido particular à noção de conhecimento. Não é uma abordagem nova, já estando presente nos anos 1970, nos Estados Unidos, mas ganha hoje ares de modernidade. Parece, segundo Maués (2003), que sua utilização atual provém da noção de competências adotada no mundo das indústrias e empresas. O ano de 1989 é a referência temporal para o impulso do uso dessa noção nas reformas educacionais, tendo em vista o relatório intitulado “Educação e competência na Europa, estudo da Mesa-Redonda Européia sobre a educação e a formação da Europa”. Esse estudo apontou a preocupação das indústrias com a distância entre a escola e a formação necessária para as empresas.

A noção de competência, no contexto atual, está voltada para a idéia do saber-fazer. A escola deve incumbir-se de ensinar aquilo que terá utilidade prática. Segundo Miranda (1997), na formação por competências, o conhecimento se confunde com informação, isto é, é somente valorizado o conhecimento utilizado para subsidiar a ação.

A formação de professores a partir do modelo de competências contribui para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado. O professor, nessa lógica, assume o papel de mediador entre o aluno e o mundo, não mais sendo o responsável pela transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Complementando esses eixos, os organismos internacionais recomendam o investimento prioritário na formação continuada feita, de preferência, com os recursos da educação a distância que possibilita a padronização, já que pode atingir grandes massas. O objetivo maior dessa formação tem sido a busca de um alinhamento dos professores que já estão em exercício com as últimas decisões tomadas em termos de política educacional. Segundo Maués (2003), fazendo parte do “*kit reforma*” (p.103), a formação continuada tem o caráter de acomodação e assimilação dos professores a uma sociedade voltada, cada vez mais, às exigências do mercado, no qual a educação é vista, prioritariamente, como uma mercadoria e a escola, por sua vez, passa a funcionar dentro de uma lógica empresarial.

Alguns gestores, de acordo com a autora, pensam a formação continuada como uma forma de recuperar as lacunas deixadas pela formação inicial. A formação continuada, assim, viria a contribuir, em certa medida, no aligeiramento dos cursos de formação inicial. Ainda, dadas as transformações constantes no domínio do conhecimento, a formação inicial se incumbiria de passar noções gerais, deixando o restante a cargo da formação continuada. De acordo com Maués (2003), esse é um aspecto que tem merecido destaque nas reformas educacionais dos países em desenvolvimento, abrindo um amplo mercado que possibilita aumentar a receita contábil de universidades públicas e demais instituições de ensino, assim como de empresas interessadas em investir na área.

Esses eixos estabelecem relações entre si, construindo o modelo de formação de professores que, supostamente, atenderia aos anseios e necessidades de um mundo globalizado.

Percebe-se, assim, respeitando-se as peculiaridades e os tempos de cada país, que os eixos acima abordados fazem parte das preocupações e das reformas educacionais mundiais e, conseqüentemente, desencadeiam ações por parte dos Estados e instituições que se responsabilizam pela formação de professores, como poderá se observar nos próximos capítulos.

\*

\* \*

Neste capítulo, procurou-se contextualizar o objeto de estudo desta pesquisa em seu contexto histórico, revelando os caminhos e as relações que se desencadearam em âmbito mundial, afetando o local.

Tendo como ponto de partida o contexto acima apresentado, o próximo capítulo abordará as iniciativas empreendidas no Brasil pelos poderes públicos nos anos 1990 e 2000 para atingir uma das metas estabelecidas pelos organismos internacionais ao país no setor educacional: a certificação superior dos professores da educação infantil e das séries iniciais da educação fundamental que se encontram em exercício nas redes públicas de ensino.

## **CAPITULO II – A FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES EM SERVIÇO NO BRASIL: alternativas regionais para uma questão global**

A partir dos anos 1990, o Brasil vem promovendo um intenso processo de implantação de programas/cursos de formação inicial, em serviço, nível médio ou superior, destinados aos professores que atuam nas redes públicas de ensino do país. A justificativa oficial do desencadeamento desse processo teve como base dois pontos principais: a melhoria da qualidade da educação e a promoção da profissionalização docente. A promoção da profissionalização docente é atrelada, como já foi discutido em vários trabalhos (SCHULMEYER, 2004; MAUÉS, 2003, entre outros), a uma formação acadêmica e, de preferência, de nível universitário.

Essa ênfase na formação docente em momentos de reforma não é algo novo. Como diz Fullan (1993 apud AGUERRONDO, 2004, p.01), “a formação docente tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação” (p.01).

O conjunto de ações implementadas pelas diversas instituições de ensino superior e pelas secretarias de educação, de forma massiva e rápida pelo país nos anos 1990 se deve, em parte, às facilidades trazidas pelas novas TIC, as quais permitiram uma ampla circulação de ideologias, discursos e modelos gerados por organismos internacionais [BM, UNESCO, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para a América Latina (Orealac), Programa de Promoção da Reforma Educacional na América Latina e Caribe (Preal), etc.] em parceria com o Estado e seus representantes.

Este capítulo analisa essas ações, empreendidas nos diversos estados brasileiros pós-LDB/96, que culminaram na implantação de programas<sup>3</sup> de formação superior de professores em serviço em todo o Brasil. A partir da construção dessa rede, diferenças e semelhanças entre os programas foram destacadas mediante a análise de seus projetos, mostrando-se, assim, o caminho traçado no país para atender a uma demanda nacional e internacional de formação superior.

Inicialmente, analisa-se o conjunto de documentos produzidos a partir dos anos 1990 por organismos internacionais e pelo Brasil que orientaram a questão da formação de

---

<sup>3</sup> Neste trabalho, ao se fazer referência aos cursos, graduações e programas destinados à formação superior de professores em serviço, a denominação “programa” será adotada a fim de padronizar a escrita, ainda que em alguns estados brasileiros tal nomenclatura não tenha sido utilizada.

professores, destacando-se a formação em serviço. Em seguida, apresenta-se um quadro que descreve as ações empreendidas no Brasil nos diversos estados para promover a formação superior de professores em serviço.

Complementando esses dados, a produção de teses e dissertações dos programas de pós-graduação brasileiros no período de 1999-2006<sup>4</sup> é apresentada, por um lado, com o intuito de indicar quais foram as principais preocupações geradas com a implantação desses programas, quais temas foram abordados e quais ainda demandam maior preocupação por parte dos pesquisadores. Essa visão permite, por outro lado, posicionar esta pesquisa na produção acadêmica nacional, ressaltando suas contribuições e os novos enfoques que podem ser construídos sobre o tema.

## **2.1- O que dizem os documentos oficiais sobre a formação de professores da educação básica: a construção de um discurso hegemônico**

A partir dos anos 1990, o mundo vem sofrendo transformações significativas no que se refere à sua configuração geopolítica, assim como em relação aos discursos difundidos pelas redes de comunicação, pelos organismos internacionais e governos dos vários países. Os discursos tratam, de forma geral, dos novos desafios que o fenômeno da globalização trouxe para o mundo com a internacionalização do capital, as novas tecnologias, o desemprego em larga escala, o elevado número de pessoas que se encontram abaixo da linha da pobreza e o alto índice de trabalhadores desqualificados para exercerem os novos postos de trabalho. À educação, foi apresentado pelos organismos internacionais e pelos governos dos diversos países o desafio de tentar reverter esse quadro por meio de novas formas de ensinar, tendo como objetivo desenvolver novas competências em seus alunos, alinhando, assim, a escola ao mundo do trabalho.

Especificamente no que se refere à América Latina, nas décadas de 1980 e 1990 se verificaram fortes alterações em suas estruturas econômicas, políticas e sociais e no papel que o Estado e suas instituições vinham desempenhando até então, devido à reorganização mundial do capitalismo, principalmente. Relacionadas com as experiências de governos

---

<sup>4</sup> Tem-se como referência para este capítulo o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que disponibilizava até 2007 a produção do período 1999-2006. Outras fontes foram consultadas ao longo do trabalho, como bibliotecas virtuais e presenciais de instituições de ensino superior do Brasil e pesquisas, como a de Sposito e Oliveira (2004).

neoconservadores, como o de Margareth Thatcher, na Inglaterra, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, as primeiras experiências de neoliberalismo na América Latina, segundo Torres (2001), estão associadas com a política econômica implementada no Chile, com a queda de Allende, seguidas do capitalismo popular de mercado do governo de Carlos Menén na Argentina e do modelo do Salinismo no México. Apesar de suas peculiaridades, esses países foram os primeiros representantes de um modelo neoliberal na América Latina.

Uma série de encontros entre vários países do mundo e organismos internacionais ocorreu, então, com o intuito de se formar um novo pacto educacional e um consenso em torno das medidas a serem desencadeadas.

Em março de 1990, o Brasil<sup>5</sup> participou da *Conferência de Educação para Todos*, na Tailândia, convocada pela UNESCO, pela United Nations Children's Fund (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo BM. Das conferências apresentadas, resultaram posições consensuais reunidas na *Declaração Mundial de Educação para Todos* (WCEFA, 1990), documento que deveria se constituir como base para os planos decenais dos países participantes. Coube ao Brasil, como aos países signatários desse documento, a responsabilidade de garantir o direito de educação a todos, condição já presente na Constituição de 1988. Entender os princípios e diretrizes estabelecidos nesse e nos demais documentos produzidos a partir daí é fundamental para que se compreendam as medidas adotadas pelo governo brasileiro.

A leitura do documento (WCEFA, 1990) revela vários aspectos e princípios que estarão presentes nas reformas educacionais implementadas em diversos países, inclusive no Brasil.

O documento inicia esclarecendo que, apesar dos esforços realizados para garantir o direito à educação, persistem as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a

---

<sup>5</sup> Além do Brasil, participaram os oito países mais populosos do mundo: Bangladesh, China, Egito, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e

- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

Ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação.

Durante a década de 80, esses problemas dificultaram os avanços da educação básica em muitos países menos desenvolvidos. Em outros, o crescimento econômico permitiu financiar a expansão da educação mas, mesmo assim, milhões de seres humanos continuam na pobreza, privados de escolaridade ou analfabetos. E em alguns países industrializados, cortes nos gastos públicos ao longo dos anos 80 contribuíram para a deterioração da educação. Não obstante, o mundo está às vésperas de um novo século carregado de esperanças e de possibilidades. Hoje, testemunhamos um autêntico progresso rumo à dissensão pacífica e de uma maior cooperação entre as nações. Hoje, os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres são levados em conta. Hoje, vemos emergir, a todo momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. Hoje, o volume das informações disponível no mundo - grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas - é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Estes conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. Um efeito multiplicador ocorre quando informações importantes estão vinculadas com outro grande avanço: nossa nova capacidade em comunicar.

Essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de educação básica para todos - pela primeira vez na história - seja uma meta viável.(p.1)

De acordo com o texto, o número de crianças que não tem acesso à educação básica ainda é muito elevado. Ainda, o número de adultos que não tem acesso às novas habilidades e tecnologias é significativo. Ao lado disso, existem problemas relacionados às dívidas externas dos países em desenvolvimento, ao corte de gastos públicos, inclusive os relativos à educação, entre outros. Essa situação faz com que a sociedade tenha dificuldades

para enfrentar os seus problemas. Porém, os conhecimentos que contribuem, principalmente, para o bem-estar das pessoas, alcançaram volumes significativos. Além disso, os meios de comunicação facilitaram a circulação de informações, inclusive as referentes ao *aprender a aprender*. Nesse sentido, percebe-se a importância dada à educação básica: ela é necessária para que as pessoas estejam preparadas para enfrentar os problemas sociais e econômicos, principalmente por meio do desenvolvimento da capacidade de autoformar-se.

Percebe-se, ainda, que o problema central apontado é o descompasso entre a formação das pessoas e o avanço tecnológico e as mudanças no mundo do trabalho. Atingindo-se a meta, isto é, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, os problemas mundiais seriam resolvidos.

De acordo com o documento (WCEFA, 1990, p.2), “entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional...”, algumas considerações são feitas:

- os cuidados com a educação infantil devem ser ampliados, assim como a atenção à educação de mulheres e meninas;
- o acesso universal e conclusão da educação fundamental deverá ser alcançado até o ano 2000;
- as pessoas devem aprender conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores;
- devem ser implementados sistemas de avaliação e desempenho;
- todos os meios de comunicação de massa devem ser mobilizados para atender às necessidades básicas de aprendizagem;
- esses mecanismos devem contribuir e desenvolver possibilidades de aprendizagem por toda a vida, dada a diversidade, complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem;
- as alianças com todos os setores sociais, inclusive do âmbito privado, organizações governamentais e não-governamentais, devem ser consideradas, uma vez que as

autoridades responsáveis pela educação não têm condições de suprir todas as necessidades humanas e financeiras que a ação demanda;

- o papel dos professores é fundamental, assim como das famílias. As condições de trabalho do professor devem ser melhoradas;
- recursos deverão ser mobilizados por toda a sociedade para alcançar os objetivos previstos. Segundo o documento, a educação básica é “o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país”;
- os países devem compartilhar experiências na área, com vistas à elaboração de políticas e programas educacionais eficazes. Isso representará uma economia de recursos para os países envolvidos.

Na segunda parte do documento, é proposto um plano de ação para que se alcancem os objetivos traçados:

- o plano de ação apresentado deve servir de referência e guia para os governos e organismos internacionais e nacionais de cooperação;
- planos nacionais e estaduais devem ser traçados com objetivos intermediários, prevendo avaliações e resultados esperados, categorias prioritárias (por exemplo, pobres, portadores de deficiências, etc.), e possibilitando o registro dos avanços alcançados.

Ainda, outros princípios, metas e objetivos mais específicos são apontados no documento com o intuito de auxiliar na elaboração dos planos de ação dos países envolvidos:

- empréstimos internacionais podem ser importantes no apoio a reformas;
- as autoridades públicas são os agentes-chave de todo o progresso;
- as ações são executadas a nível local;
- deve ocorrer a diminuição da ineficácia do setor público e dos abusos do setor privado;
- problemas mundiais (proteção do meio ambiente, uma relação equilibrada população/recursos, a redução da propagação da AIDS e prevenção do consumo de drogas) devem fazer parte dos programas educacionais e do discurso pedagógico;
- a formação dos educadores deve estar em consonância com os objetivos pretendidos, permitindo que eles se beneficiem dos *programas de capacitação em serviço*;

- capacidades gerenciais devem ser aperfeiçoadas: supervisores, administradores, planejadores, arquitetos de escola, formadores de educadores, especialistas em currículo, pesquisadores, analistas, etc., são essenciais para qualquer estratégia de melhoria da educação básica. Portanto, é necessário que programas de formação e de capacitação em serviço para o pessoal-chave sejam iniciados ou reforçados, o que será fundamental para as reformas administrativas;
- sistemas eficazes de avaliação individual dos educandos e do sistema de ensino devem ser implementados. Os resultados devem servir de base para um sistema de informação administrativa para a educação básica;
- a qualidade e a oferta da educação básica podem ser melhoradas mediante a utilização das tecnologias educativas;
- os governos devem pensar na alocação de recursos para a educação e capacitação nos diferentes setores;
- recursos podem ser oferecidos às famílias para que seja garantida a participação de seus membros na educação básica;
- a biblioteca é um elemento fundamental para os educandos;
- as experiências e resultados devem ser compartilhados entre os diversos países;
- os canais de comunicação e fóruns de consulta entre os países envolvidos devem ser utilizados plenamente com o intuito de *manter e ampliar o consenso internacional*.

É curioso observar que a reorganização mundial do capital, o fim do *Welfare State*, a organização de blocos econômicos, os efeitos sociais e econômicos da globalização não são citados no documento, apenas se fazendo referência ao contexto atual, mas não como a ele chegamos.

A partir da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (WCEFA, 1990), o Brasil, seguindo as orientações dadas, elaborou em 1993 o *Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003* (BRASIL,1993).

O Plano apresentou linhas de ação estratégica que responderam de forma muito próxima às metas preconizadas em Jomtien:

- estabelecimento de padrões básicos para a rede pública;
- fixação dos conteúdos mínimos determinados pela Constituição;

- desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional;
- estímulo às inovações;
- eliminação das desigualdades educacionais;
- melhoria do acesso e permanência escolar;
- sistematização da educação continuada de jovens e adultos;
- produção e disseminação do conhecimento educacional e das informações em educação;
- institucionalização dos Planos Estaduais e Municipais.

No que se refere especificamente ao magistério, o documento indica que “embora o nível de titulação dos professores tenha aumentado nos últimos anos, persistem problemas de desempenho” (grifo meu, p.32). Para mudar o quadro, é proposta a “reestruturação dos processos de formação inicial e continuada, abrangendo a revisão dos currículos dos cursos médios e superiores do magistério e dos programas de capacitação dos profissionais em exercício, inclusive dirigentes escolares, considerados agentes importantes na melhoria da gestão do ensino”(grifo meu, p.45).

Em 1996, deu-se a promulgação da Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), em meio a manifestos de repúdio de vários setores educacionais que viram princípios discutidos ao longo de oito anos serem omitidos da Lei.

Em continuidade aos documentos acima elencados, a LDB/96 veio a ratificar princípios, objetivos e reestruturações na organização educacional do país. Dentre essas reestruturações, pode-se citar: a inclusão da educação infantil na educação básica, a criação dos Institutos Superiores de Educação e do curso Normal Superior<sup>6</sup>, incentivo à criação de cursos de educação continuada, criação dos cursos sequenciais, a vinculação da educação escolar ao mundo do trabalho (art. 1º., parág.2º., art. 2º.), ensino fundamental obrigatório, autonomia pedagógica e administrativa dos sistemas de ensino, liberdade para a organização dos tempos escolares (séries, ciclos, etc.), atendimento de portadores de necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino, previsão de recursos mínimos para a educação, institucionalização da educação a distância, inclusive para cursos

---

<sup>6</sup> Sobre o assunto, consultar Bello (2003).

de educação continuada e ainda, permitiu a organização de cursos e instituições experimentais (art.81).

A LDB/96 também previu o estabelecimento de uma base comum nacional para a educação básica e superior, o que se materializou por meio das inúmeras diretrizes curriculares elaboradas para os vários níveis de ensino. Foram também elaborados parâmetros curriculares para o ensino fundamental e ensino médio, referenciais curriculares para a educação infantil e vários documentos orientadores para a implantação da reforma, documentos estes organizados e editados sob a responsabilidade do MEC e distribuídos por todo o país e disponíveis para acesso, na sua maioria, via Internet.

No que se refere à formação de professores, foram elaborados inúmeros documentos, alguns com a intenção de regulamentar a área (*Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior*<sup>7</sup> - versão maio/2000, Resolução CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002 – *Institui as diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores da Educação Básica em nível superior*) e outros que visaram orientar e sugerir procedimentos para a implantação dos cursos. Neste segundo grupo, encontram-se os *Referenciais para a Formação de Professores (RFP)* (BRASIL,1999a), documento voltado para a formação dos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e os *Parâmetros em Ação* (BRASIL, 1999b). Os *Parâmetros em Ação* foram elaborados com a finalidade de promover a formação em serviço dos professores da educação básica e ocorreu sob a responsabilidade das secretarias estaduais e municipais de ensino.

Merecem destaque desse grupo os *Referenciais para Formação de Professores (RFP)* (BRASIL,1999a) e a *Proposta de Formação de Professores* (BRASIL, 2000), uma vez que nesses documentos são explicitados os princípios, objetivos e metas para a formação de professores (inicial e continuada), assim como uma representação e compreensão do mundo que justifica tais escolhas.

Os RFP (BRASIL,1999a), em sua introdução, apresentam como finalidade “provocar e, ao mesmo tempo, orientar transformações na formação de professores” (p.15),

---

<sup>7</sup> Apesar de se destinar à formação inicial, esse documento foi utilizado como referência para cursos de formação continuada, como o PEC Formação Universitária.

refletindo o debate nacional e internacional referente ao assunto, num momento de “construção de um novo perfil profissional do professor” (p.16).

Segundo o documento, a formação dos professores não tem contribuído para que os alunos se desenvolvam como pessoas. É necessário, então, não somente que se promova a formação de professores, mas “realizá-la de maneira diferente” (p.16).

Dentre os pressupostos apresentados pelo documento, destacam-se: o professor tem uma atividade profissional de natureza pública, o que implica ter autonomia e responsabilidade, uma vez que seu trabalho é pessoal e coletivo; a formação do professor tem como eixo a docência, mas não se restringe a ela, uma vez que inclui participar na elaboração do projeto educativo e curricular da escola, da produção de conhecimento pedagógico e na participação na comunidade; o professor deve estar em desenvolvimento profissional permanente (que inclui formação inicial e continuada, esta última voltada para professores em serviço em programas promovidos dentro e fora da escola, de modo presencial e/ou a distância); a profissão está vinculada ao compromisso com o sucesso das aprendizagens dos alunos, respeitando a diversidade existente; deve ocorrer o desenvolvimento de competências profissionais, o que exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional; deve se promover o estabelecimento de relações mais estreitas entre instituições de formação profissional; as redes de escolas são condição para um processo de formação de professores referenciado na prática real e os projetos de desenvolvimento profissional devem ser vinculados a condições de trabalho, plano de carreira, avaliação e salário.

O documento apresenta como hipótese que, mesmo não sendo condição única, a formação de professores é indispensável para garantir a aprendizagem escolar de melhor qualidade. Essa formação poderá ocorrer de forma presencial e/ou a distância, devendo as duas modalidades serem pautadas nos mesmos propósitos, isto é, no desenvolvimento das competências necessárias ao exercício profissional.

*A Proposta de Formação de Professores* (BRASIL, 2000), por sua vez, ao tratar da formação inicial de professores das séries iniciais e educação infantil, apresenta os princípios norteadores da reforma da formação de professores se revelando, assim, fundamental para a compreensão do processo instaurado. O documento apresenta uma parte

inicial que relata as mudanças ocorridas na sociedade em relação ao mundo do trabalho e às novas tecnologias, exigindo profissionais capacitados para viverem e trabalharem nesse novo contexto. A escola, uma das principais instituições responsáveis pela formação dos cidadãos, não estaria desempenhando o papel dela esperado e isso ocorreria, em parte, pela formação inadequada dos professores. Dentre os problemas indicados pelo documento nos programas de formação, destacam-se: desvinculação teoria-prática, distância entre as instituições formadoras e as redes escolares, desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores em formação, tratamento inadequado dos conteúdos (“o aluno passa bom tempo estudando assuntos que jamais necessitará para ensinar...” (p.13), inadequação do tratamento da pesquisa, ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações. Após essa exposição, o documento apresenta propostas para a resolução dos problemas, indicando os princípios orientadores da reforma:

- “a concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores” (p.18);
- “é imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” (p.19);
- “a pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor” (p.23).

Ainda, o documento apresenta as competências que devem ser desenvolvidas nos cursos de formação de professores. Essas competências são referentes:

- “ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática” (p.25);
- “à compreensão do papel social da escola” (p.26);
- “ao domínio de conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar” (p.26);
- “ao domínio do conhecimento pedagógico” (p.26);
- “ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica”(p. 27);
- “ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional”(p.27).

Esse documento serviu de base para a formulação da Resolução MEC nº 1/2002, que trata das *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior*, assim como pautou a organização de inúmeros programas de formação de professores em serviço.

Na seqüência de documentos editados que tratam diretamente do sistema educacional brasileiro e da formação dos profissionais da educação, tem-se a aprovação do *Plano Nacional de Educação (PNE)* (Lei n.10.172, de 09/01/2001) que apresenta objetivos e metas a serem alcançadas nos dez anos seguintes a partir da aprovação da lei. O PNE (BRASIL, 2002), aprovado após longos debates, veio a ratificar a ideologia presente em outros documentos já publicados pelos órgãos públicos e pelas obras elaboradas por profissionais da área que se alinharam e/ou apresentaram esse discurso ao contexto educacional brasileiro.

No que se refere ao magistério da educação básica, o PNE enfatiza a necessidade da organização de programas de formação, uma vez que essa é uma das condições para o sucesso das reformas:

É preciso avançar mais nos programas de formação e de qualificação de professores. A oferta de cursos para a habilitação de todos os profissionais do magistério deverá ser um compromisso efetivo das instituições de educação superior e dos sistemas de ensino. (p.24)

A melhoria da qualidade do ensino, segundo o PNE, só poderia ser alcançada com a valorização do magistério, mediante uma política global específica, que implicaria numa formação profissional inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada:

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. (PNE, 2002, p.76)

Para tanto, os cursos de formação de professores, em qualquer das modalidades e níveis, deveria atender aos seguintes quesitos:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica. (PNE, 2002, p.78)

Às instituições de ensino superior, especialmente as universidades, foi reservado um papel de suma importância no contexto educacional brasileiro:

As IES têm muito a fazer, no conjunto dos esforços nacionais, para colocar o País à altura das exigências e desafios do Séc. XXI, encontrando a solução para os problemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana e abrindo um horizonte para um futuro melhor para a sociedade brasileira, reduzindo as desigualdades [...] No mundo contemporâneo, as rápidas transformações destinam às universidades o desafio de reunir em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os requisitos de relevância, incluindo a superação das desigualdades sociais e regionais [...] (PNE, 2002, p.41)

A formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, nos termos do art. 62 da LDB, onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário. (PNE, 2002, p.78)

A educação a distância foi apontada como uma alternativa importante para a promoção de programas de educação inicial e continuada:

[...] sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como

finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político.(PNE, 2002, p.78)

O PNE revela a importância atribuída à certificação em massa dos profissionais da educação que ainda não possuem a titulação mínima exigida pela LDB/96, mediante as diretrizes que indica:

- Ampliar, a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares;
- Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semi-presenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior;
- Generalizar, nas instituições de ensino superior públicas, cursos regulares noturnos e cursos modulares de licenciatura plena que facilitem o acesso dos docentes em exercício à formação nesse nível de ensino;
- Incentivar as universidades e demais instituições formadoras a oferecer no interior dos Estados, cursos de formação de professores, no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender à demanda local e regional por profissionais do magistério graduados em nível superior;
- Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas.(PNE, 2002, p.80, grifo meu)

Essas ações, quando implementadas, deveriam ser acompanhadas de avaliação periódica da atuação dos professores:

Promover, em ação conjunta da União, dos Estados e dos Municípios, a avaliação periódica da qualidade de atuação dos professores...como subsídio à definição de necessidades e características dos cursos de formação continuada. (PNE, 2002, p.82)

O empenho do MEC na utilização da educação a distância, assim como dos recursos das TIC nas escolas, aparece claramente no documento:

A Lei de Diretrizes e Bases considera a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço. As tecnologias utilizadas na educação a distância não podem, entretanto, ficar restritas a esta finalidade. Elas constituem hoje um instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial. Para isto, é fundamental equipar as escolas com multimeios, capacitar os professores para utilizá-

los, especialmente na Escola Normal, nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, e integrar a informática na formação regular dos alunos. (PNE, 2002, p.55)

Para tanto, impõe medidas a serem executadas rapidamente:

Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica. (PNE, 2002, p.56)

Capacitar, em dez anos, 12.000 professores multiplicadores em informática da educação. (PNE, 2002, p.57)

O PNE deixa claro, por fim, o vínculo que procurou estabelecer entre educação e economia, vínculo também presente nos documentos anteriores:

[...] estudos têm demonstrado que o aumento de um ano na média educacional da população economicamente ativa determina um incremento de 5,5 % do PIB (Produto Interno Bruto). Nesse contexto, a elevação da escolaridade do trabalhador coloca-se como essencial para a inserção competitiva do Brasil no mundo globalizado. (PNE, 2002, p.59)

O que se observa a partir dos documentos relacionados é a sintonia estabelecida entre os discursos nacionais e internacionais. Aspectos comuns são ressaltados nos documentos: o uso da educação a distância e das TIC; a formação prática do professor, tendo como núcleo as competências; a formação do professor pesquisador da própria prática; o desenvolvimento de sua autonomia profissional; a relevância da profissionalização; a constituição de valores éticos, políticos e estéticos na pessoa do professor; a necessidade do trabalho coletivo na escola; a formação permanente como parte do trabalho profissional e a necessidade do estabelecimento de vínculos entre a escola e o trabalho.

É importante ressaltar que as posições apresentadas nos diversos documentos produzidos pelos organismos internacionais acima citados e outros foram redimensionadas por essas mesmas entidades à luz de dados e pesquisas - produzidas internamente ou encomendados a terceiros - realizadas posteriormente a partir das reformas em curso nos diversos países. Sobre o assunto, Krawczyk (2002) desenvolveu um estudo fundamental que analisa as produções avaliativas e propositivas de diversos organismos internacionais [BM, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), PREAL, Banco Interamericano de Desenvolvimento Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID),

Instituto Internacional de Planejamento da Educação da UNESCO (IIPE/UNESCO) e OREALC/UNESCO)] no período de 1998 até 2001 apontando quais posições permaneceram ou não, e em que sentido as metas foram alcançadas. Tais publicações procuraram avaliar as dimensões de sustentabilidade das reformas educacionais na América Latina alguns anos após a produção dos primeiros documentos.

Segundo a autora, pelo menos três dimensões de sustentabilidade das reformas preocupam os organismos internacionais: as dimensões política, técnica e financeira.

Em relação à dimensão política, Krawczyk (2002) verificou que em quase todos os documentos analisados havia uma recomendação referente à necessidade de construir alianças que possam dar sustentabilidade às reformas educacionais. Resgata-se, nos documentos, entre os resultados positivos, o aumento da presença do setor privado na reforma político-educacional. Os documentos destacam as leis e políticas implementadas que regulamentam a participação empresarial e de fundações privadas, estabelecendo-se, assim, mecanismos de aproximação entre o setor público e o privado. Um segundo item destacado nessa dimensão se refere ao sindicato docente. Percebe-se, segundo a autora, uma preocupação com os sindicatos e a tentativa de promover um diálogo com os mesmos, principalmente porque essas entidades têm representado uma resistência significativa às propostas desses organismos, merecendo a atenção dos mesmos, o que não ocorria inicialmente. Nesse campo, destaca a autora que os analistas internacionais “esqueceram” de mencionar em suas produções que as reformas têm afetado significativamente a profissionalização docente em pelo menos dois pontos: a tendência regional de substituir políticas de profissionalização dos docentes por modalidades alternativas de ensino com meios eletrônicos e materiais de auto-aprendizagem, como a teleeducação, considerados pelos organismos internacionais como dispositivos inovadores e de baixo custo, e o prejuízo causado à imagem dos docentes, pois sob a lógica existente, a política salarial tem sido considerada um dos principais problemas da gestão orçamentária. Essa situação, sem dúvida, torna mais tensa a relação entre os governos e os docentes.

Krawczyk (2002) indica a dimensão técnica como outro ponto nuclear nos documentos analisados. Como lembra a autora, o modelo de gestão do sistema educacional por meio da descentralização e autonomia escolar foi considerado um dos maiores exemplos de sucesso na região, modelo esse ancorado na transferência de responsabilidades

do Estado para as instâncias locais. Alguns documentos indicam, no entanto, que os resultados de desempenho nesse modelo são bem modestos. Uma necessidade surgida a partir dos resultados alcançados até o momento é a de se criar uma formação alternativa, uma nova identidade de educador, dada a especificidade do trabalho. O reconhecimento da especificidade da gestão educativa como eixo para a formação e organização institucional está presente em vários documentos, segundo Krawczyk (2002), ao contrário do discurso que vigia no início dos anos 1990 em relação ao potencial da proposta empresarial de qualidade total como modelo que traria maior produtividade ao sistema educacional e à escola. Apesar dessa inovação, no entanto, os princípios apresentados no início da década de 1990 permanecem no discurso atual. Trabalho em equipe, liderança, comunicação, criatividade, autonomia, entre outros, ainda são apontados como princípios básicos para a gestão escolar.

A terceira dimensão identificada pela autora e que mais ocupa a atenção dos organismos internacionais é a financeira. O debate sobre as diferentes formas de administrar a educação pública se centra, principalmente, sobre como otimizar recursos e obter o máximo rendimento escolar. Reconhece-se nos documentos a falta de recursos, mas isso não é questionado: o que se questiona é a má utilização dos recursos disponíveis. Entre os problemas indicados pelos documentos, destacam-se: falta de um sistema de controle (prestação de contas), ausência de uma política salarial que estabeleça uma relação entre remuneração e desempenho dos docentes, e absorção desproporcional de recursos pelo ensino superior.

A participação do setor privado com recursos na área continua a ser uma idéia defendida pelos organismos internacionais que legitimam essa posição mediante pesquisas realizadas na região, demonstrando o melhor desempenho das escolas privadas do que públicas.

No que concerne à reflexão que fazem sobre educação e desenvolvimento, a autora observa que há um recuo dos organismos internacionais sobre a relação direta que era estabelecida entre esses dois pontos. O potencial da educação para diminuir as desigualdades sociais e a pobreza está sendo questionado, dando-se destaque aos ambientes adversos que provocam tais situações. O BM, por exemplo, propõe que se considerem os

gastos privados das famílias para enviar seus filhos à escola. Uma política apontada como positiva pelo BM nesse sentido é o *Programa Bolsa Escola* implementado no Brasil.

Apesar dessas novas considerações, é necessário ressaltar que o discurso proferido por essas organizações desloca a culpa pelas falhas para os governos, as escolas e os professores, legitimando, por conseqüência, as medidas tomadas inicialmente. Não ocorreram erros estratégicos, mas sim de execução. Por suposto, não poderiam ter se manifestado de outra forma.

## **2.2- Os caminhos da formação superior de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental das redes públicas de ensino: as iniciativas brasileiras**

Nos anos 1990, o Brasil procurou seguir o movimento mundial de certificação do magistério da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental mediante a implementação de iniciativas voltadas para a formação superior em massa, dentro do menor espaço de tempo possível e de acordo com as condições existentes em cada região e estado do país. Inúmeros programas e cursos, com apoio ou não de recursos tecnológicos, foram implantados. Os quadros a seguir mostram a dimensão dessas ações.

**Quadro 1: Programas especiais / cursos de formação superior de professores em serviço da EI e SI<sup>8</sup> por estado (ano de referência: 2006)**

Região	Estado	IES responsável	Denominação do programa	Modalidade/ estrutura curricular	Início/ Duração Ativo ou extinto	Vagas oferecidas	Local de funcionamento	Agentes Educacionais
Norte	Acre	UFAC	PEFPEI (Pedagogia)	-Modular -Presencial	-2002 -07 sem. <sup>9</sup> -em extinção	2.825	Campi/núcleos da universidade	Docentes da UFAC
	Amazonas	UFAM	PEFD RP (Pedagogia)	-Modular -Presencial (contínuo ou de recesso conforme convênio)	-1995 -10 sem. -alguns locais em extinção	Conforme convênio	Campi/núcleos da universidade	Docentes da UFAM
		UEA	Proformar (Normal Superior)	-Disciplinar Telepresencial (sistema de ensino presencial mediado)	-2002 -03 anos -ativo	De acordo com a demanda	Municípios (154 equipadas)	Professores titulares e assistentes da UEA
	Pará	UFPA	Pedagogia (Licenciatura)	-Modular/ Presencial	-2001 -04 anos -ativo	De acordo com o convênio	Campi da universidade e núcleos no municípios	Docentes da UFPA
	Rondônia	UNITINS	PGRE (Normal Superior)	-Disciplinar Telepresencial (presencial nas férias)	-2001 -2.810h -alguns em extinção	De acordo com o convênio	Municípios	Tutor sob supervisão da universidade
Nordeste	Maranhão	UFMA	PROEB (Pedagogia)	-Disciplinar -Presencial	-1998 -06 sem. -ativo	Depende do convênio	Municípios	Docentes da UFMA
	Piauí	UESPI	Pedagogia – regime especial (licenciatura)	-Modular -Presencial (férias)	-1999 -08 sem. -ativo	Depende do convênio	Campi e unidades da sede da UESPI	Docentes da UESPI
	Ceará	UECE e UFCE	Magister (diversas licenciatura, inclusive Pedagogia)	-Modular -à distância	Extinto em 2004	Formou 1.082 professores	Municípios	Tutores sob supervisão das universidades
	Rio Grande do Norte	UFRN	Pró-Básica (Pedagogia)	-Disciplinar -Presencial (de 2a. a 6a ou só sábado)	-1997 -06 sem. -alguns pólos extintos	Depende do convênio	Municípios (escolas)	Coordenadores Pedagógicos e docentes da universidade

<sup>8</sup> Foram analisados somente os programas oferecidos por instituições públicas de ensino a fim de se manter uma homogeneidade em relação às questões legais e administrativas e também por se entender que o papel das universidades públicas na sociedade se distingue das demais devido à sua própria origem. Exceção foi feita ao Projeto Veredas que contou com a participação de instituições públicas e privadas para sua realização.

<sup>9</sup> Abreviação de semestre.

<i>Nordeste</i>	Rio Grande do Norte	UERN	Pedagogia (formação continuada)	-Disciplinar -Presencial (regime especial)	-2003 -03 anos -ativo	Depende do convênio (40 alunos por turma)	Núcleos avançados e <i>campi</i> da UERN	Docentes da UERN
	Paraíba	UFPB e UFCG (Campina Grande)	PEC RP (Pedagogia)	-disciplinar -presencial	-1999 -04 sem. -ativo	Vagas remanescentes do processo seletivo das universidades	<i>Campi</i> da UFPB e UFCG	Docentes da UFPB e UFCG
	Pernambuco	UPE (estadual)	PROGRAPE (Pedagogia)	-disciplinas -presencial	-2000 -02 ou 03 anos -ativo	Depende do convênio	Pólos nos municípios	Docentes da UPE
	Alagoas	UFAL	Pedagogia (licenciatura)	-modular -educação a distância -modelo da NEAD/UFMT	-1998 -04 anos -ativo	965 (por entrada)	Pólos nos municípios	Orientadores acadêmicos (presenciais), coordenação geral
	Sergipe	UFS	PQD (Pedagogia)	-disciplinar -presencial	-1997 -04 anos -extinto	200 por entrada	Municípios	Docentes da UFS
	Bahia	UFBA	Licenciatura em ensino fundamental - Multidisciplinar	-modular -semi-presencial (VC, TC, atividades <i>on line</i> e aulas presenciais)	-2004 -03 anos -ativo	300 por entrada	Municípios	Docentes e pós-graduandos da UFBA
<i>Sudeste</i>	Minas Gerais	18 instituições superiores públicas e privadas de MG	Projeto Veredas (Normal Superior)	-modular -à distância (vídeos e guias de estudo e um <i>site</i> do programa como apoio ) -períodos presenciais em janeiro e julho -ativo	-2002 -02 anos e 06 meses, em média -ativo	14.700 por entrada	21 pólos regionais e 29 sub-pólos	Tutores (um por 15 alunos cursistas)
	Espírito Santo	UFES	Pró-Formar Licenciatura Plena em Educação Básica – 1a a 4a Convênio com UFMT - EaD	-modular -à distância	-2002 -de 03 a 06 anos -ativo	100 por entrada	Centros regionais e nos municípios	Docentes da UFES e orientadores acadêmicos que pertencem às redes de ensino

<sup>10</sup> Continuação do quadro.

<i>(cont.)</i>  <b>Sudeste</b>	Rio de Janeiro	UFRJ e UERJ (no caso da Pedagogia)	CEDERJ (Pedagogia)	-disciplinar -à distância	-2003 -03 anos -ativo	610 por entrada	Pólos regionais e pontos presenciais e a distância (tutoria)	Tutores e professores das universidades conveniadas
	São Paulo	UNICAMP	PROESF (Pedagogia)	-disciplinar -presencial	-2002 -03 anos -ativo	400 anuais	03 Pólos conveniados	01 professor da UNICAMP e 05 assistentes pedagógicos por pólo
		UNESP	Pedagogia Cidadã (Pedagogia)	- modular -presencial com apoio de mídias interativas (VC, TC, atividades on line e off line)	-2ºsem. de 2002 -18 meses, em média -ativo	4.000 por entrada	Pólos conveniados	Professor de turma, professor orientador e coordenador do pólo
		USP, PUCSP	PEC Formação Universitária e PEC Municípios (em 2007, 2a. versão municipal)	-modular -presencial com apoio de mídias interativas (VC, TC, atividades <i>on line e off line</i> )	-2001 -18 meses a 02 anos -ativo	Depende da demanda (40 alunos-professores por turma, no máximo)	Pólos conveniados	Tutor (presencial, 01 por turma), orientador e agentes que atuam com as mídias interativas
<b>Centro-Oeste</b>	Mato Grosso	UFMT e UNEMAT	Pedagogia (licenciatura)	-disciplinar -à distância	-1995 -04 anos -ativo	Depende da demanda	Municípios conveniados	Orientador acadêmico (tutor), coordenador do pólo
	Mato Grosso do Sul	UFMS	PIFPS (Pedagogia)	-modular -presencial	-1999 -04 anos -ativo	650 por entrada	Municípios conveniados	Docentes da UFMS
		UEMS	Normal Superior	-disciplinar -presencial (com momentos à distância)	-2000 -03 anos -ativo	550 por entrada	Pólos conveniados	Docentes da UEMS
	Goiás	UEG	PUTE PELPP (Pedagogia)	-disciplinar -presencial	-1999 -03 anos -ativo	Depende do convênio	Municípios conveniados	Docentes da UEG
	Brasília	UnB	PIE (Pedagogia)	-modular -semi-presencial	-2001 -03 anos -ativo	2.000 – 50 turmas	CRIE (centros regionais de informática em educação) nos diversos municípios conveniados	Professores-mediadores (monitores), professores-tutores (por vezes, também autores dos módulos), e professores da UnB (autores dos módulos)

<i>Sul</i>	Paraná	UEPG	Normal Superior com mídias interativas	-modular -à distância (TC, VC, trabalhos monitorados <i>on line</i> e <i>off line</i> )	-2000 -26 meses -ativo	600 a 900 por entrada	Municípios	Tutores, coordenadores e estagiários
	Santa Catarina	UDESC	Pedagogia (licenciatura)	-disciplinar -à distância	-1999 -03 anos -ativo	Depende da demanda	Núcleos pedagógicos espalhados por todo o estado	Tutores e professores das disciplinas (momentos presenciais e a distância), supervisores regionais
	Rio Grande do Sul	UFPel	Pedagogia (licenciatura)	-disciplinar -presencial	-1995 -08 sem. -ativo	De acordo com o convênio	Municípios	Docentes da UFPel
		UFRGS	Pedagogia (licenciatura)	-disciplinar -à distância <i>on line</i>	-2006 -04 anos -ativo	Inicialmente, 400 vagas (80 por município)	Pólos	Tutores e docentes da UFRGS

**Quadro 2: Distribuição dos Programas por região**

Região	Número de IES envolvidas	Modalidade	Ativo em 2007	Extintos/Em processo de extinção em 2006	Agentes educacionais Presenciais	Duração dos programas
<i>NORTE</i>	05 universidades (03 federais e 02 estaduais)	03 Presenciais 02 Telepresenciais	04	01:em processo de extinção	04:Docentes das IES 01: Tutor	03 a 04 anos
<i>NORDESTE</i>	12 universidades (*) (08 federais e 04 estaduais)	07 Presenciais 02 a Distância (01 <i>on line</i> ) 01Semi-presencial	07	02: extintos 01:alguns pólos extintos	07:Docentes das IES 01: Tutor 01:Coord. Pedagógico 01: Orientador Acadêmico	02 a 04 anos
<i>SUDESTE</i>	25 instituições (**) (*) (05 univ. federais, 06 univ.est. e 12 IES privadas)	01 Presencial 02 Presenciais com apoio de mídias 03 a Distância	Todos	-	03: Tutores 03:Orientador acadêmico 01:Professor de turma 01:Assistente Pedagógico 01: coordenador 03: docente da universidade	18 meses a 03 anos

<i>CENTRO-OESTE</i>	06 universidades (*) (03 federais e 03 estaduais)	02 Presenciais 01 a Distância 02 Semi-presenciais	Todos	-	01: Professor-mediador 01: Orient.Acad 03:Docentes das IES	03 a 04 anos
<i>SUL</i>	04 universidades (02 federais e 02 estaduais)	01 Presencial 03 a Distância	Todos	-	03 : Tutor 01 : Docentes da IES	26 meses a 04 anos
<b>TOTAL (BRASIL)</b>	<b>52</b> (23 federais, 17 estaduais e 12 IES privadas)	<b>30</b> (14 Presenciais em regime especial ou regular 02 Telepresenciais 09 a Distância 03 Semi-presencial. 02Presenciais com apoio de mídias)	<b>26</b>	<b>04</b> (03 :extintos 01 :em processo de extinção)	<b>18:</b> Docentes das IES <b>08:</b> Tutor <b>02:</b> Coordenador Pedagógico <b>05:</b> Orientador Acadêmico <b>01:</b> Professor de turma <b>01:</b> Assistente Pedagógico da rede <b>01:</b> Professor mediador	<b>03 anos</b> (em média)

(\*) Em alguns casos, um mesmo programa envolveu duas ou mais instituições de ensino superior (IES).

(\*\*) Parcerias entre IES públicas e privadas.

Pelos quadros acima e de acordo com os projetos originais<sup>11</sup>, percebem-se peculiaridades em cada programa oferecido nas diversas regiões do país. Algumas características comuns, no entanto, podem ser observadas.

Em relação às modalidades adotadas, os programas podem ser organizados em três categorias: 1-*presenciais* (regular ou especial), 2-*presenciais com apoio de mídias interativas/ semi-presenciais* e 3- *a distância*<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> Obtidos nos *sites* das instituições envolvidas ou mediante consulta ao material impresso.

<sup>12</sup> É importante observar que os dados se referem a informações contidas nos projetos. No entanto, em alguns casos, sabe-se, por meio de teses e dissertações consultadas, que os recursos midiáticos pouco foram utilizados, dadas as dificuldades operacionais vividas. Em outros, os recursos tecnológicos estiveram presentes em todo o curso, como foi o caso do PEC Formação Universitária/SP.

A modalidade *presencial* ocorre na forma regular ou especial. Alguns convênios estabeleceram horário regular para o oferecimento do programa (dentro do período letivo regular) e outros optaram pelo regime especial, com aulas concentradas nas férias ou oferecidas de forma intensiva (dois períodos por dia dentro do período letivo regular) ou, ainda, com aulas concentradas somente na sexta à noite (quatro horas) e sábado (oito horas). Há um professor de turma, que normalmente é um docente da universidade ou um pós-graduando que trabalha mediante a supervisão de um professor da instituição de ensino conveniada.

Uma segunda modalidade que se destaca no conjunto de programas é a *presencial com apoio de mídias interativas*. Algumas instituições denominam esta modalidade como *semi-presencial*. Nessa modalidade, os programas se apóiam nas TIC, utilizando recursos como teleconferências, videoconferências (ambientes educacionais virtuais), e também, com menor frequência, utilizam-se videocassetes e reprodutores de dvd. Alguns agentes educacionais são presenciais, como o tutor, o orientador de estudos ou o professor de turma, mas a maioria é virtual, pois interagem com os alunos por meio dos recursos tecnológicos. É o caso dos professores que interagem com os alunos por meio de uma rede de computadores e dos videoconferencistas e teleconferencistas que são, na sua maioria, professores ou pós-graduandos das universidades conveniadas. O uso de material impresso padronizado também faz parte da rotina desses cursos, sendo um dos principais recursos para alunos e agentes educacionais.

A terceira modalidade identificada é a *educação a distância*, com as primeiras experiências iniciadas na década de 1990. Com a criação da Universidade Virtual do Brasil (UNIREDE), em 2000, um consórcio entre universidades públicas, o número de cursos de graduação a distância sofreu um aumento significativo, destacando-se em número as licenciaturas. Esse modelo de formação incentivou vários estados a adotarem essa modalidade na formação de professores em serviço para atender ao disposto na LDB/96, principalmente pela possibilidade de se titular grandes massas em tempo reduzido. Confirmando essa situação, Selma Dias Leite, participante fundadora do consórcio e docente da Universidade Federal do Pará, afirma que essa ênfase nas licenciaturas se deve à carência de professores da educação básica habilitados para tal fim e às exigências estabelecidas pela própria LDB/96 (FARIA e LEITE, 2005).

A UNIREDE é formada por nove consórcios espalhados por todo o país: Consórcio Setentrional (UnB, UFG, UFMS, UFPA, UFAM, UESC, UFT), Consórcio Pró-Formar (UFOP, UFMT, UEMT, UFMS, UFES, UNEMAT), *CampusNET* Amazônia (UFPA, UEPA, UFAM, CEFET-AM, UFMT, UEPA, UFRR, Fundação UFRO, UFAC), Consórcio Nordeste Oriental (UFRN, UEPB, UFPB, UPE, UFPE, UFAL), Consórcio EAD-PR-Noroeste (UEM, UNICENTRO, Fac. Est. Educ. Ciências e Letras de Paranavaí/FAFIPA, Fac. de Ciências e Letras de Campo Mourão), Consórcio EAD-PR-Centro (UNICENTRO, UEM, FAFIPA), Consórcio RediSul (CEFET-RS, CEFET-PR, FFCMPA, FUFRG, UDESC, UEL, UEPG, UEM, UFRGS, UFSC, UFSM, UNICENTRO, UNIOESTE), Consórcio CEDERJ (UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ, UNIRIO) e Consórcio Rural-UESB (UFRPE, UESB).

Segundo Faria e Leite (2005), a UNIREDE tem como princípio compartilhar experiências entre as universidades, assim como materiais didáticos, promovendo a cooperação ao invés da competição entre as instituições participantes, além de promover a democratização do ensino superior em todo o país. Os cursos oferecidos são de graduação com autorização ou reconhecimento do MEC. O reconhecimento dos cursos tem validade que varia de três a cinco anos, quando então a instituição deverá pedir sua renovação para o MEC. No processo seletivo das licenciaturas oferecidas nos consórcios, uma das exigências para participação é a apresentação de comprovante de exercício docente na rede pública. Além desses cursos, são oferecidos cursos de extensão e pós-graduação pagos.

Os agentes educacionais envolvidos na educação a distância são normalmente denominados tutores. Eles se localizam nos centros regionais da rede e são mediadores que auxiliam o aluno a interagir com os recursos tecnológicos (que pode ser um computador, um telefone/fax e/ou um videocassete) e com o material didático que pode ser obtido pela Internet ou é disponibilizado de forma impressa pelos organizadores dos programas. Os professores das universidades são responsáveis pela elaboração do material didático, pelos conteúdos a serem veiculados e pelas avaliações aplicadas. Normalmente, os programas são organizados em módulos.

Em relação às características dos programas de formação superior em serviço implantados, percebe-se que cada região do país apresentou aspectos que se assemelham aos das demais regiões – o que se explica, em parte, pela troca de experiências entre as

instituições e pela disponibilidade de informações sobre os programas e suas estruturas na Internet -, mas com alguns traços distintivos que lhes dão identidade.

Na região norte, predominam programas que titulam os professores como pedagogos. Todos os convênios feitos para o oferecimento dos programas envolveram uma ou mais universidades públicas, além dos estados e municípios. Alguns programas já foram extintos e outros estão em processo de extinção, mas a maioria estava em funcionamento em 2006. O objetivo principal dos programas na região é titular professores, conforme preconiza a LDB/96. As modalidades *presencial em regime especial* (horários e períodos do ano alternativos) e *telepresencial* são predominantes na região. A estrutura curricular é organizada em disciplinas ou é modular. O agente educacional envolvido no modo presencial é o docente ou um pós-graduando da universidade. Já nas outras modalidades, têm-se, além do docente da universidade, assistentes e tutores. O funcionamento dos programas ocorre na universidade, em núcleos, pólos e em inúmeras telesalas localizadas nos municípios.

A região nordeste apresentou, em 2006, o maior número de programas para a formação de professores das redes públicas no âmbito do ensino superior. Predominaram programas que titularam os professores como pedagogos. Os convênios ocorreram entre as universidades públicas, estados e municípios.

Entre os objetivos dos programas na região se destacam a necessidade de titulação superior e a importância de formar o professor para a docência, mediante a construção de competências e habilidades específicas para a profissão.

A modalidade *presencial em regime especial* predomina na região. A estrutura curricular mais comum é a organizada por disciplinas e o docente da universidade é o agente educacional responsável pela formação dos professores na maioria das vezes. Os locais de funcionamento dos programas se concentram nas universidades, em pólos e núcleos.

Na região centro-oeste predomina a Pedagogia como denominação mais frequente dos programas oferecidos. Os convênios realizados ocorrem entre universidades, estados e prefeituras. Os programas são oferecidos na modalidade *a distância*, *presencial* e *semi-presencial*, de forma equilibrada. A estrutura curricular é, na sua maioria, organizada por disciplinas. Os agentes educacionais envolvidos são o docente da universidade, o tutor e o

professor mediador. Os locais de funcionamento são os pólos localizados nos municípios conveniados. O objetivo mais destacado nos projetos se volta para a idéia da formação de um profissional crítico e atuante sobre a sua comunidade e que compreenda o processo educativo escolar em suas múltiplas facetas. No caso do programa da Universidade de Brasília (UnB) denominado Programa para Professores em Exercício no Início de Escolarização (PIE), o projeto revelou o interesse da instituição em constituir o programa como um “laboratório de pesquisa sobre a produção de textos midiáticos elaborados de acordo com as características da comunicação educacional multimídia e que atinjam uma efetiva interação com os educandos”<sup>13</sup>.

A região sul tem o menor número de programas desse porte no país. Foram localizados quatro cursos em 2006 (três de Pedagogia e um Normal Superior), todos em funcionamento. Desses programas, três são oferecidos *a distância*. A estrutura curricular predominante é a disciplinar. Entre os objetivos indicados nos projetos estão atender ao disposto na LDB/96 e formar o professor de acordo com as novas demandas sociais. Predomina o oferecimento dos programas em pólos e núcleos de formação. Os agentes educacionais envolvidos são tutores, coordenadores, estagiários e docentes das universidades.

Finalizando, tem-se a região sudeste, com seis programas de formação em serviço para professores em funcionamento em 2006. Os convênios para o oferecimento desses programas ocorreram predominantemente entre estados, prefeituras e universidades. Predominam na região os programas oferecidos na modalidade *a distância* (três) e *presencial com apoio de mídias interativas* (dois). A estrutura curricular mais adotada é a modular. Os agentes educacionais envolvidos nos programas recebem várias denominações: tutor, professor de turma, professor orientador, assistente, além do docente da universidade que, a distância ou de forma presencial, faz parte do grupo de execução do projeto. O funcionamento dos programas ocorre com maior frequência em pólos localizados nos municípios conveniados, assim como em centros regionais de educação a distância. Entre os objetivos dos projetos, destacam-se: atendimento ao disposto pela LDB/96, promoção da valorização da prática docente com base no processo de ação-

---

<sup>13</sup> Disponível em: [www.cursopieunb.com.br/articles](http://www.cursopieunb.com.br/articles) em 13/08/05.

reflexão-ação, formação do intelectual crítico, com visão interdisciplinar, titulação de professores e incorporação de competências relativas ao ser e fazer docentes.

Percebe-se, assim, por uma lado, uma variedade de estratégias para promover a formação superior de professores em serviço no Brasil: na região norte, o uso de telesalas é um destaque (ainda que não seja o meio mais usado), dadas as distâncias e dificuldades em se utilizar outra forma de comunicação. Na região nordeste, o regime especial, com aulas aos sábados, nas férias ou de forma integral (abrangendo dois períodos do dia), foi utilizado como a principal alternativa para atender a demanda da região. A região centro-oeste se apoiou no ensino a distância para suprir as necessidades dos estados. Na região sul, a educação a distância é a modalidade mais utilizada. O sudeste, por sua vez, optou, predominantemente, pelo apoio de recursos tecnológicos para a implantação desse tipo de programa.

Por outro lado, muitos aspectos comuns foram identificados.

Os consórcios criados no Brasil envolvendo em 2006 oitenta universidades públicas revelam uma tendência que tem recebido forte apoio financeiro e de divulgação do Estado, principalmente do MEC. A implantação de cursos de graduação a distância que compartilham entre si tecnologias, experiências e materiais didáticos sem ônus para as instituições públicas de ensino superiores caminha para uma padronização do modelo. Nesse sentido, há, inclusive, um termo de adesão a ser assinado pelas IES que obriga todos os consorciados a seguirem regras comuns, ainda que se preservem algumas peculiaridades institucionais.

Ao freqüentarem os programas, os professores brasileiros obtiveram, na sua maioria, o título de pedagogo. Outras denominações também foram dadas aos programas, mas com menor freqüência, tais como: Normal Superior, Licenciatura em Ensino Fundamental Multidisciplinar, Licenciatura Plena em Educação Básica e Licenciatura Plena em Educação Infantil e 1a. a 4a. séries.

As formas de avaliação nos diversos programas apresentaram características comuns. O uso de *portfólios*, memórias e vivências fizeram parte dos projetos analisados, independente da modalidade em que era oferecido o programa, ou seja, presencial, a distância ou com apoio de recursos tecnológicos/semi-presencial.

Em relação aos novos agentes educacionais que surgiram no Brasil mediante a implantação de programas oferecidos aos professores na modalidade presencial com apoio de recursos tecnológicos/semi-presencial e a distância, percebe-se que não há clareza em relação ao seu papel. Isso se revela na descrição das funções de agentes educacionais apresentada nos diversos projetos analisados: encontraram-se várias denominações para a mesma função ou as mesmas denominações são atribuídas a agentes educacionais que exercem funções distintas. Um exemplo dessa indefinição se revela na função do tutor. Em alguns projetos, o tutor tem como função ser um mediador entre o aluno e os recursos educacionais, mas em outros, ele exerce sua função a distância, como coordenador, com alguns momentos presenciais, e ainda é responsável, em alguns casos, pela elaboração do material didático.

De forma geral, percebem-se objetivos comuns entre os diversos programas: certificar professores em massa em um curto período (em média, de dois a três anos), formar o professor com um perfil padronizado - perfil que não é claro, dada a pouca especificidade do discurso em que se apóia, ou seja, jargões pedagógicos como professor-reflexivo, professor-pesquisador, professor autônomo, mediador das diferenças, o que gera dúvidas em relação ao seu real significado -, e veicular massivamente princípios e valores comuns relativos ao fazer e ser docente (ênfase na prática e nas experiências anteriores dos professores, formação de competências e habilidades como eixo nuclear dos projetos, habilitar o professor para o uso das novas tecnologias, para trabalhar com as diferenças, com a diversidade e incentivar a autonomia do aluno com base na idéia do “aprender a aprender”).

No que se refere, pelo menos, ao aspecto formal, ou seja, aos conteúdos, estrutura, metodologias, número de professores atendidos, tempo de formação, princípios e valores que foram apresentados em seus projetos, pode-se dizer que os programas procuraram atender plenamente a aspectos comuns previamente estabelecidos pelo Estado e pelos organismos internacionais para promover a formação superior de seus professores, com o apoio dos governos estaduais, municipais e universidades. O que se percebe, enfim, é a supremacia de um discurso pedagógico comum, veiculado de forma intensa por órgãos nacionais e entidades internacionais que fornecem o apoio financeiro e técnico a várias universidades brasileiras de forma direta ou por meio das secretarias de educação do país.

Pode-se dizer que o Brasil optou, prioritariamente, por promover a certificação superior de seu quadro de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental por meio de um modelo de formação em serviço organizado mediante a parceria entre instituições superiores de ensino (públicas e privadas), secretarias estaduais de educação e prefeituras. Foi ministrado por vários agentes educacionais (fragmentando-se, assim, as funções que tradicionalmente eram exercidas por uma só pessoa) e foi realizado normalmente fora do espaço universitário. É um modelo que se apoiou em apostilas padronizadas e foi oferecido em módulos, principalmente. Titulou uma grande massa de professores em um espaço de tempo inferior às graduações tradicionais e procurou utilizar os recursos tecnológicos de diversos tipos atendendo, assim, aos apelos do Estado, como ressaltou Maués (2003), ainda que muitas dessas intenções tecnológicas tenham ficado só no papel, dada a falta de recursos técnicos e financeiros. É um modelo que, ainda que do tipo universitário, apoiou-se em dispositivos escolares distintos dos utilizados normalmente nos chamados cursos de graduação regulares.

Um processo de extinção ainda incipiente começa a se desenhar em algumas regiões do país. É um processo previsível, já que a demanda de formação superior tende a ser atendida, a médio e longo prazo, pelos programas. Com a desativação do curso Normal de nível médio em alguns estados, como São Paulo, essa situação se torna ainda mais previsível, já que o nível superior vem se tornando a única forma de ingressar na carreira do magistério.

Um outro processo, porém, começa a se desenhar no contexto educacional brasileiro. Observa-se que algumas instituições oferecem esse tipo de curso a pessoas que não são das redes públicas de ensino, ou ainda, não são sequer professores, situação também apontada por Gatti (2007). É um modelo que vem perdendo seu perfil especial e temporário, como havia sido sinalizado quando de sua criação, sendo reproduzido sistematicamente principalmente por instituições privadas como, por exemplo, o Centro Universitário Hermínio Ometto – Uniararas/SP e a Universidade Presidente Antonio Carlos – Unipac/MG, que contam com inúmeros núcleos de formação espalhados pelos seus estados. Tais iniciativas têm o apoio do Estado, já que possuem amparo legal do MEC ou dos órgãos competentes para seu funcionamento<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Para maiores informações, consultar o *site* das instituições: [www.uniararas.br](http://www.uniararas.br) e [www.unipac.br](http://www.unipac.br).

Assim, mediante os consórcios de educação a distância implantados nas diversas regiões do país e das iniciativas de algumas instituições de ensino, pode-se dizer que os programas especiais de formação de professores em serviço serviram de modelo para outras iniciativas implementadas no Brasil para formar profissionais não só da educação, mas também de outras áreas, indicando novas tendências na educação superior brasileira.

### 2.3- Formação de professores em serviço no Brasil e a produção acadêmica nacional: uma análise de teses e dissertações

O cenário apresentado no item 2.2 despertou o interesse da comunidade acadêmica nacional no que se refere à proliferação de programas voltados para formação de professores em serviço, como se pôde perceber por meio das buscas realizadas no *site* da Capes e nas bibliotecas de instituições de ensino superior<sup>15</sup>.

O quadro a seguir apresenta uma síntese dos programas de formação de professores pesquisados, assim como os temas analisados e as instituições de ensino superior de origem dos pesquisadores. Tal quadro permite que se tenha uma visão ampla da produção nacional, assim como quais foram as principais questões levantadas.

**Quadro 3: Temas de interesse das pesquisas que tiveram como foco programas de formação de professores em serviço (Brasil, 1999-2006)**

<b>Tema</b>	<b>Programa/Curso</b>	<b>Ano da pesquisa</b>	<b>Instituição de origem do pesquisador</b>
<i>1-Influências dos Programas especiais/cursos sobre as percepções e a prática do aluno-professor</i>	a) Programa Especial de Formação Docente - Rede Pública (PEFD RP)	2004 (SOUZA, M. de J.) mestrado	UFAM
	b) Programa Especial de Graduação em Pedagogia (Progrape)	2004 (SOUZA, M. A.) mestrado	UFES
	c) Pedagogia para	2004 (SILVA, E. F.) mestrado	UnB

<sup>15</sup> A busca foi feita no endereço [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br), nas bibliotecas digitais da UNESP e UNICAMP, e localmente na USP e PUCSP em novembro e dezembro de 2006.

<i>(cont.)</i>	Professores em Início de Escolarização (PIE)	2004 (SILVA, E. B.) mestrado	UnB
	d)PEC Formação Universitária	2003 (GEGLIO) doutorado	PUCSP
		2003 (SARMENTO) doutorado	PUCSP
		2004 (MENDONÇA) doutorado	USP
		2004 (BEZERRA) mestrado	USP
		2004 (FURUKAWA) mestrado	UNISO
		2004 (MENDES) mestrado	PUCSP
		2005 (SARTI) doutorado	USP
		2005 (TINOCO) doutorado	USP
		2005 (CUNHA) mestrado	UMESP
		2005 (VERRONE) mestrado	UNIMARCOS
		2006 (HIROTA) mestrado	PUCSP
		2006 (PEREIRA) mestrado	Universidade Presbiteriana Mackenzie
		2006 (COSTALONGA) doutorado	PUCSP
2006 (COUTINHO) doutorado	PUCSP		
e)Magister (Santa Catarina)	1999 (COSTA) mestrado	UNESP/Rio Claro	
f)PROBÁSICA	2004 (MARUJO) mestrado	UFRN	
g)Pedagogia Cidadã	2005 (VALOTA) mestrado	PUCSP	
h)Proformação, Veredas e PEC Formação Universitária	2006 (NOBRE) mestrado	PUCSP	
<b>2-Políticas públicas e formação de professores em serviço</b>	a)PROBÁSICA	2002 (ARAGÃO) doutorado	UFRN
	b)PEC Formação Universitária	2005 (BARBOSA) mestrado	USP
	c)Magister (Ceará)	2004 (FERREIRA) mestrado	PUCMG
	d)Magister (Santa Catarina)	2002(RÉGIS) mestrado	UFSC

<i>(cont.)</i>	e) Programa de Capacitação de Docentes do Sistema Educacional do Estado do Maranhão (Procad) e Programa Especial de Formação de Professores da Educação Básica (Proeb)	2002 (CAVALCANTI) mestrado	UFMA
	f) Licenciatura Plena em Pedagogia – 1ª. a 4ªa. Séries – à distância - UFMT	2005 (ALONSO) doutorado	UNICAMP
<b>3-A estrutura organizacional dos programas: princípios, currículo e formas de avaliação</b>	a) Curso de Licenciatura em Regime Especial, modalidade de curso de graduação - UNITINS	2002 (FREIRE) mestrado	UNITINS
	b) Programa Especial de Formação Docente - Rede Pública (PEFD RP) - Amazonas	2002 (PIMENTA) mestrado	UFRN
	c) Centro Universitário de Ensino à Distância do Estado do Rio de Janeiro Centro Universitário de Ensino à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ - UENF)	2004 (GARCIA) mestrado	UFBA
		2004 (AMIDANI) mestrado	UnB
	d) Pedagogia para Professores em Início de Escolarização (PIE)	2003 (BATISTA) mestrado	UnB
		2004 (MOTA) mestrado	UnB
<b>4-Formação e papel dos formadores</b>	a) Curso de Pedagogia a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	2004 (MENEGHETTI) mestrado	UFSC
	b) Licenciatura Plena em Pedagogia – 1ª. a 4ªa. séries - à distância - UFMT	2004 (BASTOS) doutorado	USP

<i>(cont.)</i>	c)Curso Normal Superior com Mídias Interativas	2004(BLUM) mestrado	UEPG
	d)PEC Formação Universitária	2002 (SILVA) mestrado 2003 (MOTA) mestrado 2005 (COELHO) mestrado	UNIMARCOS PUCSP PUCSP
<b>5-Formação do professor da educação infantil em programas especiais/cursos</b>	a)Pedagogia Cidadã	2005(TOMÉ) mestrado	UNESP/Assis
	b)PEC Formação Universitária	2006 (CEPERA) mestrado	PUCSP
<b>6-Papel das tecnologias na formação de professores</b>	a)PEC Formação Universitária	2003(ALLEGRETTI) doutorado	PUCSP
		2003 (OLIVEIRA) doutorado	PUCSP
		2004 (PEREIRA) mestrado	PUCSP
		2004 (AUGUSTO) mestrado	UNICAMP
		2005 (ARRUDA) mestrado	PUCSP
		2005 (PRANDINI) doutorado	PUCSP
		2005(FARIA) doutorado	UNESP/Marília
		2005 (CORÁINI) mestrado	UNESP/Marília
	2005 (LAURENTINO) mestrado	UNISANTOS	
b)Projeto Veredas <sup>16</sup>	2004(RAMOS) mestrado	UFJF	
c) Pedagogia para Professores em Início de Escolarização (PIE)	2001 (SOUSA) mestrado	UnB	
<b>7-Educação a distância e formação de professores</b>	a)Educação a Distância NECAD/UECE	2003(LIMA) mestrado	UECE
	b)Centro Universitário de Ensino à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ)	2003 (FERNANDEZ) mestrado	UERJ

Em relação às instituições responsáveis pela produção da pós-graduação nacional, o quadro abaixo apresenta um panorama geral, indicando, ainda, quais programas foram alvo dessas pesquisas, assim como seu estado de origem.

<sup>16</sup> Ainda que não faça parte do período temporal aqui delimitado, merece destaque a dissertação de Souza (2007) que teve campo empírico o Projeto Veredas. A pesquisa teve como foco o sistema de avaliação utilizado no Programa.

**Quadro 4: Produção dos programas de pós-graduação (Brasil, 1999-2006)**

<b>IES responsável</b>	<b>Programa/curso pesquisado</b>	<b>n. trabalhos</b>	<b>Estado de origem do programa/curso</b>
UFAM	1-PEFD-RP	01 dissertação	Amazonas
UFES	1-Progrape	01 dissertação	Pernambuco
UnB	1-PIE (BSA) 2-CEDERJ	05 dissertações 01 dissertação	Brasília Rio de Janeiro
PUCSP	1-PEC Formação Universitária 2-Pedagogia Cidadã	14 (07 teses/07 dissertações) 01 dissertação	São Paulo
	1- PEC, Proformação e Veredas	01 dissertação	São Paulo
USP	1-PEC Formação Universitária 2-Pedagogia a distância da UFMT	05 (03 teses/02 dissertações) 01 dissertação	São Paulo Mato Grosso
	UNISO	1-PEC Formação Universitária	01 dissertação
UNISANTOS	1-PEC Formação Universitária	01 dissertação	São Paulo
UNESP	1-Magister 2-Pedagogia Cidadã	01 dissertação 01 dissertação	Santa Catarina São Paulo
	3-PEC Formação Universitária	02 (01 tese/01 dissertação)	São Paulo
	UMESP	1- PEC Municípios	01 dissertação
UNIMARCOS	1-PEC Formação Universitária	02 dissertações	São Paulo
Universidade Presbiteriana Mackenzie	1- PEC Municípios	01 dissertação	São Paulo
UFRN	1-Probásica	02 (01 tese/01 dissertação)	Rio Grande do Norte
	2-PEFD RP	01 dissertação	Amazonas
PUCMG	1-Magister	01 dissertação	Ceará
UFSC	1-Magister 2-Pedagogia a distância da UDESC	01 dissertação 01 dissertação	Santa Catarina Santa Catarina
	UFMA	1-Procad/Proeb	01 dissertação

UNICAMP	1-Pedagogia a distância da UFMT	01 tese	Mato Grosso
	2-PEC Formação Universitária	01 dissertação	São Paulo
UNITINS	1-Pedagogia à distância da Unitins	01 dissertação	Tocantins
UFBA	1-CEDERJ	01 dissertação	Rio de Janeiro
UEPG	1-Normal Superior com mídias interativas	01 dissertação	Ponta Grossa/Paraná
UFJF	1-Projeto Veredas	01 dissertação	Minas Gerais
UECE	1-Pedagogia a distância NECAD/UECE	01 dissertação	Ceará
UERJ	1-CEDERJ	01 dissertação	Rio de Janeiro

O quadro abaixo apresenta a relação de programas especiais/cursos pesquisados e o número de trabalhos produzidos.

**Quadro 5 : Programas pesquisados (Brasil, 1999-2006)**

<b>Programa</b>	<b>Estado de origem</b>	<b>N. de trabalhos</b>
PEC Formação Universitária (estadual e municipal)	São Paulo	28
PIE	Brasília	05
Magister	Santa Catarina e Ceará	03
CEDERJ	Rio de Janeiro	03
PEFD RP	Amazonas	02
Pedagogia a distância - UFMT	Mato Grosso	02
Probásica	Rio Grande do Norte	02
Progrape	Pernambuco	01
PGRE	Tocantins	01
Procad/Proeb	Maranhão	01
Pedagogia a distância -UDESC	Santa Catarina	01
Normal Superior com mídias	Ponta Grossa/Paraná	01
Pedagogia Cidadã	São Paulo	02
Projeto Veredas	Minas Gerais	01
Pedagogia a distância NECAD/UECE	Ceará	01
Estudo comparativo PEC, Proformação e Veredas	São Paulo, Minas Gerais	01

No Quadro 6, apresenta-se o número de teses e dissertações produzidas por estado.

**Quadro 6: Número de teses e dissertações por estado (Brasil, 1999-2006)**

	ESTADO												
	SP	DF	RGN	SC	MG	MA	AM	ES	TO	BA	PR	CE	RJ
Nº de pesquisas produzidas por Estado	34	06	03	02	02	01	01	01	01	01	01	01	01

Por fim, de forma resumida, o Quadro 7 apresenta em números a produção acadêmica nacional por programa pesquisado:

**Quadro 7 : Visão geral da produção de trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* sobre programas especiais (Brasil, 1999-2006)**

Nº de programas pesquisados	Número de IES responsáveis pelas pesquisas	Teses	Dissertações	Total de pesquisas	Ano de produção acadêmica							
					99	00	01	02	03	04	05	06
15	22	14	41	55	01	-	01	06	08	19	14	06

Considerando-se que no Brasil 30 programas voltados para a formação de professores em serviço da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental foram implantados a partir de 1999 até 2006 (ver Quadro 2), conclui-se que 15 programas oferecidos no país (50%) foram analisados pelos programas de pós-graduação até 2006. Das 52 instituições envolvidas nos convênios, 16 desenvolveram pesquisas sobre o seu próprio programa ou sobre outros oferecidos por outras instituições (uma instituição particular e 15 instituições públicas). Ao todo, 22 instituições de ensino superior desenvolveram pesquisas que tiveram como referencial empírico esse tipo de programa.

O maior número de teses e dissertações foi produzido pela USP e pela PUCSP, a primeira com cinco e a segunda com 16 trabalhos, o que é compreensível, tendo em vista que as duas universidades participaram de convênios para a realização de programas desse porte. O campo empírico principal das pesquisas dessas universidades foi o PEC Formação Universitária (estadual e municipal). Conseqüentemente, o PEC Formação Universitária foi o programa que mais gerou pesquisas no país (28), distanciando-se significativamente do segundo programa mais pesquisado, o Pedagogia para Início de Escolarização (PIE), de

Brasília, com cinco pesquisas. É importante ressaltar que as pesquisas sobre o PEC Formação Universitária foram realizadas em programas de pós-graduação de São Paulo, seu estado de origem.

O maior número de pesquisas sobre esse tipo de programa se concentrou na região sudeste, com destaque para o estado de São Paulo, responsável por 69% da produção nacional. Esse fato se deve, em parte, ao número de programas de pós-graduação em educação na região sudeste (60 cursos, dos quais 34 se concentram no estado de São Paulo), o que representa mais de 50% do total de cursos do país<sup>17</sup>.

O tema abordado com maior frequência nas teses e dissertações selecionadas foi as *Influências dos programas sobre as percepções e a prática do aluno-professor* (40%). O destaque do tema não surpreende, já que se trata de uma nova forma de promover a formação superior. Saber quais são as possíveis conseqüências desse tipo de formação sobre o professor, a escola e seus alunos é, assim, uma das primeiras questões que os pesquisadores procuraram responder.

*O Papel das tecnologias na formação de professores* foi o segundo tema mais pesquisado (20%). É um tema que mereceu destaque, tendo em vista que as TIC foram um dos principais apoios para o funcionamento dos programas de formação superior de professores em serviço. Teleconferências, videoconferências, Internet, teleaulas foram recursos e ambientes que fizeram parte do dia-a-dia de milhares de professores. “Será que os professores se apropriaram das novas tecnologias? As novas tecnologias contribuíram ou não para melhor formar o professor?” foram as principais questões que nortearam as pesquisas sobre este tema.

Dividem o terceiro lugar os temas *Políticas públicas e formação superior de professores em serviço*, *A estrutura organizacional dos programas: princípios, currículo e avaliação* e *a Formação e papel dos formadores*, cada qual com seis pesquisas produzidas (11% cada, 33% do total). Nas pesquisas enquadradas no tema *Políticas públicas e formação superior de professores em serviço* houve a preocupação em discutir as ações governamentais, sobretudo as estaduais, em relação à formação de seus professores. As pesquisas se dividiram entre posicionamentos a favor e contra as ações empreendidas pelos

---

<sup>17</sup> De acordo com dados da Capes, há 119 cursos de pós-graduação em educação credenciados no país até junho de 2007 (fonte: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br) em 13/06/2007).

estados e pelo governo federal. Os trabalhos desenvolvidos dentro do tema *A estrutura organizacional dos programas: princípios, currículo e avaliação* focaram suas análises no currículo proposto, nos princípios que embasaram tais currículos e nas formas de avaliação. *A Formação e papel dos formadores* aparece nas pesquisas como um tema relativamente novo e que veio à tona sobretudo devido ao uso das TIC e da educação a distância. Com as novas tecnologias e a educação a distância, a figura do professor é fracionada, suas funções também, e com isso surgem novos agentes educacionais, como o tutor, o professor-mediador, o videoconferencista, entre outros. Analisar a formação necessária para exercer esses novos papéis, assim como o desempenho que esses agentes vêm desenvolvendo nos programas foram o foco dessas pesquisas.

Em quarto lugar, tem-se os trabalhos que analisaram a *Formação de professores da educação infantil em programas especiais/cursos* e a *Educação a distância e formação de professores*, cada qual representando 3,5% do total das pesquisas selecionadas. Discutir a formação do professor da educação infantil após a inserção desse nível de ensino na educação básica em 1996, aliada a uma suposta nova forma escolar representou o principal foco das pesquisas que se enquadram no tema a *Formação de professores da educação infantil em programas especiais/cursos*. Já no conjunto de trabalhos que tiveram como tema a *Educação a distância e formação de professores*, a trajetória histórica da educação a distância no Brasil, as primeiras experiências, a reação dos professores em relação à distância física dos agentes educacionais, a coordenação de suas próprias atividades nos programas, a utilização dos materiais disponíveis nos programas virtuais e as evasões ocorridas foram as principais preocupações.

A produção de teses e dissertações sobre programas desse porte está concentrada no período de 2002 a 2006, com destaque para os anos de 2004 e 2005. Uma das hipóteses dessa concentração pode ser atribuída ao ano de início dos programas PEC Formação Universitária (em 2001), PEC Formação Universitária Municípios (em 2003) e PIE-Pedagogia para Professores em Início de Escolarização (em 2001) que encerraram suas primeiras versões entre 2002 e 2005. Esses programas especiais geraram um grande número de pesquisas realizadas durante a execução ou após o término dos mesmos, com destaque para o PEC Formação Universitária nas suas versões estadual e municipal. É curioso observar que o programa Pedagogia Cidadã, oferecido no interior de São Paulo por

meio de uma parceria entre a UNESP e prefeituras, foi alvo de apenas duas pesquisas até 2006, mesmo sendo um modelo muito semelhante ao PEC Formação Universitária.

Em 2006, observa-se um decréscimo de mais de 50% da produção sobre o assunto em relação ao ano anterior. Pode-se apresentar como hipótese para esse desinteresse gradual a perda do ar de novidade do modelo para a comunidade acadêmica, dadas as inúmeras versões que se seguiram aos primeiros programas mais pesquisados, além do processo de extinção dos mesmos que começa a se desenhar por todo o país.

### **2.3.1- O PEC Formação Universitária e a produção acadêmica nacional em teses e dissertações: a contribuição dos programas de pós-graduação**

O PEC Formação Universitária foi um programa que mereceu atenção especial do meio acadêmico paulista, como demonstra o Quadro 5.

As pesquisas que adotaram como campo empírico o PEC Formação Universitária apresentaram semelhanças, mas também peculiaridades em relação à produção acadêmica da pós-graduação brasileira que analisou os programas especiais de formação de professores em serviço nas suas diversas facetas.

Seguindo a tendência nacional, o tema *Influências dos programas sobre as percepções e a prática do aluno-professor* foi o mais abordado nas produções sobre o PEC Formação Universitária: das 28 pesquisas produzidas entre 2002 e 2006, 14 se preocuparam com as possíveis mudanças ocorridas em relação à prática dos professores e suas percepções em relação à profissão. As pesquisas se concentraram principalmente sobre a versão estadual do programa (11 pesquisas). Essas pesquisas foram defendidas, sobretudo, nos anos de 2005 (quatro pesquisas) e 2006 (quatro pesquisas). A PUCSP e a USP foram as instituições nas quais a maior parte das pesquisas foi produzida (seis e quatro pesquisas, respectivamente).

Em segundo lugar, aparece o tema *Papel das tecnologias na formação de professores*. Foram nove pesquisas produzidas entre 2002 e 2005 (quatro teses e cinco dissertações), com maior concentração de defesas no ano de 2005 (cinco pesquisas). A PUCSP foi a maior responsável por essa produção (cinco pesquisas). A versão estadual do Programa foi a mais pesquisada (sete pesquisas).

Na seqüência, o tema *Formação e papel dos formadores* gerou três dissertações (duas pela PUCSP e uma pela UNIMARCOS) produzidas nos anos de 2002, 2003 e 2005.

Os temas *Políticas públicas e formação de professores* e *Formação do professor da educação infantil em programas especiais/cursos* foram alvo, cada um, de uma dissertação. Essas dissertações foram produzidas em 2005 e 2006, respectivamente.

Finalizando, os temas *A estrutura organizacional dos programas: princípios, currículo e formas de avaliação* e *Educação a distância e formação de professores* não geraram nenhuma pesquisa no âmbito do PEC Formação Universitária.

De forma geral, nove teses e 19 dissertações foram produzidas, com maior concentração no ano de 2005 (11 pesquisas). A PUCSP foi a instituição que produziu o maior número de trabalhos (14 pesquisas), seguida da USP (cinco pesquisas). Outras sete instituições públicas e particulares do estado de São Paulo se responsabilizaram pela produção de nove pesquisas sobre o PEC Formação Universitária.

Assim, percebe-se que a implantação do Programa em várias cidades e municípios do estado de São Paulo despertou o interesse pelas conseqüências de sua realização sobre as percepções e a prática dos professores, dadas as suas características peculiares, tais como: atingiu uma grande massa de professores ao mesmo tempo, fez surgir novos agentes educacionais (professor-tutor, professor-orientador, professor-assistente, teleconferencistas e videoconferencistas), apoiou-se em material didático apostilado, foi organizado em módulos, sendo a sua realização possível graças ao intenso uso das TIC. O uso das TIC foi, por sua vez, o segundo tema mais pesquisado pelos programas de pós-graduação da região.

A produção de teses e dissertações se concentrou entre os anos de 2004 e 2006. A primeira versão do PEC Formação Universitária (estadual) teve início em 2001 e término em 2002. A versão municipal foi oferecida na seqüência (entre 2003 e 2004). Assim, percebe-se que a maior parte da produção da pós-graduação foi gerada no período de oferecimento do Programa ou logo após o seu término. Em 2006 ainda foram produzidas cinco pesquisas sobre o PEC Formação Universitária, todavia isso representa um decréscimo de mais de 50% em relação a 2005 (11 pesquisas), sinalizando, assim, uma diminuição do interesse pelo Programa, ainda que ele tenha sido oferecido novamente em 2006.

Tendo em vista os temas mais abordados na produção paulista sobre o PEC Formação Universitária, pode-se dizer que houve grande interesse dos pesquisadores em analisar os efeitos do Programa a partir de um contexto local, ou seja, da observação de um ambiente de aprendizagem específico, de entrevistas e questionários aplicados a um grupo de alunos-professores e/ou agentes educacionais, todos ligados ao PEC Formação Universitária [com exceção da pesquisa de Nobre (2006) que realizou um trabalho comparativo entre o PEC Formação Universitária, Veredas e Proformação)]. A inclusão dessas ações em um contexto mais amplo, como parte de uma política pública da educação nacional e internacional que se apóia fortemente na educação a distância, na reciclagem e alinhamento dos professores a uma nova concepção de educação, não gerou interesse por parte do pesquisadores.

Enfim, um desinteresse crescente pelo PEC Formação Universitária e programas similares oferecidos no estado de São Paulo vem se configurando na produção acadêmica paulista. É importante ressaltar, no entanto, que novas dimensões devem ser analisadas. Ainda que seja um aspecto importante, deve se ir além das análises locais das conseqüências do Programa, já que se trata, na verdade, de uma questão que atinge dimensões mais amplas da educação brasileira.

\*

\* \*

Pelos quadros apresentados ao longo do capítulo, percebe-se que um número significativo de trabalhos tiveram como referencial empírico programas de formação superior de professores em serviço implantados por todo o Brasil, ainda que a maior concentração dessa produção esteja localizada na região sudeste. Temas fundamentais referentes a esses novos modelos de formação foram abordadas: a prática pedagógica do professor que se formou em um programa especial, o uso de novas tecnologias, a interação com novos agentes educacionais, entre outros. Os trabalhos optaram por pesquisar, enfim, aspectos importantes de um ou mais programas específicos, às vezes de forma comparativa.

Algumas facetas, no entanto, importantes desse processo ainda precisam ser analisadas como um conjunto de iniciativas que têm metas e alvos específicos. Uma dessas facetas se refere às características que assumiu o processo de certificação superior instaurado em todo o país mediante a implantação de programas especiais. Na primeira

parte deste capítulo, procurou-se contemplar essa questão mediante a construção da rede nacional que se configurou entre as décadas de 1990 e 2000 no país. Observou-se que o processo incentivado pelo Estado para a formação superior de professores em serviço foi desencadeado por seus representantes regionais (secretarias de educação, universidades e fundações). Esse movimento, respeitadas as peculiaridades regionais, apresentou aspectos estruturais e organizacionais semelhantes, assim como objetivos comuns.

Outras questões, porém, ainda permanecem. Afinal, para além dos números atingidos por essa certificação em massa, como, de fato, uma proposta desse porte se transforma em ação nos ambientes de aprendizagem? Que tipo de apropriações são feitas pelos professores no que tange aos discursos e práticas a que são submetidos nos programas? Esse é, por fim, o melhor modelo a ser seguido para a formação de professores em serviço no Brasil? Nesse sentido, o que as experiências internacionais podem nos ensinar?

Contribuindo para a compreensão desse universo, o próximo capítulo analisa as experiências internacionais de formação de professores em serviço da educação básica. Primeiramente, as iniciativas desenvolvidas na América Latina e Caribe são analisadas, mostrando-se as características de cada país, assim como o estágio em que se encontra o processo de certificação superior dos professores em serviço na região. Em seguida, partindo de uma realidade social que se distancia da América Latina e região, aspectos da formação de professores da educação básica na Europa são apresentados, com destaque para o modelo francês.

Tal trabalho comparativo visa a compreensão do nosso próprio modelo de formação de professores em serviço, possibilitando a construção, pela semelhança e pela diferença, de novas formas de ver e de agir sobre a questão.

### **CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES EM SERVIÇO NO ÂMBITO INTERNACIONAL**

A certificação superior de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental é um processo que vem fazendo parte da agenda governamental em muitos países que ainda não atingiram tal meta. Nas regiões que ingressaram mais recentemente nesse processo, os países do globo se encontram em estágios distintos, ou seja, alguns já atingiram essa meta há muitos anos enquanto outros começaram recentemente a elaborar e implantar estratégias para tal fim. Em todos eles se observa, no entanto, um processo gradual de elevação da titulação exigida para o exercício da função docente.

Nesse sentido, este capítulo procura mostrar, num primeiro momento, o processo de certificação superior de docentes da educação básica em alguns países da América Latina e Caribe a fim de que se situe o Brasil nesse processo de elevação da titulação, de modo que possamos elucidar e compreender, principalmente, o nosso próprio movimento.

Num segundo momento, as iniciativas referentes à formação de professores em serviço na Europa, continente que já promoveu a titulação superior de seus professores há muito tempo, são apresentadas a fim de que se promova um estudo sobre os modelos de formação em serviço adotados, despertando novos olhares sobre a nossa própria situação. Por outro lado, será possível perceber como os discursos, ainda que semelhantes no que se refere ao seu léxico, assumem sentidos diferentes no movimento local. Em outras palavras, como diz Bourdoncle (2007, p.136), “os homens sabem muito bem flexibilizar seu léxico de modo a construir, a partir das mesmas palavras, as várias realidades que lhes convém”.

#### **3.1- O Brasil e a formação de professores em serviço na América Latina e Caribe: alguns exemplos de iniciativas empreendidas na região**

Durante as décadas de 1980, 1990 e 2000, reformas educacionais foram implementadas por toda a América Latina, como demonstram os estudos realizados pelo Programa de Educação Básica da Cooperação da Alemanha para o Desenvolvimento (Proeduca, 2005), pela UNESCO/OREALC (2002) e pelo Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL) (VAILLANT, 2005).

A formação de professores tem sido um dos principais alvos das ações empreendidas nas reformas educacionais latino-americanas. Essa ênfase é justificada pela importância que é dada ao papel do professor para o sucesso das reformas.

O quadro a seguir apresenta as iniciativas empreendidas na região, conforme dados do PREAL<sup>18</sup>:

**Quadro 8: Formação de professores na América Latina e Caribe**

<b>País</b>	<b>Formação inicial mínima para ingresso na carreira</b>	<b>Estabelecimentos responsáveis pela formação inicial</b>	<b>Estabelecimentos responsáveis pela formação em serviço</b>	<b>Organização da formação em serviço</b>	<b>Gerenciamento</b>	<b>Objetivos da formação em serviço</b>
<b>Argentina</b>	Superior (na especialidade)	Escolas Normais Superiores, Institutos de Ensino Superior, Institutos Provinciais de Formação Docente, Institutos Terciários de Formação Docente e Técnica, Universidades	Institutos de Formação Docente Contínua (IFDC)	Integração dos IFDC via a Rede Federal de Formação Docente Contínua	Conselho Federal de Educação e Cultura	-aperfeiçoamento dos docentes em exercício; -capacitação de docentes para outras funções; -investigação educativa
<b>Bolívia</b>	Superior (exceções em caso de necessidade)	Institutos Normais Superiores, Escolas Normais, Escolas e Institutos Superiores de Artes Plásticas, de Música ou de Arte, Universidades, Instituto Superior de Educação Rural (ISER)	Faculdades de Ciências da Educação das universidades, Sistema de Educação Básica a Distância, Instituto Superior de Educação Rural, Instituto Superior de Educação, com sede em La Paz	Estabelecimentos de ensino	Direção Geral de Formação Docente e Unidade de Serviços Técnico-Pedagógicos	-formar professores que carecem do Título em Provisão Nacional; -atualização; -oferecer cursos de especialização a nível de pós-graduação aos professores com Título em Provisão Nacional

<sup>18</sup> Fonte: [www.preal.org](http://www.preal.org) em 10 out. 2005.

<i>(cont.)</i> <b>Brasil</b>	Nível médio (normal)	Escolas de nível médio, Institutos Superiores de Educação, Universidades (públicas e privadas)	Instituições superiores de ensino, entidades privadas (ONG, fundações, etc.)	Secretarias de ensino municipais e estaduais, com apoio, em alguns casos, do governo federal (no caso de professores do ensino público)	Secretarias de educação	-certificar professores que não possuam a titulação mínima exigida para o exercício da função ; -melhora do desempenho profissional; -alinhamento às novas políticas educacionais
<b>Chile</b>	Superior	Universidades (públicas e privadas), Institutos Profissionais, Institutos Profissionais Autônomos	Instituições públicas e privadas, universidades públicas e Centro de Aperfeiçoamento Experimental e Investigações Pedagógicas (modalidades, inclusive a distância)	Estabelecimentos responsáveis	descentralizado	-melhora do desempenho profissional mediante a atualização de conhecimentos e aquisição de novas técnicas
<b>Cuba</b>	Superior	Universidades	Universidades	Institutos Superiores Pedagógicos conjuntamente com as estruturas metodológicas e de direção da Educação de cada território	descentralizado	-elevar a preparação científico-técnica, metodológica e cultural, tanto dos professores como do pessoal dirigente e técnico do setor educacional que em sua maioria já tem nível superior

<i>(cont.)</i> <b>Equador</b>	Superior	Professores pré-primários e primários: Institutos Superiores de Pedagogia, Instituto Pedagógico, Institutos Pedagógicos Interculturais Bilingües	Instituições aprovadas pela Direção Nacional de Capacitação e Aperfeiçoamento Docente e Investigação Pedagógica (DINACAPED), ligada ao MEC	O sistema nacional de capacitação e melhoramento docente tem caráter obrigatório, descentralizado, científico e técnico. Pode ser presencial ou a distância	DINACA-PED	-desenvolver capacidade de investigação; -habilitar para o uso das novas tecnologias; -titular professores primários e pré-primários em serviço que não possuam a habilitação mínima
<b>El Salvador</b>	Superior	Universidades e um instituto especializado de educação superior	-03 centros de capacitação docente administram o Sistema Nacional de Formação e Capacitação Docente; -Programa de escolas modelo (242); - institutos ligados à Universidade Nacional; -universidades privadas; -fundações privadas	tipos de capacitação: nacionais, regionais e locais. Caráter obrigatório quando o Ministério da Educação – MEC convoca e facultativo nas férias e fins de semana	MEC	-desenvolver capacidades para formar nos estudantes habilidades para aprender a aprender; -proporcionar conhecimentos sobre as novas tecnologias; -sensibilizar os professores em relação ao espírito da reforma educativa
<b>Guatemala</b>	Nível médio para professores da pré-escola e do primário	Escolas normais e universidades	Sedes municipais credenciadas pelo MEC e universidades credenciadas	Programa de Desenvolvimento Profissional (presencial e a distância). Os estudantes têm aula em sedes municipais reconhecidas pelo MEC e universidades credenciadas	MEC	-desenvolver as habilidades básicas dos professores em serviço; -acreditar ao nível universitário o esforço de formação dos recursos humanos; -impulsionar a implementação de um novo paradigma educativo

(cont.) <b>Honduras</b>	Nível médio para professores primários e pré-primários	Escolas normais e universidades	Universidade Pedagógica Nacional	Programa Nacional para Atualização Permanente dos Professores de Educação Básica em Serviço (presencial, semipresencial e a distância - sob responsabilidade da Secretaria de Educação Pública)	Departamento de Capacitação do MEC	-diminuir os índices de reprovação e evasão escolar; -fortalecer a prática curricular no enfoque construtivista e em princípios de transversalidade, interdisciplinaridade e integralidade
<b>México</b>	Superior (licenciatura)	Escolas Normais (integradas à educação superior)	Instâncias Estatais de Atualização, Centros de Professores	Programa Nacional para Atualização de Professores de Educação Básica em Serviço (PRONAP)	Coordenação Geral de Atualização e Capacitação para Professores em Serviço (Federal)	-atualização dos professores: modelo de atualização centrado em competências e habilidades docentes que leve em conta seus saberes prévios e experiências profissionais
<b>Nicarágua</b>	Nível médio (professor de educação primária)	Escolas normais (públicas)	Minicentros de intercapição (MIC) - descentralizados; escolas normais	Rede Nacional de Capacitação	MEC	-atualização pedagógica permanente; -prover os docentes de habilidades e destrezas para executar o novo currículo da educação básica
<b>Panamá</b>	Superior	Universidades e escolas normais superiores	Universidades, Escola Normal Nacional, centros de capacitação e outras instituições	Sistema Nacional de Desenvolvimento Profissional (gerências regionais) – presencial ou a distância	Direção Nacional de Formação e Aperfeiçoamento Profissional	-possibilitar acesso às tecnologias ; - incentivar o enfoque construtivista e o trabalho em equipe
<b>Paraguai</b>	Superior	Institutos de formação docente não universitários	Universidades privadas, Instituto Superior de Educação do MEC, Departamento de Formação Docente do MEC, grêmios docentes	Sistema Nacional de Atualização Docente/ MEC	MEC	-apoiar a implementação progressiva da reforma educativa; - atribuir título acadêmico aos que possuem o <i>bachiller</i> e formação pedagógica àqueles que exerçam a docência

(cont.) <b>Peru</b>	Superior	Universidades e institutos superiores pedagógicos	Universidades e institutos superiores pedagógicos	Programa de Formação Continuada de Docentes em Serviço	Direção Nacional de Formação e Capacitação Docente	-diversificar e descentralizar os programas de formação em serviço; -desenvolver capacidades para investigar e melhorar a aprendizagem dos educandos
<b>Porto Rico</b>	Superior	Universidade	Universidades públicas e privadas	Programa de Prática Docente	Departamento de Educação	-melhorar a qualidade de vida da sociedade; -atrair estudantes para a carreira docente
<b>República Dominicana</b>	Superior (ainda há professores com nível médio somente)	Instituto universitário de formação docente	Universidades, Instituto Superior de Formação Docente	Seminários, foros, videoconferências, estágios	Instituto Nacional de Formação e Capacitação do Magistério	-desenvolvimento de competências profissionais, da prática reflexiva e investigativa; -proporcionar uma formação que utilize como recurso as TIC; -atualização; -titular professores em nível superior
<b>Uruguai</b>	Mediante exame	Institutos de Formação Docente, Instituto de Professores Artigas, Instituto Nacional de Ensino Técnico, Centros Regionais de Formação de Professores, Instituto Superior de Formação Física, universidades	Institutos de formação docente, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Docente (CFPD)	CFPD	Conselho Diretivo Central da Administração Nacional de Educação Pública	-melhorar a competência técnico-científica dos professores
<b>Venezuela</b>	Superior	Institutos universitários pedagógicos, escolas universitárias e outros institutos de nível superior que tenham entre suas finalidades a formação e o aperfeiçoamento docentes	Centros regionais de apoio ao professor	Programa Nacional de Docentes (modalidade mista)	MEC	-aquisição de credenciais acadêmicas exigidas pelo Estado; -atualização

Como demonstra o Quadro 8, iniciativas referentes à formação de professores nas reformas educacionais na América Latina e Caribe nos anos 1990/2000 apresentam princípios comuns, mas a heterogeneidade entre as mesmas é bastante acentuada. É

pertinente ressaltar que a estrutura e a organização docentes adotadas em cada país refletem as marcas dos contextos histórico, político, social, cultural e educacional no qual se inserem. Por isso, as comparações entre os modelos de formação adotados em cada país devem ser feitas com cautela, respeitando as diferenças e características de cada contexto, assim como o uso que se faz dos jargões educacionais que circulam por meio dos discursos proferidos pelas diversas instâncias nacionais e internacionais. O respeito a esses limites não impede, entretanto, que se perceba a existência de uma série de traços e dificuldades que são recorrentes nos diversos modelos de formação de professores na região. Algumas experiências em curso se mostram promissoras e outras já são mais maduras. Todavia, todas permitem visualizar aspectos a serem aperfeiçoados no setor.

De acordo com o diagnóstico sobre formação docente na região, efetuado por Cardelli e Duhalde (2007), alguns pontos críticos podem ser apontados nesses vários modelos:

- 1- uma administração escolar montada de forma a não permitir a criação de um trabalho coletivo docente, já que incentiva o trabalho isolado, fragmentado, impedindo um processo de reflexão que permitiria construir propostas alternativas conjuntas com relação à própria prática;
- 2- falta de integração entre a formação inicial e os processos de capacitação, aperfeiçoamento e atualização;
- 3- sistemas de direção das instituições que se baseiam em práticas autoritárias, nas quais se tomam decisões de modo vertical, sendo quase inexistentes as instâncias de participação, tanto dos educadores como dos estudantes;
- 4- políticas educativas pensadas a partir de uma perspectiva economicista que se apóia numa lógica de insumo-produto para analisar as condições do posto trabalho docente e resolver os conflitos que se suscitam nessa dimensão;
- 5- políticas educativas que promovem a fragmentação nas próprias instituições de formação docente, evitando a construção de uma identidade do conjunto, a partir do que se poderia desenvolver, de forma horizontal, discussões e a elaboração de alternativas transformadoras. Em outras palavras, as ações governamentais são dirigidas aos educadores de modo individualizado, ao invés de se dirigir aos

educadores como coletivo, ressaltando o trabalho em equipe e a instituição escolar como um todo orgânico;

- 6- organização curricular caracterizada por uma estrutura relativamente invariante, na qual as disciplinas continuam sendo o eixo dos currículos. Desconsidera-se, ainda, a relação das instituições de formação com a realidade sociocultural que as circunda.

Em relação às instituições que promovem a formação docente na região, percebe-se que há uma grande variedade: no Brasil, tem-se os institutos superiores de educação (de criação normativa recente: 1999), as universidades e as escolas normais (nível médio)<sup>19</sup>; no México e Colômbia, existem as universidades pedagógicas; no Chile, a formação docente ocorre quase exclusivamente em universidades; em Cuba, tem-se os institutos pós-secundários, mas com um sistema organizacional próprio do modelo universitário; na Bolívia e Equador, iniciou-se a partir dos anos 1990 um processo de terceirização da formação; na Argentina, a formação docente ocorre majoritariamente em institutos terciários não-universitários.

Em todos esses países, porém, a lógica do mercado procura substituir o modelo de formação docente chamado de “tradicional” por outro considerado mais eficiente, tentando com isso mudar a realidade educativa. Como ressaltam Cardelli e Duhalde (2007), no entanto, as propostas de reforma neoliberal ignoram questões básicas relacionadas ao salário e condições de trabalho dos docentes. As reformas educativas, segundo os autores, têm sido apresentadas como pacotes que podem ser aplicados em quaisquer países em desenvolvimento na América Latina, as quais visam, sobretudo, cumprir imposições dos organismos internacionais de financiamento. Dentre as recomendações incluídas nesse pacote, tem-se a redução dos ministérios, a descentralização das instituições escolares, incentivo financeiro atrelado ao desempenho escolar, sistema nacional de avaliação escolar e maior participação das empresas privadas na educação. Esses organismos internacionais não consideram, no entanto, as diferentes dificuldades que cada país tem e que demandam iniciativas diversas, não padronizadas.

Outro traço característico dos processos de reformas na América Latina se refere ao discurso adotado pelos governos que culpabilizam os professores pelos resultados

---

<sup>19</sup> É importante ressaltar que esses cursos já foram extintos em algumas regiões do país.

insatisfatórios já detectados. Os professores são acusados de apresentar resistência a mudanças. Na verdade, segundo Cardelli e Duhalde (2007), não se desenvolvem processos de investigação avaliativa das reformas, desconhecendo-se, assim, a realidade que se quer transformar.

Predomina na região, de acordo com o diagnóstico apresentado, uma formação instrumental e estreita, preparando um educador técnico e operador, e não um sujeito social capaz de identificar e compreender o seu meio.

No que se refere especificamente à formação em serviço, segundo documentos elaborados pela Proeduca (2005), pela UNESCO/OREALC (2002) e pelo PREAL (VAILLANT, 2005), percebe-se que há uma grande preocupação em certificar os professores com diplomas de nível superior e em alinhá-los aos princípios fundamentais das reformas. Para tanto, redes nacionais de capacitação foram criadas nos vários países com o intuito de oferecer formação superior e continuada e/ou gerenciar e financiar as ações empreendidas pelas administrações públicas regionais.

Países com a Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Costa Rica, Guatemala, Paraguai e Venezuela têm promovido a certificação superior de professores em serviço da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental mediante ações e programas que atingem uma grande massa de docentes em pouco tempo. Esses programas podem ser presenciais, a distância (com apoio das TIC ou não) e semi-presenciais/mistos (momentos com um grupo de professor e o tutor, e momentos de autoformação, com material de apoio). A execução dessas iniciativas tem sido responsabilidade das universidades e, principalmente, de instituições não-universitárias (institutos superiores de educação, centros de capacitação docente, sedes municipais credenciadas pelos Estado e escolas normais superiores). Há, assim, como foi dito anteriormente, uma variedade de instituições exercendo o papel de formadoras.

Segundo os documentos, a formação em serviço promovida na América Latina e Caribe tem como principais objetivos: certificar professores (no âmbito do ensino médio ou superior), aperfeiçoamento, capacitação, alinhamento dos professores aos princípios e metas das reformas, formação de “pessoas equilibradas” (UNESCO/OREALC, 2002), incentivo ao uso das novas tecnologias na execução das atividades docentes, além de

proporcionar aos docentes a apreensão dos conhecimentos básicos das diversas áreas do conhecimento.

Os países se encontram em estágios distintos de implantação das ações relacionadas à formação superior de professores em serviço: alguns estão na fase de planejamento (como é o caso de El Salvador e Colômbia), outros, de execução (como o Brasil) e ainda há aqueles que já estão no estágio de avaliação dos resultados alcançados e de execução de alterações (caso do Chile).

Em relação aos problemas detectados nos diversos países, percebem-se diferenças.

O Uruguai, por exemplo, apresenta um número significativo de professores do ensino médio sem titulação adequada, situação que não ocorre em relação aos professores dos demais níveis. Por isso, os programas de formação em serviço têm focalizado os docentes desse nível de ensino, sobretudo o profissionalizante.

A titulação superior de professores da educação básica não é, por um lado, a preocupação principal de países como a Argentina e Chile, por exemplo, já que o processo de certificação superior do seu corpo docente foi promovido há várias décadas. A formação em serviço nesses países visa principalmente a circulação das políticas nacionais, aperfeiçoamento e capacitação para outras funções (direção, coordenação, etc.). Por outro lado, países como o Brasil<sup>20</sup>, Colômbia, Nicarágua, República Dominicana e Guatemala mantêm a certificação em nível médio (normal) como o mínimo exigido para o exercício da docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, ainda que os esforços de alguns países visem a elevação da titulação de todo o corpo docente para o superior.

O perfil dos professores que participam da formação em serviço é muito semelhante em todo o continente, segundo o documento do Proeduca (2005): os professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental são, na sua maioria, mulheres que exercem uma dupla jornada de trabalho, já que são donas de casa, têm filhos, provêm de famílias de menor capital econômico e cultural e dispõem de poucos anos de escolarização. Nas séries seguintes, o número de homens que exercem o magistério tem um aumento significativo, ainda que o número de mulheres seja maior.

---

<sup>20</sup> No Brasil, a formação em nível médio predomina nas regiões mais carentes do país. Em outras, já foi extinta, como em São Paulo.

Confrontando os dados referentes à formação de professores em serviço na região, percebe-se que o Brasil compartilha princípios e valores com os países vizinhos (UNESCO, 2004). No que se refere aos programas especiais de formação superior, alguns países também adotaram como opção modelos que podem suprir as demandas de certificação em curto prazo. Ainda, muitos desses programas contaram com o apoio financeiro e técnico de organismos internacionais, como foi o caso da Nicarágua.

De forma geral, encontram-se semelhanças que podem ser chamadas de macroestruturais, já que seguem princípios gerais e um discurso comum, mas são apropriadas de maneiras distintas pelos vários países.

Assim, percebe-se que o Brasil não foi o único, e nem o primeiro, a procurar titular seus professores de formas alternativas, atingindo grandes massas de docentes no menor espaço de tempo possível. A educação a distância (*on line* ou com apoio de material de autoaprendizagem) e a educação semi-presencial foram as grandes aliadas para atingir tal intento. Com isso, novos formadores e novos espaços surgiram como meios de promover a educação formal.

No continente a aceleração do processo de certificação superior de professores da educação básica tem se dado por vias diversas, tentando atingir, pelo menos no âmbito formal e estatístico, os níveis de países que já alcançaram tais metas. Os efeitos sobre as instituições e atores envolvidos, com seus tempos e espaços próprios, no entanto, são imprevisíveis e diversos e, por vezes, muito distantes dos objetivos planejados pelas instâncias responsáveis pelas reformas.

Em todos os países do continente avaliações são feitas periodicamente para verificação de possíveis melhorias dos sistemas de ensino, assim como para mudar caminhos que não sejam considerados adequados. Os resultados alcançados na América Latina e Caribe até o momento, segundo o Proeduca (2005), ainda não são os almejados e nem justificam os investimentos feitos. No caso do Brasil, os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>21</sup>, avaliação promovida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), também não indicam grandes alterações ao longo de dez anos de avaliação (1995-2005). Talvez ainda seja cedo para avaliarmos os resultados. De todo modo, estes já indicam uma resistência em

---

<sup>21</sup> Para maiores informações, consultar [www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995\\_2005.pdf](http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf).

relação às alterações impostas verticalmente por outras instâncias externas à escola que não levaram em consideração, mais uma vez, a importância do tempo vivido, da dinâmica local e da cultura escolar<sup>22</sup> construída por cada instituição e seus membros.

### **3.2- A educação na União Européia e os caminhos para a integração**

A União Européia (UE) foi criada em 1992 por meio do Tratado de Maastricht, introduzindo novas formas de cooperação entre os governos dos Estados Membros como, por exemplo, nos domínios da educação e cultura<sup>23</sup>.

A integração econômica e política entre os Estados Membros da UE implica que esses países devem tomar decisões em conjunto, o que vem a aproximar algumas medidas e formas de gerir de diversos países.

A UE sofreu um crescimento significativo com a adesão de novos países. Em 2005, contava com 25 membros - Alemanha, Áustria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa e Suécia -, além de outros que se candidataram para ingresso (Bulgária, Croácia, Romênia e Turquia).

No que se refere à educação, em 1976, os ministros da Educação de vários países da Europa decidiram criar uma rede de informação como base para melhor compreensão das políticas e das estruturas educativas em uma Comunidade Européia de nove Estados Membros à época. Nesse sentido, em 1980, a chamada rede Eurydice foi colocada em funcionamento. A partir de então, a comparação e troca de experiências entre os países se tornaram mais fáceis, e a cooperação passou a ocorrer de diversas formas, ou seja, desde a montagem de redes acadêmicas, viagens de estudo, até a elaboração de indicadores de qualidade e objetivos futuros dos sistemas de educação e formação.

---

<sup>22</sup> Entende-se aqui cultura escolar no sentido atribuído por Viñao-Frago (1998, p.168): “a cultura escolar é vista como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no interior das instituições educativas. Trata-se de modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e levar a classe a interagir com os companheiros e com outros membros da comunidade educativa e integrar-se na vida cotidiana do centro docente. Esses modos de pensar e atuar se constituem em ocasiões rituais e mitos, mas sempre se estruturam em forma de discursos e ações que, junto com a experiência e formação do professor, lhe servem para levar a cabo sua tarefa diária”.

<sup>23</sup> Dados obtidos no site <http://europa.eu.int> . Acesso: 06/10/05.

A partir de 1986, além do intercâmbio de informações, começou-se a realizar intercâmbios de estudantes, por meio do *Programa Erasmus*.

A experiência acumulada ao longo dos anos foi consolidada com o *Programa Sócrates* que cobre todos os níveis de ensino. O Programa é gerido por agências nacionais instaladas em cada país participante.

A primeira etapa do *Programa Sócrates* teve a duração de quatro anos (de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1999). Compreendeu a ação comunitária no ensino superior, educação básica e educação de adultos, assim como atividades transversais no campo da aprendizagem de línguas, de educação a distância e intercâmbio de informações e experiências. Tendo em vista tornar a Europa uma sociedade do conhecimento, o *Programa* teve como objetivo intensificar a mobilidade dos estudantes do ensino superior, assim como de professores, e fomentar uma cooperação ampla entre os centros de ensino de todos os níveis, em todos os Estados Membros. A educação a distância foi considerada um importante instrumento para a consecução dos objetivos do *Programa*.

O *Programa Sócrates* foi subdividido, por sua vez, em outros programas, de acordo com o nível de ensino: *Erasmus* (ensino superior), *Comenius* (educação básica) e *Leonardo da Vinci* (formação profissional).

Há uma comissão mista, composta por um representante de cada Estado Membro e presidida por um dos membros dessa comissão, responsável pela gestão e consultas feitas sobre o *Programa*.

O *Programa Sócrates* completou a sua segunda fase em 31 de dezembro de 2006, fase esta que teve início em 1º de janeiro de 2000. Teve como objetivo a promoção do conhecimento e fomento da aprendizagem ao longo da vida mediante a aprendizagem de línguas estrangeiras, a promoção da mobilidade, o fomento da cooperação no âmbito europeu, a abertura aos meios de acesso à educação e uma maior utilização das novas tecnologias no âmbito educativo.

Medidas concomitantes foram tomadas a fim de dar agilidade e coerência ao processo de integração no âmbito do ensino superior. Em 1999, foi assinado pelos países membros o *Tratado de Bolonha* (COMUNIDADE EUROPÉIA, 1999) - conhecido como Reforma Licence-Master-Doctorat (LMD) - que veio a promover uma padronização nesse

nível de ensino no continente, criando uma “arquitetura europeia de diplomas” (EURYDICE, 2006, p.143). Até 2007, quarenta e cinco países haviam aderido ao Tratado.

Com o *Tratado de Bolonha* (COMUNIDADE EUROPEIA, 1999) foram definidas linhas gerais de atuação no espaço europeu de ensino superior, incluindo a promoção da mobilidade e intensificação da cooperação entre as instituições de ensino. Para alcançar essas diretrizes, foi decidido que um sistema único deveria ser criado até 2010, equalizando a formação entre os países signatários do acordo, ao mesmo tempo permitindo que os estudantes se deslocassem de uma instituição a outra, aproveitando os créditos já acumulados. O *Tratado* revela a preocupação de tornar a região mais competitiva no que se refere ao mercado de trabalho, dados os altos índices de desemprego registrados nos anos 1990. O fortalecimento do bloco econômico a partir do ensino superior foi uma das estratégias escolhidas para tal fim, ou seja, essa conquista teria como uma das principais armas o domínio do conhecimento, como relata o próprio documento :

A “Europa do Conhecimento” é agora por todos reconhecida como um fator imprescindível ao crescimento social e humano, um elemento indispensável à consolidação e enriquecimento da cidadania Europeia, capaz de oferecer aos seus cidadãos as aptidões necessárias para enfrentar os desafios do novo milênio, a par com a consciência de partilha dos valores e de pertencer a um espaço social e cultural comum. (COMUNIDADE EUROPEIA, 1999, grifo do autor)

A partir dessa reestruturação, os cursos superiores foram organizados em três ciclos, no formato 3+2+3, que em uma correlação com as nomenclaturas brasileiras, seriam: três anos de graduação, dois de mestrado (profissionalizante ou voltado para a pesquisa) e três de doutorado. A cada um desses ciclos corresponde um número de créditos, o que facilita o trânsito dos alunos entre as instituições superiores de ensino dos diversos países integrantes do *Tratado*. Assim, de modo comparativo ao modelo brasileiro, tem-se a seguinte estrutura<sup>24</sup>:

**1º Ciclo (equivalente ao Bacharelado ou Licenciatura no Brasil)** - grau acadêmico conferido após os três primeiros anos de frequência com aproveitamento equivalente a 180 ECTS (*European Credit Transfer System* - Créditos Estudantis do Sistema Europeu);

---

<sup>24</sup> É importante ressaltar que se trata de uma comparação estrutural apenas, já que os direitos gerados aos portadores de tais certificações são distintos no Brasil. Disponível em : [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr) em 17/09/07.

**2º Ciclo (equivalente ao Mestrado no Brasil)** - grau acadêmico concedido após dois anos de frequência e aprovação, obrigatoriamente ligado ao 1º Ciclo. O *master* pode ser do tipo profissional (já encaminha para o mercado de trabalho) ou de pesquisa (encaminha para o doutorado). Equivalente a 120 ECTS;

**3º Ciclo (equivalente ao Doutorado no Brasil)** - título acadêmico conferido normalmente após três anos, culminando com a organização e apresentação de uma tese perante um júri Equivalente a 180 ECTS.

Essas transformações têm causado polêmica no meio acadêmico, dadas as profundas mudanças provocadas na estrutura do ensino superior dos países signatários do *Tratado*. Uma das questões que emergem dessas transformações se refere à *standartisation* (CARRAUD, 2007) do ensino superior, ou seja, à padronização de um modelo, afetando a autonomia e identidade de cada curso e instituição. Além disso, novos cursos e novos diplomas têm surgido e causado incerteza, insegurança e resistência em relação aos caminhos que estão sendo propostos.

Ainda que a padronização dos cursos superiores tenha causado preocupações comuns no continente, questões particulares surgiram em cada país, dado o contexto histórico, político e social que singulariza o efeito de tal processo. Tais efeitos se tornam ainda mais singulares quando se verifica a variedade de cursos universitários oferecidos nas diversas áreas de conhecimento pelos diversos países.

Nesse contexto de reestruturação do ensino superior, a formação de professores na região também é afetada. O papel do professor ocupa uma posição central devido à relação que se estabelece entre domínio do conhecimento e maior competitividade no mercado de trabalho

Dado o interesse desta pesquisa, no próximo item aspectos relativos ao processo de formação inicial e contínua de professores do ensino elementar e secundário na UE, assim como as instituições que se responsabilizam por essa formação, são apresentados a fim de que se compreenda a configuração desenhada pela região, na área.

### 3.2.1- A formação de professores na Europa

Inúmeros relatórios e documentos têm sido produzidos sobre a educação na UE, tendo como um dos focos principais a formação dos professores. Nesse sentido, a *rede Eurydice* tem se revelado um importante divulgador desses documentos em seu *site*<sup>25</sup>, disponível em diversas línguas.

Dentre os estudos produzidos sobre a formação e a profissão professor, destaca-se o trabalho “La profession enseignante en Europa: Profil, métier et enjeux” composto de quatro relatórios: “Formation initiale et la transition vers la vie professionnelle” (Rapport I, de 2002), “L’offre et la demande”(Rapport II, de 2002), “Conditions de travail et salaires” (Rapport III, de 2003) e “L’attractivité de la profession enseignante en Europe au XXI<sup>e</sup> siècle” (Rapport IV, de 2004). Sobre o tema, além dos quatro relatórios, há um estudo sobre as reformas da profissão professor na Europa [(“Les réformes de la profession enseignante en Europe: aperçu historique (1975-2002)”, de 2005 e “La formation continue des enseignants dans l’Union européenne et dans les pays de l’AELE<sup>26</sup>/EEE”(EURYDICE, 1995)]<sup>27</sup>. Este último, em sua introdução, ressalta que nem mesmo os períodos pós-guerra apresentaram tantos desafios aos professores como hoje: aumento da heterogeneidade lingüística, étnica, econômica e sócio-cultural, ressurgimento da pobreza, aumento da violência na escola, desemprego. O desafio da região é, doravante, assegurar uma formação que proteja a população dos riscos do desemprego e que dê a cada país a chance de ser competitivo. Assim, segundo o documento, é natural que cada Estado se pergunte se seu sistema educativo dispõe de dispositivos que contribuam na performance individual dos alunos. A lógica do ensino deve ser substituída pela lógica da aprendizagem construída a partir da atividade intelectual do aluno. Diante disso, a formação do professor, “sobre a qual repousa a qualidade da educação” (EURYDICE, 1995, p.02), demanda uma atenção especial.

De acordo com o documento, deve-se consolidar as reformas feitas quando da democratização da educação nos anos 1950 nos países da Europa, mas também devem ser

---

<sup>25</sup> [www.eurydice.org/](http://www.eurydice.org/)

<sup>26</sup> AELE: *Association Européene de Libre-Échange*.

<sup>27</sup> O documento consultado se encontra em língua francesa. As traduções são de minha autoria.

reavaliadas as prioridades em face de uma sociedade cuja revolução tecnológica se acelera fortemente.

Em relação à carreira docente na UE, é importante ressaltar que a formação exigida para a docência nos níveis pré-primário, primário e secundário inferior é, no mínimo, de nível pós-secundário e ela se dá, prioritariamente, nas universidades, situação que se distingue de muitos países da América Latina e Caribe, inclusive do Brasil, no qual há uma variedade de modelos e de instituições se responsabilizando por isso. Esse dado é fundamental para que se compreenda como a UE vem encaminhando a questão da formação inicial e contínua de professores e qual é a meta das ações desenvolvidas.

De acordo com os estudos apresentados pela Comissão Europeia (EURYDICE, 2002), a formação inicial de professores da educação básica na Europa inclui normalmente um componente geral e outro profissional. O componente geral abrange cursos que oferecem uma formação de caráter geral e a especialização em uma ou várias matérias. O componente profissional inclui cursos para a aquisição de competências características da profissão docente e formação prática nos centros escolares.

A formação de caráter profissional, teórica e prática ao mesmo tempo, pode começar no início da educação pós-secundária, coincidindo com a formação geral. Nesse caso, o documento denomina esse tipo de formação como modelo simultâneo. Essa formação pode, ainda, acontecer em uma segunda fase, na qual também podem ser oferecidos cursos de caráter geral. A esse tipo de formação, o documento denomina de modelo consecutivo.

Para acessar a formação simultânea, é necessário que o candidato seja portador de uma titulação correspondente à educação secundária superior (corresponde ao ensino médio no Brasil). No caso do modelo consecutivo, os estudantes recebem uma formação universitária em um campo determinado e posteriormente cursam uma formação pós-universitária para serem professores. Em alguns países, a formação dos professores finaliza com uma fase de qualificação no local de trabalho, ou seja, na escola. Esse modelo de formação simultânea predomina na Europa, com exceção de países como Portugal, Irlanda, França e Reino Unido. No caso da Grécia, a formação inicial dos futuros professores consiste somente numa educação de caráter geral de nível universitário, ficando atribuída à instituição de ensino na qual o professor irá trabalhar a inclusão da etapa profissional.

A duração da formação inicial de professores varia significativamente, abrangendo uma faixa que vai dos três aos seis anos.

No modelo consecutivo, predomina a formação geral na carga horária e no modelo simultâneo, o fenômeno se inverte, isto é, predomina a formação de caráter profissional.

De forma geral, o modelo simultâneo predomina na formação inicial dos professores da educação básica na Europa e nesse contexto há uma dedicação maior à formação de caráter profissional.

No que se refere ao acesso e seleção para ingresso nos cursos de formação inicial de professores, no modelo simultâneo, há uma só fase, ao contrário do modelo consecutivo, no qual há duas fases. Nesse último, o primeiro acesso é a fase de formação inicial de caráter geral, que normalmente se refere ao acesso à universidade e não à formação de professores em particular. O segundo acesso se refere à 2ª etapa do modelo consecutivo, o qual pode ter critérios diferentes aos da 1ª fase.

O acesso à formação inicial de professores é restrita na maioria dos países europeus, independente do modelo de formação adotado. Somente a Bélgica, Alemanha, Países Baixos e Áustria têm sistema de acesso livre. O acesso à formação de caráter geral e profissional é restrito em todos os países que adotam o modelo consecutivo de formação, com exceção da Áustria e da formação de caráter geral na França e Itália. O número de vagas disponível pode ser limitado tanto no âmbito central como institucional, predominando, no entanto, o primeiro, independente do modelo de formação inicial adotado. Os critérios adotados para a seleção são diversos, como vida escolar anterior, entrevistas ou resultados obtidos em exames específicos. Esses critérios são determinados predominantemente de forma centralizada, tendo em vista regular o número de pedidos e garantir o controle de qualidade dos novos cursos de formação de professores.

Existem formas alternativas de formação de professores quando a falta de docentes se apresenta como um problema. Nesse caso, a formação pode ocorrer em tempo parcial, com auxílio da educação a distância ou não (exemplo : Dinamarca, Reino Unido, Noruega e Estônia), ou ainda pode ser feita pelos próprios centros escolares mediante um programa individual, desde que já possuam uma formação pós-secundária (exemplo: Inglaterra e País de Gales).

A autonomia dos centros de formação inicial de professores sobre seus currículos pode ser absoluta, limitada (seguem diretrizes básicas estabelecidas pelas autoridades educativas) e também há a possibilidade do centro de formação não possuir autonomia nesse campo, tendo que se submeter a uma autoridade educativa. A autonomia limitada dos centros de formação em relação ao currículo é a que predomina na região.

Alguns eixos são considerados fundamentais em todos os países e devem ser contemplados pelos currículos de formação inicial, a saber:

- 1- familiaridade com a tecnologia da informação e comunicação;
- 2- participação dos professores na gestão e administração das escolas;
- 3- promoção da integração dos alunos com necessidades especiais;
- 4- trabalho com grupos multiculturais;
- 5- gestão do comportamento dos alunos e da disciplina escolar.

Dos eixos apresentados, o que se refere ao ensino das destrezas relacionadas às TIC vem se destacando nos currículos, sendo-lhe atribuído maior número de horas.

Finalizando o processo de formação, há uma fase denominada pelo documento (EURYDICE, 2002) de “fase final de qualificação no local de trabalho” (p.99) que é um período de transição entre a formação inicial dos professores e seu ingresso no mundo do trabalho como profissionais qualificados. Esta fase inclui medidas de apoio e supervisão, assim como uma avaliação formal para certificar a aquisição de destrezas. Nessa fase, o professor recebe ajuda de um tutor, também professor, que conta com uma ampla experiência profissional. Várias denominações são dadas ao tutor na região: conselheiro, coordenador, mentor e orientador. Os professores em formação desempenham parcial ou totalmente suas funções em um local de trabalho real durante um período determinado e suas atividades são remuneradas. Essa fase final tem, normalmente, a duração de um curso acadêmico. Ainda que essa fase seja obrigatória, alguns candidatos podem ser isentos dela. É o caso, por exemplo, de cidadãos da UE em trânsito que possuem uma titulação para a docência em seu país de origem ou aqueles que tenham sua experiência profissional prévia reconhecida oficialmente (“acreditação de competências”).

De acordo com o documento (EURYDICE, 2002), de forma geral, a formação inicial de professores segue se caracterizando pelo alto nível de especialização (em uma ou duas matérias), limitando a gama de matérias na qual o docente pode atuar. Nos países em que há maior número de professores semi-especialistas ou generalistas, a contratação de professores não qualificados para o posto de trabalho é menor que nos demais que adotam o modelo de especialização por matérias.

Também a formação de professores em serviço tem recebido atenção especial na região. Na seqüência de documentos produzidos sobre formação de professores, um informe especial é dedicado a esse tema (EURYDICE, 1995). Segundo o documento, a formação de professores em serviço se inclui no interior de um processo mais abrangente de formação permanente (*lifelong learning*) que se desenvolve na região, apresentando aspectos peculiares, o que levou alguns países a adotarem sentidos distintos para formação contínua e formação complementar. A Alemanha, a Noruega e principalmente a Islândia são casos exemplares dessa situação. Na concepção desses países, a formação contínua permite uma renovação e um aperfeiçoamento das práticas profissionais pela atualização de conhecimentos adquiridos na formação inicial. Já a formação complementar permite eventualmente mudar a orientação profissional por novas competências sancionadas por novos diplomas.

Alguns países utilizam a expressão formação contínua, formação em curso de serviço ou formação avançada como sinônimos. Outros utilizam a expressão formação qualificante para designar a formação complementar. Essas denominações demonstram, segundo o documento, as concepções diferentes cujo significado exato é difícil definir.

São os estabelecimentos não-universitários que asseguram com maior freqüência a formação contínua, a qual ocorre de formas variadas. Segundo o documento elaborado em 2006 pela Comunidade Européia (EURYDICE, 2006), existem cinco tipos principais de instituições que se responsabilizam por essa formação: centros de educação superior, centros para formação inicial de professores, centros públicos de formação contínua dos professores, sindicatos e associações de docentes, centros de formação privados (exemplo: escola de idiomas), além de outros (exemplo: organizações não-governamentais e empresas privadas). Na maioria dos países europeus, os organismos de formação contínua de

professores estão sujeitos a normas de acreditação (para emissão de certificações aos participantes) e de avaliação institucional pelas autoridades educativas.

É importante frisar, porém, que a formação complementar, assim como a formação inicial, ocorrem, na maioria dos casos, em universidades. A formação complementar para obtenção de certificado de competência profissional ocorre em países como a Dinamarca (para professores da *Folkescole* – escola municipal primária e secundária inferior - mediante a frequência a um programa com duração de três anos nas próprias escolas), Irlanda e Escócia. Em outros países como a Inglaterra e a Grécia, a aprovação em exames oficiais é um meio utilizado para qualificar o professor para a docência nos diversos níveis da educação básica.

Percebe-se, assim, que alternativas diversas têm sido adotadas para qualificar os professores da educação básica. Prestação de exames oficiais e programas complementares têm feito parte das estratégias adotadas em alguns países da Europa. A realidade da região, porém, é bastante distinta da brasileira, uma vez que, por exemplo, ainda estamos no início do processo de certificação superior de professores da educação básica, enquanto na Europa o nível pós-secundário é exigência mínima para o exercício da docência em toda a região.

### **3.2.1.1- O modelo francês de formação de professores primários**

Neste item, o processo de formação de professores na França será abordado de forma particular a fim de que se possa construir, a partir de um contexto distinto do brasileiro, no que tange principalmente a aspectos básicos de seus sistemas educacionais (históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais), novas perspectivas de análise sobre a formação de professores no Brasil, desnaturalizando condições e situações que fazem parte do discurso educacional brasileiro, assim como apresentando novos eixos de análise. Por outro lado, a França, cujo sistema de ensino serviu de modelo em vários momentos da história da educação brasileira, passa nos anos 2000 por um momento singular de mudanças estruturais de seu sistema de ensino superior, fazendo emergir problemas e questões fundamentais, questões estas que, por vezes, permanecem adormecidas nos momentos em que a estabilidade do sistema não é ameaçada.

O ensino primário público na França foi organizado em 1833 pela Lei Guizot. De acordo com a lei, as comunidades com 500 habitantes seriam obrigadas a ter uma escola primária de meninos e a pagar seus professores denominados *instituteurs*. Para a formação desses professores, escolas normais para rapazes foram criadas. Em 1879, com a Lei Ferry, também as mulheres passaram a ter o direito de cursar as escolas normais para moças. Após oito anos, um decreto estabeleceu que o funcionamento das escolas normais para formação de professores primários era essencial. Essas escolas passaram a recrutar seus alunos por meio de concursos para candidatos entre 16 a 18 anos de idade. Essa formação durava três anos. Os alunos passavam por uma prova no final do 3º ano. Para obter o título, os professores-estagiários deviam fazer dois anos de estágio em uma escola pública obtendo, assim, um certificado de competência pedagógica. Em 1889, os professores das escolas públicas se tornam funcionários do Estado.

A partir de 1947, o recrutamento de alunos nas escolas normais passa a ser feito em dois níveis: para os candidatos de 15 a 17 anos portadores do certificado de estudos do primeiro ciclo do 2º grau, e para os candidatos de 17 a 19 anos (portadores do *baccalauréat*<sup>28</sup>). Para os primeiros, havia uma formação de quatro anos (dois anos para a preparação do *baccalauréat* e dois anos de formação profissional) e para os segundos, a formação era de dois anos, sendo essencialmente profissional.

Nos anos 1960, para atender à massificação de ensino, recrutam-se os portadores de diploma secundário, os quais, após um ano de curso nas escolas normais, tornavam-se professores primários. Em 1978, esse recrutamento *pré-baccalauréat* é suprimido nas escolas normais.

A partir de 1984, todos os professores primários passaram a ser recrutados após dois anos de estudos superiores. Em 1991, as escolas normais foram substituídas pelos Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFM). Um novo corpo de professores do 1º grau é criado: eles passam a ser recrutados por concurso e o cargo se torna acessível apenas aos candidatos portadores de um diploma de estudos pós-secundários de, pelo menos, três anos. Após o 2º ano de IUFM, uma formação geral e profissional é sancionada por um diploma profissional de professor de escola<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> Prova realizada após o nível secundário.

<sup>29</sup> Os professores que obtêm o título no IUFM passam a ser denominados *professeur des écoles*, distinguindo-os, portanto, dos *instituteurs*, formados nas antigas escolas normais.

As condições de exercício da docência na França, assim como em outros países da Europa, sofreram alterações de grande porte a partir da segunda metade do século XX, não somente no que se refere às transformações estruturais do aparelho escolar, mas também pelas evoluções do contexto social, conduzindo a uma crise da relação pedagógica vigente até então. As principais dificuldades encontradas pelo sistema escolar, segundo Lang (2004), referem-se à heterogeneidade dos alunos que passaram a ingressar na escola no que tange ao nível de escolarização prévia, de socialização e de aspirações, fruto, em parte, do grande número de imigrantes que ingressaram na região advindos, sobretudo, da África, Ásia e Oriente Médio. Além disso, segundo o autor, a relação adulto-jovem sofreu grandes transformações dentro da instituição familiar, gerando reflexos sobre a relação professor-aluno. Ainda, o acesso à informação por meio das tecnologias modernas conduziram, segundo Lang (2004), a uma “dessacralização” (p.160) da posição do professor em sala de aula. Várias questões, enfim, vieram a por em xeque a formação que os professores recebiam até então.

A partir dos anos 1980, além das reformas estruturais do sistema educativo, a França procurou redefinir o campo e o teor do ofício do professor, e a determinar novas competências para a função docente. Para transformar a cultura e a identidade do professor, segundo Lang (2004), as instituições de formação definiram as seguintes metas: a reformulação da formação inicial, o desenvolvimento da formação em serviço e a modernização da organização escolar e de seu funcionamento.

A criação dos IUFM surgiu como uma das tentativas de responder às novas demandas sociais. Sua implantação ocorreu em um momento de crise massiva do recrutamento dos professores, de renovação das concepções relativas à formação docente e de luta pela harmonização programada do estatuto profissional dos novos docentes do nível elementar e secundário. Com isso, ocorreu a unificação das carreiras e dos salários das três categorias de professores (professores de escolas, dos colégios, dos liceus e dos liceus profissionalizantes). Além disso, a formação passou a ser oferecida por um só tipo de instituição.

Os IUFM são estabelecimentos públicos de caráter administrativo dirigidos por um diretor nomeado pelo ministro encarregado pelo ensino superior e é administrado por um

conselho presidido pelo reitor da academia<sup>30</sup>. Essas instituições exercem as seguintes funções: preparação dos estudantes para o concurso de ingresso na instituição, formação inicial para os aprovados (que são chamados de funcionários-estagiários ou professores-estagiários) nos concursos de ingresso e formação contínua para os funcionários titulares (educadores em serviço).

Os institutos substituíram, além das escolas normais, também os centros pedagógicos regionais (que formavam os professores para lecionarem nos liceus e colégios), as escolas normais nacionais de aprendizagem (responsáveis pela formação dos professores do ensino profissionalizante) e os MAFPEN (Missão Acadêmica para Formação de Profissionais da Educação Nacional), centros que se dedicavam à formação contínua.

Todos os futuros professores do ensino elementar, ao ingressarem no IUFM, possuem obrigatoriamente um curso anterior de nível superior<sup>31</sup> (*licence*) nas várias áreas do conhecimento. Os futuros professores do nível secundário, por sua vez, devem possuir um curso superior em área correlata à disciplina que irão lecionar. Ambos terão direito aos mesmos níveis salariais. Trata-se, assim, de um modelo consecutivo de formação (EURYDICE, 2002), isto é, há uma primeira fase de formação geral e depois, para ingresso na carreira docente, há uma formação profissional, cujo ingresso depende de um novo concurso. Há trinta e um IUFM: 26 na França metropolitana e cinco divididos entre Guadalupe, Martinica e Guiana Francesa, departamentos de além-mar. Entre 2006-2007 havia 74.656 estudantes e professores-estagiários matriculados nos IUFM localizados na França metropolitana.

A estrutura de formação e ingresso na carreira de professor da educação básica na França apresenta diferenças significativas em relação ao Brasil. Os IUFM são responsáveis

---

<sup>30</sup> Na França, o termo “academia” se refere a uma circunscrição administrativa própria de educação nacional, na qual se organizam os serviços descentralizados do Ministério sob a direção de um reitor. A França é dividida em 28 academias.

<sup>31</sup> É importante destacar que há um grande debate na França, principalmente a partir dos anos 1990, sobre a inflação de novos diplomas profissionalizantes criados pelas universidades, ainda que estruturalmente, enquadram-se na arquitetura europeia de diplomas. Tal inflação de títulos novos tem sido justificada como sendo uma resposta ao desemprego e uma adequação às necessidades diversas das empresas. No entanto, alguns autores acreditam que interesses internos às próprias universidades têm causado essa inflação e, conseqüentemente, uma mudança no perfil universitário francês. A mercantilização do ensino superior já começa a dar seus primeiros passos no país, sobretudo na formação contínua. Sobre a questão, consultar Agulhon (2007) e Marcyan (2007).

pela seleção e formação dos futuros professores (ao contrário do Brasil, aonde as secretarias de educação dos estados e municípios é que se responsabilizam pelos concursos para ingresso na carreira - no caso das escolas públicas -, sendo a formação de responsabilidade de instituições de ensino superior - universidades ou institutos superiores de educação - ou em escolas de ensino médio profissionalizante). O primeiro ano do IUFM é consagrado à preparação dos estudantes para os diversos concursos: professor de escola, professor de liceu<sup>32</sup> e colégio<sup>33</sup>, professor para ensino técnico, professor de educação física e esporte, professor de liceu profissional e conselheiro de educação. Esse primeiro ano não é obrigatório, podendo o candidato prestar o concurso diretamente para ingresso no segundo ano. Existem programas a distância que oferecem esse tipo de preparação para as pessoas que trabalham ou que não dispõem de tempo para freqüentarem um curso preparatório presencial. No primeiro ano do IUFM há momentos de estágio que são realizados dentro dos estabelecimentos escolares. No segundo ano, os IUFM se responsabilizam pela formação profissional dos aprovados em concurso, os quais passam a ser professores-estagiários. É importante ressaltar que no segundo ano os professores-estagiários se tornam funcionários do Estado e recebem um salário. Nesse segundo ano, os professores-estagiários recebem uma formação em alternância, isto é, realizam estágios supervisionados e também freqüentam aulas nos centros de formação. Para serem titulares, os educadores iniciantes devem obter uma avaliação positiva em relação ao seu memorial profissional (trabalho com aproximadamente 30 páginas que se enquadra entre a pesquisa e a prática e que deve ser submetido a uma banca avaliadora), a seus estágios (os alunos são visitados pelos formadores<sup>34</sup> ou por inspetores na sala de aula da qual são responsáveis, os quais realizam uma avaliação do professor iniciante) e ao seu dossiê de formação profissional (parte teórica do curso que inclui as disciplinas cursadas e atividades correlatas a ser validado por um educador formador). Em caso de reprovação, os candidatos podem ser orientados por um júri a refazer o ano ou podem ser desligados do estabelecimento por insuficiência profissional. Se aprovados pelo júri acadêmico, os funcionários-estagiários obtêm suas licenças, sendo assim, habilitados oficialmente para o exercício da profissão.

---

<sup>32</sup> Corresponde ao ensino médio brasileiro.

<sup>33</sup> Em relação ao Brasil, corresponde às séries finais do ensino fundamental.

<sup>34</sup> De modo geral, os formadores são professores de escola primária que disponibilizam alguns dias da semana para acompanhar os futuros professores em seus estágios, nas escolas.

Os princípios que regem os IUFM, de acordo com relatório da OCDE (OCDE, 2003) são: recrutar jovens de cultura geral elevada, atribuir um nível universitário para a formação do professor, proporcionar uma formação comum para os professores primários e professores secundários (formação que trata de temas transversais da educação, como sexualidade, multiculturalismo, etc.) e profissionalizar a formação com apoio teórico e prático, em estreita ligação com a escola. Na avaliação do documento, os IUFM têm seguido tais princípios.

Os chamados formadores são os profissionais responsáveis pela formação inicial e contínua dos professores nos IUFM. No que tange à formação dos formadores, não há um padrão, e isso fica explícito pelo número de denominações que esse profissional pode receber, de acordo com seu histórico profissional e acadêmico: professor formador (profissionais que exerciam ou ainda exercem a função de professores nas escolas e que passaram por um exame de certificação de aptidão para serem formadores), educador do nível secundário, professor-pesquisador (professores de universidades) e convidado externo especialista que possua domínio sobre uma área do conhecimento em particular. São profissionais essenciais dos IUFM que têm recebido atenção especial por parte do governo e dos pesquisadores no que se refere à sua formação e atuação profissional<sup>35</sup>.

Os IUFM não estão submetidos a um currículo nacional padrão, mas há diretrizes gerais que orientam a formação dos professores de acordo com competências preestabelecidas. Essas instituições gozam de autonomia pedagógica e administrativa relativa em relação às autoridades educativas. É importante esclarecer, no entanto, que o ingresso no IUFM gera direitos funcionais aos aprovados, já que ele se torna funcionário do Estado, mas a sua formação acadêmica permanece no nível da *licence* (bac+3). Essa situação tende a se alterar, dada a normalização ministerial que estabelece que todos os professores deverão ser habilitados em cursos do tipo *master* (bac+5).

Os institutos também se encarregam da formação contínua dos professores em serviço desde 1998. Desde 1971, a formação contínua é garantida por lei na França e é obrigação do Estado e das empresas fornecer condições para que seus funcionários usufruam de tal direito.

---

<sup>35</sup> A esse respeito, consultar o livro *A profissionalização dos formadores de professores* de Altet, Paquay e Perrenoud (2003).

No que se refere aos professores, a partir de 1972, os seguintes princípios passaram a reger a formação contínua dos docentes: constitui-se como um direito de cada professor em atividade; cada professor tem direito de usufruir de um período de um ano de formação contínua ao longo de toda a sua carreira; o objetivo é o aperfeiçoamento dos professores; a articulação entre os centros de formação e os estabelecimentos de ensino deve ser garantida. Dessas ações, são excluídos os professores que estão a cinco anos ou menos da aposentadoria. A formação contínua se tornou progressivamente um componente da vida profissional do professor do nível elementar. Essa formação se divide em estágios de duração variável, animados por professores dos IUFM ou por outros profissionais participantes da continuidade da formação inicial. Jornadas pedagógicas também são organizadas pelos inspetores da educação nacional. Os professores em serviço podem se inscrever nos módulos de formação constantes no chamado *plano acadêmico de formação* ou no *plano departamental de formação* propostos pelos institutos. Essa formação pode ocorrer fora ou dentro do período escolar (neste último caso, os professores são substituídos por outros educadores titulares ou professores-estagiários).

Segundo o documento da OCDE (2003), não é possível pensar que a formação inicial venha a ensinar ao novo professor todas as facetas da profissão e é por essa razão que a continuidade da formação deve ocorrer paulatinamente. Não há obrigatoriedade por parte do professor de participar da formação contínua, ficando a seu critério a organização de suas atividades. Segundo dados obtidos pela OCDE (2003), 60% dos professores franceses declararam em 1998 que participaram de algum tipo de formação contínua. De acordo com esses dados, a formação contínua abrangeu até o período temas correlatos a técnicas da pedagogia geral, didática disciplinar e novas pedagogias, aprendizagem de línguas estrangeiras e preparação para funções de direção. As motivações apresentadas por esses professores para freqüentarem os cursos de formação contínua são várias: trocar experiências com outros professores sobre as práticas profissionais, melhorar sua prática, ampliar sua cultura pedagógica e conhecer novas práticas. O documento ressalta, no entanto, que 2/3 dos professores não apresentaram como motivação para freqüentar os cursos a melhoria da qualidade do ensino, o que tem levado o Ministério da Educação a repensar os caminhos dessa formação a fim de sensibilizar os docentes sobre a questão.

O papel dos IUFM na formação dos professores têm sido alvo de questionamentos e dúvidas. Logo no início da criação dos institutos, a integração da formação dos professores do nível elementar e do nível secundário foi posta em questão. Essa tensão não envolveu apenas aspectos estruturais das instituições, mas também valores e crenças dos agentes envolvidos. Como lembra Bourdoncle (1990, p.57), a França, assim como outros países da Europa, viveram a divisão da formação de professores entre escolas normais e universidades durante vários anos. Segundo o autor, essa divisão provocou uma repartição do sistema de ensino em duas redes “concorrentes e hostis”: o primário e o secundário. Progressivamente, em vários países, essas redes começaram a ser pensadas como um conjunto, isto é, como complementares entre si.

Bourdoncle (op. cit., p.58) ressalta, no entanto, que a divisão entre a formação dos professores dos dois níveis de ensino foi mantida durante muito tempo e ainda deixa suas marcas. A formação dos professores primários se voltou, essencialmente, mais para os aspectos morais que intelectuais do ser humano e visava fazer do docente “um educador do povo”. Já os professores do secundário deveriam ser “homens cultos” graças ao exercício aprofundado de uma disciplina. Segundo ele, com a criação dos IUFM, surgiu uma nova concepção de formação :

A criação dos IUFM apresenta novos modos de socialização mais universitarizados que manifestam na nossa visão uma outra concepção de professor: é um profissional especialista na transmissão de saberes, qualquer que seja seu ciclo de exercício, primário ou secundário. (BOURDONCLE, op. cit., p.58)

Uma das questões fundamentais apresentadas à época pelo autor se refere a essa mudança em relação à nova perspectiva de formação: seria ela facilmente assimilada, dadas as profundas raízes do modelo anterior ?

Prost (1999), em estudo feito após alguns anos de funcionamento dos IUFM, afirma que, ainda que a formação de todos os professores aconteça em um mesmo espaço institucional, persistem dois universos pedagógicos distintos, cada qual conservando a sua identidade. Além disso, ressalta a autora que uma aproximação entre os IUFM e as universidades não havia sido estabelecida até então, reafirmando-se, portanto, a dualidade do sistema educacional. Ela afirma, no entanto, que, ao longo de dez anos, os IUFM conseguiram ser reconhecidos tanto pelo público em geral quanto pelo meio acadêmico

como um espaço específico de formação profissional de professores, ou seja, os institutos construíram uma identidade própria dentro do sistema educacional francês, apesar de seus poucos anos de existência.

Além desses aspectos, a criação dos IUFM trouxe à tona questões fundamentais sobre a formação de professores, gerando novas perspectivas de análise e novos paradigmas educacionais. Entre eles, destacam-se a universitarização do corpo docente, a noção de prático reflexivo e a formação baseada em competências.

A universitarização do corpo docente do nível primário e, sobretudo, secundário, gerou conflitos territoriais e pedagógicos entre os IUFM e as universidades em relação ao controle sobre os concursos de seleção de candidatos e sobre os eixos que norteariam a formação dos futuros docentes, revelando uma clara disputa de poder pelo campo. A relação entre os IUFM e as universidades voltou a ser posta em questão na França com maior intensidade após sancionada a lei de orientação da educação nacional (lei nº 2005-380, de 23 de abril de 2005). Tal lei determina nos seus artigos 85 a 87 que os IUFM deverão ser integrados às universidades até 2008, passando à condição de escola interna (EURYDICE, 2006, p.190), situação que se assemelha à configuração presente na maioria dos países europeus. Essa mudança estrutural tem provocado tensões e dúvidas no meio educacional francês, já que atinge duas culturas institucionais distintas, assim como a autonomia dos IUFM.

A referência ao “prático reflexivo” (LANG, 2004, p.164) se tornou dominante nos IUFM. Trata-se, de um lado, de reunir os recursos tradicionais de formação a fim de se criar uma sinergia entre as diferentes instituições (universidades, escolas e institutos de formação) e entre os diferentes atores (professores-pesquisadores, formadores dos IUFM, formadores que não possuem formação institucional) e, por outro lado, de articular na formação saberes de naturezas diferentes (científica, didática, pedagógica) e de determinar o modo de intervenção dos saberes construídos pelas ciências sociais e humanas, para responder ao caráter multidimensional do exercício profissional. A noção de prático reflexivo traz à tona as relações conflituosas que se estabelecem entre o meio acadêmico e o chão da escola, entre saberes da ação e saberes teóricos.

Um último aspecto que ganhou destaque no momento da criação dos IUFM e do redimensionamento da formação dos professores se refere à matriz de competências

profissionais. De acordo com as regulamentações oficiais francesas, a formação de professores deve se basear em uma matriz de competências que tenha como meta a construção de uma cultura organizacional que incentive o trabalho em grupo, a ajuda mútua e o estabelecimento de uma ética profissional. Algumas vertentes acreditam, segundo Lang (2004) que, na verdade, essas competências ampliaram as funções do professor que agora passa a atuar em áreas que atingem questões que, anteriormente, faziam parte da vida privada e que agora passam, por meio de leis e decretos, a ser de responsabilidade pública.

Esses aspectos, aliados às modificações introduzidas ao longo dos anos 1980/2000 na França, têm trazido à tona questões e dúvidas relativas aos saberes docentes necessários para o exercício da função, à profissionalização do ofício, ao papel e perfil dos formadores de professores e às instituições responsáveis por essa formação. A formação do professor volta, assim, após apenas alguns anos de criação dos IUFM, a ser fortemente debatida no campo educacional francês.

\*

\*   \*

Neste capítulo, procurou-se apresentar uma visão geral das iniciativas empreendidas em diversos países da América Latina e Caribe e da Europa para promover a formação de professores da educação básica (inicial ou em serviço) que supostamente venha a atender aos anseios sociais contemporâneos. Empregabilidade, competitividade, eficiência e profissionalidade foram palavras empregadas assiduamente em todos os discursos analisados, assim como foram sinônimos de objetivos a serem alcançados na área educacional. Os sentidos atribuídos a essas palavras, assim como a apropriação feita de tais discursos, porém, variaram de acordo com o contexto a que foram submetidas. Como lembra Bourdoncle (2000), os homens atribuem sentidos diversos às palavras, nos diversos espaços e tempos que ocupam, de acordo com seus interesses. Os vários sentidos atribuídos à expressão educação/formação continuada nos diversos países é um exemplo claro disso.

A educação é um dos alvos centrais das reformas em curso. No caso da Europa, por exemplo, amplos esforços têm sido feitos na área educacional no sentido de tornar o continente mais competitivo pela via do domínio do conhecimento. De fato, os países da Comunidade Européia estão empreendendo amplos recursos para promover a integração do continente. Um exemplo disso é o *Tratado de Bolonha* (COMUNIDADE EUROPÉIA,

1999), assinado em 1999 pelos países membros da Comunidade Européia, que padroniza os cursos de nível superior do continente, facilitando o trânsito dos alunos de um país para o outro, assim como a posterior aceitação dos diplomas no mercado de trabalho da região. Um modelo europeu – pelo menos no que diz respeito à forma – está sendo construído. Todavia, enfrentando movimentos de resistência relativos à possível perda da identidade dos cursos e dos países.

Dentro desse contexto, a formação de professores da educação básica tem sido alvo de preocupação por parte das autoridades governamentais, mas também das instituições de formação e de seus atores. Essa formação abrange componentes gerais e componentes profissionais e podem ocorrer de forma consecutiva ou simultânea. A formação do tipo simultâneo e o alto nível de especialização por disciplina predomina na região, o que é apontado pela própria Comunidade Européia como um problema, pois torna o sistema pouco flexível no caso de escassez de professores gerada, por exemplo, por número elevado de aposentadorias, desinteresse pela carreira ou abertura de oportunidades de acesso à escola para novos públicos. No caso europeu, a preocupação com as questões sociais, sobretudo as étnicas, tem feito com que a formação de professores seja repensada. A questão das línguas estrangeiras e da violência na escola e na comunidade tem feito parte das novas diretrizes educacionais de formação de professores.

No caso particular da França, além das questões acima, observa-se uma grande preocupação em construir um processo identitário da profissão docente que passe pela institucionalização de um curso de formação inicial reconhecido, pela criação de um estatuto profissional que determine as competências específicas do ofício e pelo reconhecimento público da necessidade de uma qualificação profissional determinada para exercer essas funções. Nesse sentido, a criação dos IUFM em 1989 foi uma resposta a essa questão ao instituir um espaço específico de formação de professores de todos os níveis da educação básica. Entre os objetivos da criação dos IUFM estavam harmonizar os níveis salariais da categoria, criar um espaço comum de formação e de pesquisa que permitisse a construção de uma identidade profissional entre os professores primários e os professores secundários e promover uma aproximação com o meio universitário. Como lembra Lang (2004), essas questões não foram plenamente atendidas, já que a divisão entre os professores primários e secundários permaneceu e a aproximação com a universidade não

se concretizou. Mediante essa situação, novas medidas foram implementadas pelas autoridades francesas: os IUFM deverão ser absorvidos pelas universidades até 2008 e seus cursos deverão ser enquadrados no modelo europeu a fim de permitir o trânsito dos alunos pelas instituições dos diversos países signatários do *Tratado de Bolonha* (COMUNIDADE EUROPÉIA, 1999). Com isso, aspectos importantes da profissionalização do ofício docente são atingidos, já que os IUFM farão parte da instituição responsável pela produção dos saberes científicos e pela emissão dos diplomas superiores do país. A universidade não tem na formação profissional seu foco principal, ao contrário dos IUFM que são predominantemente profissionalizantes. Como compatibilizar esses perfis?

Além disso, a formação do professor passará a ocorrer no modelo bac+5, ou seja, cinco anos de formação após o exame de passagem do nível secundário para o superior (atualmente, são três anos de formação superior em qualquer área, um ano preparatório para ingresso no IUFM não obrigatório e mais um ano de preparação e de exercício profissional, no qual o professor passa a ser funcionário do Estado). Isso representa, pelo menos no aspecto formal, uma elevação da exigência de formação, já que passará a ocorrer no nível de *master* (hierarquicamente, corresponde ao mestrado no Brasil, mas somente no aspecto estrutural, já que os direitos e a forma de desenvolver os cursos são distintos).

No caso da América Latina e Caribe, pressionados pelas exigências advindas de organismos internacionais, observa-se um grande esforço para promover a formação superior de seus professores. Em alguns países, a formação superior do corpo docente é realidade há alguns anos, mas em outros esse é um processo recente, e em estágios diversos de desenvolvimento. Para promover essa formação de maneira acelerada, o uso dos recursos da TIC é plenamente empregada. Além de formação superior, o alinhamento dos professores às novas políticas educacionais é um dos objetivos a serem alcançados. A profissionalização do corpo docente também é uma preocupação da região e isso se reflete, por exemplo, nos esforços em elevar a formação dos professores para o nível superior. Vários problemas, no entanto, ainda assolam a região: uma diversidade de instituições se responsabiliza pela formação inicial e em serviço dos professores, impedindo a construção de uma identidade do conjunto; presencia-se a falta de integração entre formação inicial e continuada; as condições de trabalho e salariais dos professores são críticas; a relação entre escolas e universidades ainda é tênue e pouco incentivada; a relação entre saberes da ação e

saberes científicos ainda gera conflitos entre essas duas instituições; a formação dos profissionais responsáveis pela formação de professores é pouco debatida, entre outros.

A região se encontra, assim, em um estágio distinto da Europa no que se refere ao processo de transformação da carreira do magistério, mas percebe-se que a profissionalização do ofício docente é preocupação comum. Ambos, Europa e América Latina e Caribe, ainda que por caminhos diversos, passam a exigir paulatinamente um maior número de anos de estudo para aqueles que desejam exercer a profissão. Outras exigências são apresentadas aos professores: questões anteriormente tratadas na ordem privada passam a fazer parte das competências a serem desenvolvidas no professor: tolerância, saber lidar com as diferenças étnicas, sociais e psicológicas dos alunos, participar da vida da comunidade da qual a escola faz parte, são alguns dos temas que passam a fazer parte dos currículos de formação.

O magistério das séries iniciais do ensino fundamental se firma nas duas regiões como uma profissão eminentemente feminina, mudando-se esse panorama quando se trata do ensino das disciplinas especializadas, nas quais há um número equivalente entre homens e mulheres.

A formação de professores em serviço na América Latina e Caribe e Europa tem objetivos diversos, o que se reflete no número de denominações que recebe: contínua, continuada, complementar e qualificante. Essa formação ocorre para fins de atualização, aperfeiçoamento e capacitação dos profissionais em atividade, mas também para certificar para novas funções ou para regularizar uma situação de exercício profissional. Estas últimas podem encaminhar para novos diplomas ou não.

Assim, percebe-se que as regiões analisadas apresentam profundas diferenças no que se refere aos aspectos culturais, sociais, econômicos e sociais de seus países. Problemas diversos são enfrentados: a Europa se depara com problemas dado o alto número de imigrantes que chegam de países mais pobres, em guerra, com altos índices de desemprego, baixa expectativa de vida e baixa escolarização, que não dominam a língua local, que tentam sobreviver e se empregar num mercado de trabalho também deficitário. Em vista disso, a educação foi considerada um dos principais caminhos para promover mudanças sociais e estruturais nas regiões, com destaque para a formação de professores da educação básica.

A fim de enfrentar essas questões, a Europa procura se fortalecer como bloco econômico, tendo como meta se tornar competitiva em relação a outros países e regiões, como os Estados Unidos e Ásia. Para tanto, a reforma do ensino superior, incluindo a formação de professores, tem recebido atenção especial.

A América Latina e Caribe, por sua vez, registram altos índices de pobreza e desemprego, baixa expectativa de vida e de escolarização de sua própria população. Reverter essa situação pela educação, com o apoio dos professores, tem sido, igualmente à Europa, o discurso predominante. Elevar a formação de seu corpo docente e alinhá-lo às novas políticas têm sido um dos alvos principais das reformas educacionais na região.

Percebe-se, enfim, que uma racionalidade instrumental permeia as reformas educacionais nos anos 1980-2000, ou seja, a educação visa determinados fins, sobretudo econômicos, já que pretende promover a formação de cidadãos competitivos para um mercado de trabalho também competitivo. Pretende, ainda, promover com o apoio da educação, o controle sobre problemas e conflitos sociais que se encontram em plena ebulição. A função da universidade se volta para as demandas do mercado de trabalho, sendo financiada pela iniciativa particular em alguns de seus principais setores de atuação, como é o caso da educação contínua na França e de alguns programas especiais de formação de professores no Brasil.

Tendo em vista o contexto apresentado, esta pesquisa se propõe nos próximos capítulos a analisar, mediante um estudo de caso, como essas questões têm se refletido sobre um programa de formação superior oferecido em São Paulo/Brasil em 2003-2004 para professores das redes públicas de ensino de municípios paulistas denominado PEC Formação Universitária Municípios (PEC Municípios), fruto das iniciativas do poder público paulista que visou atender às exigências dos organismos internacionais e do MEC no que se refere à certificação superior do seu corpo docente.

Para tanto, o capítulo a seguir descreve os caminhos da pesquisa realizada em campo, assim como quais foram os aportes teóricos que auxiliaram a analisar os dados obtidos. Em seguida, nos Capítulos V e VI, as características do campo empírico da pesquisa e dos atores envolvidos, assim como a análise dos dados obtidos em campo são apresentadas.

## **CAPÍTULO IV – OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

A idéia de desenvolver uma pesquisa sobre programas especiais de formação de professores em serviço ocorreu por meio do contato com um folheto sobre o PEC Formação Universitária distribuído nas escolas e que chegou às minhas mãos ainda no período de término do meu mestrado, em 2003. Meu “estranhamento” (FONSECA, 1999), e também a minha curiosidade em relação ao Programa teve início, sem dúvida, naquele momento. A partir daí, comecei a procurar maiores informações, processo este que acabou por originar meu projeto de pesquisa apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2004 para fins de ingresso no doutorado.

Essa breve explicação auxilia a compreender como iniciei a construção do meu objeto de estudo: por causa do PEC Formação Universitária comecei a perceber o movimento estadual e nacional que era desenhado no país com o objetivo de certificar professores das redes públicas de ensino que não possuíam formação superior específica para exercerem a docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Assim, partindo de uma iniciativa localizada, pude perceber que havia uma rede nacional de formação sendo construída.

Ao desenvolver uma pesquisa em bibliotecas e em endereços eletrônicos das universidades brasileiras, percebi que havia muitos programas especiais sendo oferecidos por todo o país e que o PEC Formação Universitária (na época, na versão estadual) representava mais uma iniciativa de formação de professores em serviço. Além disso, verifiquei que os estudos realizados sobre programas especiais focavam principalmente ações desenvolvidas em um estado da federação específico, sem que houvesse, no entanto, uma visualização nacional do processo que se instaurava. A partir dessa percepção, esta pesquisa passou a ser encaminhada nesse sentido, isto é, de construção da configuração nacional e da compreensão do que esse movimento representava para a educação brasileira.

Tendo em vista a dimensão do meu objeto de estudo, alguns percursos deveriam ser feitos para que eu realmente pudesse construí-lo.

A princípio, dois caminhos foram planejados e posteriormente seguidos: no âmbito das microestruturas sociais, a presença física em um dos programas especiais se revelou necessária para que eu pudesse acompanhar o cotidiano construído, as relações

estabelecidas, as apropriações feitas, ou seja, como um projeto no papel se transformou em prática social. As microestruturas sociais estabelecem relações com o exterior, sendo reprodutoras e produtoras do meio externo, de maneira relacional. Ainda que entrevistas e questionários fizessem parte das estratégias da pesquisa, havia, como lembra Malinowski (1998, p.75) [1922], “uma série de fenômenos de grande importância [...] que só se captam no plano da realidade”, pois se manifestam nas e pelas práticas. Assim, optou-se por desenvolver a pesquisa a partir da observação de funcionamento de um dos ambientes de aprendizagem do PEC Municípios, sob uma perspectiva etnográfica, já que, concordando com Goldman (2003, p.460), creio que

Uma teoria etnográfica tem o objetivo de elaborar um modelo de compreensão de um objeto social qualquer ... que, mesmo produzido em e para um contexto particular, seja capaz de funcionar como matriz de inteligibilidade em outros contextos. Isso porque se trata de deixar de levantar questões abstratas a respeito de estruturas, funções ou mesmo processos, e dirigi-las para os funcionamentos e as práticas.

Assim, considere que esse tipo de trabalho em campo me traria subsídios para compreender questões mais amplas do contexto que se configurava no Brasil na área de formação de professores.

Além disso, participar e compartilhar de experiências comuns com colegas do grupo de pesquisa<sup>36</sup> do qual eu fazia parte à época e que também tinham como campo empírico de referência o PEC Municípios contribuiu de forma decisiva sobre as opções metodológicas de realização da pesquisa. É importante que se diga que o grupo produziu uma série de artigos sobre vários aspectos que permearam a realização do Programa, assim como participou de inúmeros congressos, simpósios, e demais eventos. Essa produção acadêmica auxiliou a construir este trabalho, apurando o olhar sobre as várias perspectivas que se evidenciaram no trabalho de campo<sup>37</sup>.

No âmbito das macroestruturas sociais, considerou-se importante perceber o lugar e o papel desse modelo de formação proposto pelo PEC Municípios no contexto nacional e internacional, tomando-se como referência as experiências desenvolvidas em outros estados da federação e em outros países.

---

<sup>36</sup> Grupo de pesquisa coordenado pela professora Belmira Bueno. Maiores detalhes consultar Bueno (2003).

<sup>37</sup> Os trabalhos do grupo são citados ao longo desta pesquisa.

As duas dimensões apresentadas levaram a opções teórico-metodológicas diversas, mas complementares.

No âmbito das ações empreendidas no Brasil em relação à formação de professores em serviço, levantaram-se dados por meio de acesso a endereços eletrônicos de todas as universidades públicas do país (federais e estaduais), assim como se acessou o endereço eletrônico de todas as secretarias estaduais de educação que possuíssem tal recurso (no momento da coleta de dados, havia estados que não dispunham de acesso público de informações por meio eletrônico). O cruzamento de dados obtidos nos endereços eletrônicos dessas instituições com as informações disponíveis no endereço eletrônico do MEC permitiu a construção do Quadro 1 apresentado no Capítulo II. Essa configuração permitiu perceber, por um lado, a dimensão das iniciativas empreendidas por todo o país, assim como quais caminhos e modelos foram escolhidos. Ainda nessa perspectiva, mapearam-se as ações empreendidas na América Latina e Caribe para promover a formação superior de professores em serviço, pois, concordando-se aqui com Bourdieu (2005), pela comparação percebemos diferenças e semelhanças que nos auxiliam a compreender o que fizemos, o que poderíamos ter feito ou evitado. Ainda, seria possível compreender como cada país do continente, submetido a pressões internacionais semelhantes, responderam a essa questão.

Por outro lado, a dimensão das macroestruturas sociais por si só poderia responder apenas a uma parte das inquietações referentes aos efeitos gerados pela implantação dos programas de formação de professores em serviço por todo o Brasil. Como foi dito, era necessário entender como os professores e os agentes educacionais submetidos a essas novas propostas se apropriaram das práticas e discursos produzidos no interior dos ambientes de aprendizagem. Para tanto, participar do dia-a-dia de um programa especial, observar as relações construídas entre as pessoas, e entre estas e as atividades propostas se mostrou fundamental para que se compreendessem as implicações das ações governamentais além do papel. Nesse sentido, registros de campo simples eram feitos rotineiramente no local da pesquisa e depois ampliados com observações e dados complementares, aproximando-se da “descrição densa” sugerida por Geertz (1998)[1973].

É importante que se esclareça que elegi um programa específico de formação de professores em serviço para realizar o trabalho em campo por entender, conforme dados

obtidos mediante o mapeamento apresentado no Capítulo II, que esse curso reunia as principais características das iniciativas empreendidas no Brasil para promover a certificação dos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

A observação feita *in loco* pode ser chamada de “participante”, como definida por Malinowski (1998)[1922], uma vez que a permanência em um grupo específico por um período mais longo permitiu que se construísse uma familiaridade maior com o meio, o que facilitou a obtenção de informações e a compreensão dos sentidos que circularam entre seus membros. Além disso, a minha experiência como professora de ensino fundamental permitiu uma aproximação com o grupo mediante a troca de experiências do fazer docente. A observação participante permitiu, enfim, como ressalta Goldman (2003), captar ações e discursos em ato, o que auxiliou na compreensão dos códigos e das regras não ditas pelo grupo.

Ainda que um planejamento inicial tenha sido feito e uma metodologia de trabalho tenha sido traçada, como descrito acima, na verdade não se sabia ao certo o que iria se encontrar em campo. A improvisação que chamo de *controlada* fez parte da pesquisa. Tratou-se de uma improvisação *controlada* porque os atores envolvidos não eram indivíduos estranhos a mim, já que também fui professora do ensino fundamental e da educação superior. De fato, essa proximidade parcial foi importante para estabelecer os primeiros contatos, assim como os que se sucederam.

Complementando essas etapas, optou-se por fazer um estágio de quatro meses em Paris (França) junto ao *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP), local em que pude entrar em contato com questões referentes à formação de professores primários daquele país e da Europa, conversar com pesquisadores da educação, participar de momentos de formação continuada dirigida aos professores em serviço e de jornadas de estudos voltadas para os chamados na França de *formadores de professores*, além de dividir momentos de dúvida, resistência e apreensão com alguns atores educacionais franceses - principalmente com Anne-Marie Chartier - em relação à reforma em andamento no continente europeu. Essa posição me fez despertar para outras facetas da questão da formação de professores e levantar outras que, até então, eram “naturalizadas” e aceitas por mim de forma passiva. Em contrapartida, também provoquei dúvidas e estranhamento em

educadores com os quais tive contato que também naturalizavam, até então, situações, estruturas, comportamentos e condições que se camuflam no cotidiano escolar daquele país.

Assim, nos próximos ítems, descrevo o trabalho desenvolvido em campo ao longo do ano de 2004 em um dos pólos que fazia parte da rede PEC Formação Universitária na sua versão municipal, sob responsabilidade da Universidade de São Paulo, descrevendo como era o local de funcionamento, quem eram os alunos-professores e os agentes educacionais do Programa, como ocorreu a entrada em campo e como se desenrolou a relação com os atores. Por fim, esboço uma discussão sobre as teorias da ação, aporte teórico que me auxiliou na análise do material colhido no ambiente de aprendizagem (entrevistas, questionários e observação de campo).

#### **4.1- Descrição do local da pesquisa**

O pólo onde foram colhidos os dados empíricos se localizava em um município da Grande São Paulo, próximo à zona oeste da capital. É uma região que conta com uma população flutuante em relação à permanência no município, ou seja, um número significativo de pessoas se deslocam diariamente para o trabalho que é localizado, na sua maioria, no centro de São Paulo e regiões próximas. À noite, observa-se o movimento contrário da população para as suas residências<sup>38</sup>.

O pólo do PEC Municípios foi instalado em uma escola estadual de ensino fundamental e médio, que funciona nos três períodos do dia. O PEC Municípios só funcionava à noite, das 19h00 às 22h30 (horário oficial). Ainda que distante do centro do município de São Paulo, seu acesso era facilitado por sua localização próxima a uma grande rodovia federal.

Na entrada principal que dá acesso ao interior da escola havia um portão de ferro fechado com cadeado. A assistente da secretaria era a pessoa que controlava a entrada e saída de alunos e professores, tarefa que não era fácil, dada a grande circulação de pessoas. O cadeado, próximo do final do ano, foi substituído por uma tranca eletrônica, também sob

---

<sup>38</sup> Dados: [www.saudebrasilnet.com.br](http://www.saudebrasilnet.com.br). Acesso em 29/07/07.

o controle da secretaria da escola. Essa tarefa era dividida com os técnicos<sup>39</sup> do PEC Municípios no horário das aulas do Programa.

As salas destinadas ao PEC Municípios eram três. Esse espaço se localizava no primeiro andar da escola, distante das demais salas de aula. Duas salas (A e B) eram destinadas às atividades presenciais com as tutoras, sendo ambas equipadas para as teleconferências. As videoconferências ocorriam apenas na sala da turma A<sup>40</sup>.

A sala da turma A era equipada com duas televisões de 29 polegadas e um microcomputador. Na terceira sala foram instalados 20 computadores para as atividades do *learning space*.

No andar, havia próximo um sanitário feminino e um masculino, ambos em condições pouco favoráveis de uso.

No intervalo, os alunos-professores utilizavam a cantina da escola ou permaneciam no andar do Programa.

O ruído produzido pelos alunos da escola era bastante alto. Nos períodos em que havia preparação para algum evento (festa junina, semana da pátria, etc.) o ruído se tornava ainda maior, o que prejudicava o andamento das atividades do TM *off line* e das videoconferências, principalmente. Aos sábados, ainda que a escola estivesse aberta para a comunidade devido ao programa *Escola da Família*, promovida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), o ruído era bastante inferior, facilitando as atividades realizadas, principalmente as teleconferências.

#### **4.2– Quem são os alunos-professores da turma A**

A distribuição dos alunos-professores do PEC Municípios por pólos obedeceu, na maioria dos casos, ao critério de proximidade da escola e/ou residência dos mesmos. Essa situação de proximidade em relação à residência e/ou trabalho dos professores se repetiu no pólo pesquisado.

---

<sup>39</sup> Tratavam-se de estagiários da área de informática contratados pelo Programa que, além do suporte aos recursos tecnológicos, passaram a exercer essa atribuição.

<sup>40</sup> A descrição detalhada das atividades do Programa é apresentada no item 5.3 do Capítulo V.

Havia 36 alunos-professores na turma A, local em que concentrei minha observação de campo. Essa turma era composta majoritariamente por mulheres (apenas um homem)<sup>41</sup>. A idade da turma se concentrou na faixa dos 31 aos 50 anos de forma equilibrada, revelando uma diversidade significativa na sala no que se refere a esse aspecto. A formação no magistério (nível médio) em escolas públicas predominou como a titulação máxima obtida anteriormente ao ingresso no PEC Municípios. Apenas dois alunos haviam cursado o nível médio não profissionalizante. O ano de conclusão do curso de nível médio teve uma distribuição regular ao longo do período 1968-2000. Assim, muitos professores se formaram há pouco tempo, apesar da idade mais avançada. Muitas dessas alunas-professoras ingressaram na carreira após a criação dos seus filhos.

Com relação à experiência de terem cursado uma faculdade antes do ingresso no PEC Municípios, cinco pessoas já haviam concluído uma graduação e sete iniciaram um curso superior, mas não o concluíram. Assim, 12 pessoas do grupo já haviam vivido uma experiência universitária em instituições privadas de São Paulo.

Aproximadamente 70% do grupo era composto por pessoas casadas, com filhos (dois, em média).

Cerca de 60% da turma A enfrentava dupla jornada de trabalho, atuando nas redes municipal e estadual de ensino de São Paulo (curiosamente, apenas uma aluna atuava no município em que se localizava o pólo).

As razões que levaram o grupo a fazer o PEC Municípios pouco variaram, concentrando-se nos itens: exigência da lei, gratuidade do curso, ascensão salarial e a presença da USP como responsável pela coordenação do programa e emissão do título superior.

O nível sócio-econômico da turma era bastante diversificado: alguns moravam em condomínios fechados e outros, em conjuntos populares. Alguns possuíam transporte próprio, e outros se deslocavam por meio do transporte coletivo e comentavam sobre a dificuldade de financiar o deslocamento para o pólo. Em relação a essa questão, o peso da participação financeira dos cônjuges (no caso dos alunos-professores casados), assim como a ajuda dos pais (no caso dos solteiros), foram fatores determinantes dessa condição,

---

<sup>41</sup> Os dados utilizados neste item foram obtidos por meio de um questionário respondido por 27 alunos-professores (Anexo 1) e de conversas informais com eles e a tutora da turma.

questão reiteradamente destacada nas conversas informais que mantive com os alunos-professores nos momentos de intervalo. A tutora foi, também, uma fonte importante de informações a esse respeito, já que mantinha um relacionamento direto e próximo com a turma.

#### **4.3- A entrada em campo**

O primeiro dia em campo é fundamental para a pesquisa. Como lembra Rockwell (1986), o primeiro contato, a impressão que deixamos, pode ser determinante para a nossa aceitação ou não pelo grupo que será acompanhado.

A entrada em campo ocorreu no dia 12 de abril de 2004<sup>42</sup>, uma segunda-feira. Cheguei às 19h00. Essa foi a primeira das 27 observações que seriam realizadas ao longo do ano na turma A, além das duas observações na turma B, ambas do mesmo pólo. As observações feitas na turma B tiveram como objetivo a construção de um outro parâmetro de referência que permitisse verificar as variações possíveis dentro de um mesmo modelo.

Complementando essas observações, participei de uma oficina realizada durante a Semana Presencial realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-FEUSP no segundo semestre de 2004 junto com a turma A e, em outra ocasião, observei o desenvolvimento de uma videoconferência a partir de um dos estúdios localizados na universidade.

É importante registrar que as experiências vividas no pólo eram compartilhadas com outros colegas que pertenciam ao grupo de pesquisa coordenado pela professora Belmira Bueno, os quais também desenvolviam trabalhos de campo sob moldes etnográficos em outro pólo. Além da troca de experiências que permitiu construir uma visão mais ampla sobre o PEC Municípios a partir das semelhanças e diferenças narradas pelos integrantes do grupo, entrevistas e dados foram compartilhados, já que um arquivo comum foi criado. Essa condição foi, sem dúvida, fundamental para o desenvolvimento de todos os trabalhos produzidos pelo grupo de pesquisa.

---

<sup>42</sup> É importante ressaltar que o início das observações no pólo se originou a partir de atividade proposta na disciplina “A etnografia aplicada à pesquisa educacional” ministrada pela professora Belmira Bueno na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo no 1º semestre de 2004.

Para iniciar a pesquisa em campo foi feita uma solicitação escrita à coordenação do Programa. Após a concordância da coordenação do PEC/USP, iniciei minhas atividades de observação.

A entrada em campo foi facilitada, sem dúvida, pela tutora, a qual eu já conhecia (ela era aluna de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP), e que prontamente se dispôs a aceitar minha presença. A escolha de um pólo distinto daquele que já estava sendo acompanhado pelo grupo de pesquisa foi feita, também, com o intuito de que se conhecesse um outro ambiente localizado fora do município de São Paulo, o que sem, dúvida, enriqueceria os dados já colhidos.

No dia em que iniciei as atividades em campo cheguei ao pólo em companhia de Marina, tutora da turma A<sup>43</sup>. Marina tinha 38 anos, era casada, sem filhos. Era formada em Física pela USP e estava, à época, cursando mestrado em Educação na mesma instituição. Além do trabalho no PEC Municípios, Marina prestava serviços de informática/programação para empresas, atividade que ela vinha pouco a pouco se desligando para dedicar-se exclusivamente à área educacional. Seu ingresso no PEC Municípios como tutora, além de representar um ganho mensal extra de R\$ 1.000,00, foi, segundo Marina, uma forma de iniciar sua carreira no campo educacional. Marina já havia participado da versão estadual do Programa como tutora em 2001-2002 e foi convidada pela coordenação do PEC/USP para exercer a mesma função no PEC Municípios. O seu ingresso na versão anterior do Programa ocorreu mediante inscrição feita em um endereço eletrônico. Seu marido, também professor de Física, foi a pessoa que comunicou à Marina sobre as inscrições de agentes educacionais, notícia que ele obteve, por sua vez, na escola de ensino médio onde trabalhava.

Nesse primeiro dia de contato com o campo, entrei na escola com a tutora. A aparência da entrada da escola, semelhante a outras que conheci, não era das mais acolhedoras, pois portões de ferro, com grandes cadeados, separavam o interior da escola e a rua. Entrei na sala de aula destinada à turma A ao lado da tutora Marina. Era uma sala clara, limpa, bem equipada. As mesas dos alunos se dispunham lado a lado, formando filas horizontais. Permaneci na sala com a tutora e aos poucos os alunos-professores foram

---

<sup>43</sup> Nome fictício.

chegando. Fui apresentada a cada um deles. Esse contato inicial ocorreu aos poucos, um a um, não havendo uma apresentação formal para a classe toda.

Os alunos-professores chegavam aos poucos e se sentavam em grupos.

Pude perceber que havia uma grande intimidade entre a tutora e os alunos-professores.

Senti, a princípio, que fui bem aceita pelas pessoas. Fui apresentada a cada uma delas como uma espécie de estagiária que estava desenvolvendo uma pesquisa sobre o PEC Municípios. Uma das alunas-professoras, que ao longo do Programa, pude perceber, era bastante animada e brincava com todos, perguntou: “Como a gente tem que se comportar?”.

A minha origem e o propósito de minhas observações foram esclarecidos aos poucos, para cada um, individualmente, por mim mesma, dia-a-dia, e também pela tutora.

Nesse dia, atividades do material impresso foram feitas mediante a intermediação da tutora, situação que percebi, após algumas observações, era freqüente nos dias de atividade *off-line*, ou seja, de trabalho com as apostilas (leitura de textos e realização de exercícios propostos pelo material). Tive assim, pela primeira vez, contato com o material impresso do Programa e comecei a entender a lógica que fazia parte do seu manuseio.

Neste primeiro dia, o “estranhamento” (Fonseca, 1999) e a dúvida tomaram conta de mim:

Desse dia, ficou a sensação, para mim, de que aquele cenário não apresentava nenhuma semelhança com o que eu classifico como “aula” de um curso de graduação. E por que esperar que fosse, já que se trata de uma proposta nova? São anos de um ambiente que está impregnado em mim... Sem dúvida, é um ambiente e uma forma de trabalhar muito diferente da que estou acostumada... Sem dúvida, tenho que ouvir as pessoas para não tirar conclusões precipitadas... (RA 1<sup>44</sup> - *off line* – 12/04/2004)

#### **4.4- O relacionamento com os alunos-professores e a metodologia de trabalho em campo**

Durante o ano de 2004 pude conviver com a turma A, a qual aceitou (ou tolerou) minha presença em todas as atividades. Posso dizer que não passei por momentos de hostilidade ou de revolta por parte da turma, nem mesmo fui tolhida de participar de

---

<sup>44</sup> Abreviação de “Registro Ampliado número 01”. A numeração indica o número de visitas realizadas e a data indica o dia em que foi feita a visita *in loco*. *Off line* indica um dos tipos das atividades observadas.

qualquer atividade do Programa. Isso, sem dúvida, foi importante para que eu desenvolvesse o trabalho com mais tranquilidade. Mas eu sabia, como lembra Fonseca (1999, p.10), que eu era a estranha no meio, ao contrário dos “nativos” que dominavam o seu território. Eu não estava no controle da situação. Tive que compreender os comportamentos, as falas e os gestos daquele grupo. Não nego que essa situação gerou em mim, sem dúvida, mal-estar em vários momentos. Sei também que talvez a minha presença não agradasse a todos. Segundo Fonseca (1999), nessas circunstâncias é que talvez esteja se chegando a algum lugar com a pesquisa.

A autora lembra também que quando as pessoas que observamos começam a nos ignorar ou a zombar do pesquisador, então “passamos além dos diálogos para inglês ver” (FONSECA, 1999, p.65). Recebi um sinal da turma em relação a isso durante um dia de trabalho monitorado *off line*. A tutora desenvolvia as atividades propostas pelo material impresso e em um intervalo uma aluna-professora se vira para a turma e diz: “Ela não parece a Beatriz do Lineu?” A professora se referia a uma personagem de uma novela transmitida à época pela Rede Globo de Televisão. A partir daquele dia, essa aluna-professora e outras passaram a me chamar de “Beatriz do Lineu”. Essa foi a primeira das muitas brincadeiras que o grupo fez comigo.

Outros momentos positivos proporcionados pela turma foram muito significativos para mim. Particpei das atividades em grupo do *learning space*, das oficinas organizadas na Semana Presencial na USP, da apresentação dos trabalhos de conclusão de curso e da formatura da turma, no início de 2005. Porém, percebi também bastante resistência dos alunos-professores no momento da solicitação das entrevistas e do preenchimento dos questionários: “Precisa ser agora?” “Você não pode enviar as perguntas por e-mail?” “Posso te entregar depois?”. Por um lado, sei que essa situação ocorreu, em parte, pelo número elevado de atividades que os alunos-professores deveriam realizar em um curto espaço de tempo e pela vontade de ir embora quando a aula terminava, dado o cansaço ao final de um dia atribulado. Por outro lado, senti também que havia uma resistência em relação a um contato individual comigo. Também percebi isso em algumas situações em que os alunos-professores deveriam responder questões propostas no *learning space*, por exemplo. Quando eu solicitava para participar dessa atividade, o grupo aceitava, mas alguém sempre dizia: “Ah, hoje eu não estou bem. Acho que não vou dar respostas

certas...”. Afinal, eu não fazia parte do grupo, e isso estava claro para mim. Expor-se para alguém estranho não é muito fácil. Em alguns momentos, porém, eu sentia uma proximidade maior, principalmente quando eu relatava as minhas experiências como professora do ensino fundamental, pois essa situação, de certa forma, legitimava as minhas opiniões, saindo da condição de pesquisadora que não conhece a realidade da escola, já que eu era portadora de um “saber prático”(CHARTIER, 1998) que me autorizava a discutir as questões do cotidiano escolar. Ainda, quando comecei a comprar produtos de beleza de uma das alunas-professoras que passava por problemas financeiros graves, a relação com o grupo mudou, pois passei a participar das atividades da vida cotidiana da turma. Essas situações fizeram, sem dúvida, que a turma ficasse um pouco mais à vontade na minha presença. Na verdade, percebi aos poucos que eu fui me tornando parte da *paisagem* na sala de aula.

A metodologia de trabalho em campo foi sendo delineada aos poucos, por meio de leituras e, sobretudo, pelas conservas que pude desenvolver com a tutora da turma dias antes do início das atividades, por meio do que foi possível conhecer algumas características do grupo, como faixa etária, hábitos, etc., e construir um caminho inicial. Programei, assim, realizar visitas ao pólo uma ou duas vezes por semana, em dias alternados, de segunda a sábado. Ainda, tive acesso à programação das atividades do mês, o que permitiu que eu acompanhasse todas as atividades do Programa. O tipo de material a ser levantado em campo também havia sido escolhido: entrevistas, questionários e registro de campo. O registro de campo consistia em anotações breves feitas *in loco* - situação que, pude perceber, despertava a curiosidade de alguns alunos-professores -, as quais eram ampliadas com maiores detalhes assim que eu chegava em casa ou em um prazo máximo de 24 horas, evitando que aspectos importantes fossem esquecidos. As entrevistas foram feitas no segundo semestre de 2004, momento no qual eu já conhecia melhor a turma e o funcionamento do Programa. O questionário foi entregue a cada aluno-professor ao longo de todo o segundo semestre de 2004.

Com certa dificuldade, consegui realizar três entrevistas em 2004. Em 2006, consegui localizar as mesmas pessoas que me concederam entrevista em 2004, momento em que resgatei alguns temas e propus outros. As alunas-professoras entrevistadas foram

Rosa, Helga e Joana<sup>45</sup>. Rosa, senhora de 56 anos, era casada, mãe de três filhos e lecionava, à época, nas redes municipal e estadual de ensino. Ingressou no magistério após a criação dos filhos. Helga, senhora de 55 anos, nasceu na Espanha, mas veio para o Brasil ainda pequena. Casada, mãe de três filhos, lecionava à época nas redes estadual e municipal de ensino. Iniciou a carreira no magistério após um longo período de trabalho na rede bancária de São Paulo. Ambas, Rosa e Helga, apesar do ingresso tardio no magistério, já contavam com mais de dez anos de experiência na área. Joana, 22 anos, havia ingressado na rede municipal de ensino recentemente (aproximadamente seis meses). Era solteira, sem filhos, e morava na casa dos pais. A condição financeira de Rosa e Helga era satisfatória, já que ambas contavam com o apoio dos maridos. Joana, por sua vez ajudava financeiramente a família, sendo responsável por boa parte do orçamento familiar.

Em relação aos questionários, obtive retorno da turma no final de 2004, após muita insistência. Complementando os dados obtidos, realizei uma entrevista com as duas tutoras do pólo em 2004. O papel das tutoras ao longo da pesquisa conquistou um lugar especial, dadas as mediações feitas por elas para o desenvolvimento do Programa e para a integração dos alunos-professores às atividades e para a formação da opinião das turmas em relação à validade do PEC Municípios como espaço de formação<sup>46</sup>.

Sem dúvida, todos esses fatos peculiares, aliados ao apoio dos alunos-professores e da tutora do pólo, contribuíram de forma decisiva para a compreensão das regras e dos códigos não ditos que regulavam as relações do grupo e, por consequência, para o melhor desenvolvimento da pesquisa.

#### **4.5- Questões teóricas: contribuição das teorias da ação e do ator**

Ao acompanhar *in loco* o desenvolvimento de um programa de formação de professores em serviço com características tão peculiares em relação aos dispositivos escolares vigentes no Brasil - já que o mesmo se apoiou para sua realização em recursos da educação a distância e materiais didáticos padronizados no formato de apostilas, assim como contou com inúmeros agentes educacionais sob os quais as mais diversas tarefas da docência foram fragmentadas – algumas questões surgiram, de forma inevitável: como os

---

<sup>45</sup> Nomes fictícios.

<sup>46</sup> A questão é discutida no Capítulo VI.

alunos-professores reagiriam perante um programa de formação que impactava todas as referências de escola que haviam sido construídas ao longo de seus percursos escolares como alunos e como professores, dados os novos dispositivos escolares introduzidos? Como analisar as ações que foram desencadeadas pelos diversos atores dentro e a partir desse novo ambiente de aprendizagem?

Nas observações de campo, pude perceber ao longo de minha permanência que muitas situações e ações, de uma forma ou outra, tornaram-se freqüentes. A essas situações denomino aqui como *regularidades*. Pode-se dizer que as regularidades, de certa forma, revelam um conjunto de obrigações e de ações que, pela situação, os atores se vêem induzidos a seguir.

Ao mesmo tempo, *singularidades* também foram identificadas, ou seja, os alunos-professores e agentes educacionais se manifestaram de formas diferenciadas perante situações semelhantes. Isso revela que uma determinada situação nem sempre é compreendida da mesma maneira por todos os atores envolvidos. Há espaços de indeterminação e de liberdade, portanto. Em outras palavras, há o que chamo de *espaço de manobra* possível, mesmo em ambientes regulados por instituições educacionais como o PEC Municípios, com regras e estratégias estabelecidas previamente, independente da vontade dos atores envolvidos na sua execução.

A partir desse contexto, percebi que eu necessitava de modelos teóricos que me permitissem compreender, ao mesmo tempo, as *regularidades* e as *singularidades* observadas, modelos que me fornecessem uma representação global de uma situação na qual os atores viviam imposições profissionais e de formação.

O primeiro modelo identificado como o mais adequado para tratar das regularidades observadas é o de Bourdieu (1983, 2002, 2003, 2006). Para tanto, situa-se aqui o autor no seu tempo e espaço a fim de que compreenda melhor os caminhos do desenvolvimento de seu trabalho e da escolha aqui feita.

Pierre Bourdieu desenvolveu seus estudos na área de Filosofia e, à época (anos 1950-1960), a filosofia de Jean Paul Sartre dominava o contexto francês. De forma sintética, pode-se dizer que a filosofia de Sartre apresentava duas características principais: crença na liberdade do ser humano (acreditava-se na possibilidade de que, de uma certa forma, os indivíduos poderiam optar por uma ruptura em relação às circunstâncias dadas

pelo exterior) e apoio na fenomenologia (que procura compreender o contexto social sob a perspectiva dos indivíduos, analisando-se, portanto, determinadas situações do ponto de vista da consciência reflexiva). Pierre Bourdieu rompeu, de certa forma, com a Filosofia, dedicando-se à Sociologia, uma Sociologia que apresentava sua posição crítica em relação aos dois aspectos anteriores apresentados. Pierre Bourdieu acreditava que a teoria apresentada não permitia compreender as *regularidades* do comportamento social: são perspectivas que permitiam pensar as ações individuais, o jogo comum, os erros comuns, mas não o lugar social.

Uma segunda crítica de Pierre Bourdieu se voltou para a teoria fenomenológica, para o existencialismo, porque ele acreditava que a maioria das ações se encontravam fora da consciência reflexiva. O autor esclareceu em seus trabalhos que isso não significava que tais ações faziam parte da inconsciência, mas sim que realizamos a maior parte dos nossos atos sem que pensemos sempre sobre estes (BOURDIEU, 2002).

Assim, o modelo de Pierre Bourdieu permite pensar ao mesmo tempo a *regularidade* e a *singularidade* num espaço de indeterminação e de determinação, sem recorrer, no entanto, à noção de liberdade e de consciência reflexiva. Por meio da teoria do *habitus*, Pierre Bourdieu procurou transcrever um modo de comportamento incorporado, estável e que escapa à consciência do sujeito, mas que determina uma margem de ação possível, ainda que limitada, ou seja, há ações que os agentes<sup>47</sup> jamais realizarão e outras que farão regularmente, não porque escolheram fazer, mas sim porque é o que são capazes de realizar. Então, passa-se da definição pela vontade para a definição pela capacidade do conjunto de competências técnicas e sociais do qual o agente é portador.

Segundo Bourdieu (2002, p.167), o *habitus* pode ser entendido como

[...] um sistema de disposições duradouras e transponíveis que integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível efetuar de tarefas infinitamente diferenciadas graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às mesmas correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses mesmos resultados.

---

<sup>47</sup> Bourdieu chama de “agentes” aos sujeitos sociais (BOURDIEU, 1983).

O *habitus* constitui um conjunto de esquemas de percepção duráveis, mas suficientemente flexíveis a ponto de permitir improvisações reguladas, ou seja, permite ajustamentos e inovações de acordo com a situação vivida. A mediação do *habitus* proporciona ao agente um espaço de liberdade que, embora restrito a limites impostos pelas condições objetivas a partir das quais se constitui e expressa, apresenta possibilidades de inovação e transformação.

O *habitus* seria um conjunto de esquemas implantados desde a primeira infância constantemente repostos e atualizados ao longo da trajetória social dos indivíduos. Nesse sentido, segundo Bourdieu (1983, p.60), o *habitus*

[...] é o produto de toda a experiência biográfica (o que, como não existem duas histórias individuais iguais, faz com que não existam dois *habitus* idênticos, embora haja classes de experiências e, portanto, classes de *habitus* – os *habitus* de classe).

Lembra Bourdieu (1983, p.105) que o *habitus* é uma espécie de “máquina transformadora” que faz com que nós reproduzamos as condições sociais de nossa própria produção, mas de maneira imprevisível. O *habitus* é, assim, um “princípio de invenção” (BOURDIEU, 1983, p.105). Os ajustamentos às novas situações que são impostas constantemente podem determinar transformações duráveis do *habitus*, mas dentro de limites, já que é o *habitus* que define a percepção da situação que o determina.

Assim, percebe-se que o autor insiste na idéia da flexibilidade relativa do *habitus*, mas ressalta o peso do passado incorporado para a compreensão e para a ação no presente.

A idéia de *habitus* em Bourdieu, no entanto, não pode ser desvinculada de seu conceito de campo. Segundo o autor (1983, p.109), o campo

[...] é uma certa estrutura de distribuição de uma certa espécie de capital. Esse capital pode ser a autoridade universitária, o prestígio intelectual, o poder político, a força física, dependendo do campo considerado. O portavoz autorizado é o detentor, seja em pessoa (carisma), seja por delegação (o padre ou o professor) de um capital institucional de autoridade que faz com que se lhe dê crédito [...]

Segundo Bourdieu (2006), cada agente ocupa um lugar determinado em um dado campo (universitário, literário, da alta costura, etc.), o que determina os poderes atuais ou potenciais dos mesmos, assim como as probabilidades de acesso aos ganhos específicos que

eles podem proporcionar. Sendo produto histórico, todo campo gera o interesse que é a condição de seu funcionamento.

O controle do grupo profissional tem um grande peso sobre o *habitus* dos seus agentes, já que promove a incorporação de valores, condutas e atitudes consideradas pertinentes ao ofício. A profissionalização contribui, assim, na constituição de uma das dimensões do *habitus* dos agentes: a sua dimensão profissional.

Relacionada à posição no campo, o autor apresenta a noção de capital simbólico (Bourdieu, 2006) que é o capital de qualquer espécie que é percebido por um outro, também portador das categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura de sua distribuição. O diploma, por exemplo, é um tipo de capital simbólico institucionalizado, legal (e não apenas legítimo), que tem em si um valor, conferindo ganhos simbólicos a seu portador. O valor simbólico atribuído ao diploma é inversamente proporcional à sua raridade.

A teoria de Bourdieu é, assim, um importante modelo que auxilia a compreender como, no interior de todos os setores de atividades, funcionam *regularidades* e como isso é incorporado por todos e por cada agente ocupante de um espaço social dentro de um campo determinado, *regularidades* que são, ao mesmo tempo, mecanismos de controle externo (da sociedade, do campo), mas também interno (do agente). Em outras palavras, Bourdieu nos auxilia a compreender as estruturas.

Na trajetória da pesquisa, um segundo modelo teórico se mostrou necessário para esclarecer como o *habitus* é constituído, assim como suas dissonâncias e contradições. Para tanto, o trabalho de Bernard Lahire se revelou um importante instrumento de análise.

Bernard Lahire procurou mostrar os limites da teoria da ação de Bourdieu. Partindo da teoria da prática e do *habitus*, Bernard Lahire desenvolveu suas pesquisas no sentido de dar continuidade ao trabalho de Pierre Bourdieu sob uma perspectiva crítica. Como lembra o próprio Lahire (2002, p.52),

Ser fiel ao modo de pensamento de Pierre Bourdieu, ao que há de mais precioso no que ele nos ensinou, significa recusar o prêt-à-porter conceitual que nos apresentam, hoje em dia, como “a sociologia de Pierre Bourdieu” e que não passa de uma versão hipostasiada e dogmatizada de um pensamento que merecia muito mais ser prolongado [...] Hoje em dia, temos de manter e utilizar de modo deliberado nosso espírito crítico no momento mesmo em que a morte parece querer agarrar e petrificar o vivo.

Nesse sentido, Bernard Lahire teve como objetivo compreender o modo de produção do *habitus* a partir de seu lugar social e as dissonâncias entre atores<sup>48</sup> que pertencem ao mesmo nível social global. Além disso, o autor procurou entender quais razões levam um ator a assumir dimensões distintas de seu *habitus* de acordo com o ambiente ou cena da qual ele faz parte.

Segundo Lahire (2001a), vivemos hoje em uma sociedade fortemente diferenciada e estendida fisicamente, na qual há uma grande variedade de esferas de atividades, de instituições, de produções culturais e de modelos de socialização. Somos expostos a situações diferenciadas, concorrentes e, por vezes, contraditórias. Exceção pode ser feita, de acordo com o autor, ao universo profissional que reproduz, mesmo dentro das próprias sociedades diferenciadas, condições de socialização relativamente coerentes, homogêneas, a partir, no entanto, de limites sociais e mentais bem específicos, já que os atores não são jamais redutíveis ao seu ser profissional. A produção de um *habitus* homogêneo dentro de todas as esferas da vida é, portanto, um sonho.

A coerência dos esquemas de ação que cada ator pode ter interiorizado dependerá, portanto, da coerência dos princípios de socialização a que ele foi submetido. Assim, um ator localizado, simultaneamente, numa pluralidade de mundos sociais não homogêneos e até contraditórios, ou em universos sociais relativamente homogêneos, mas que apresentam, sob certos aspectos, contradições, irá compor, muito provavelmente, um estoque de esquemas de ação não homogêneos, gerando, portanto, por vezes, práticas heterogêneas e até contraditórias.

Assim, Lahire (2001a) chama de *ator plural* a esse ser que é produto da experiência da socialização feita a partir de contextos sociais múltiplos e heterogêneos. Sucessivamente ou paralelamente ao longo de sua vida, o *ator plural* participou de universos sociais variados, nos quais têm ocupado posições diferentes. O ator aprende, assim, mediante o estoque de esquemas de ação e disposições incorporados, a perceber quais ações são ou não

---

<sup>48</sup> Bernard Lahire adota a palavra “ator” ao se referir aos indivíduos por considerar necessário fazer uso de uma rede relativamente coerente de termos, ou seja, “ação”, “ato”, “atividade”, “ativar”, “reativar”, etc. (LAHIRE, 2001a, p.14). Pierre Bourdieu, por sua vez, optou por adotar o termo “agente” para ressaltar que o indivíduo não é passivo frente a todas as situações a que é exposto (BOURDIEU, 1983).

pertinentes a cada contexto social. Os repertórios de esquemas de ação são, segundo Lahire (2001a, p.61),

Conjuntos de resumos de experiências sociais que foram construídas-incorporadas no curso de uma socialização anterior dentro de quadros sociais limitados-delimitados. Aquilo que cada ator adquiriu progressivamente de forma mais ou menos completa são tanto hábitos quanto sentidos de pertinência (relativa) de sua prática. Ele aprende-compreende que aquilo que se faz e se diz num determinado contexto não se faz e não se diz em outro... Pode se dizer que seu estoque é composto de produtos (esquemas de ação) não necessários a todo o momento e dentro de todos os contextos [...] Esses produtos (da socialização) destinam-se freqüentemente a diferentes usos, colocados temporariamente ou demoradamente em reserva, esperando, portanto, os acionadores de sua mobilização.

Ainda que o *ator plural* seja fruto de processos socializadores heterogêneos, ele guarda em si as marcas da sua sociedade. Lahire (2001a) se reporta à metáfora da “dobra”<sup>49</sup> social para elucidar tal idéia. Segundo o autor, as dimensões, os processos sociais e suas lógicas (sua textura) se apresentam de maneira singular em cada ator social e em cada um deles encontramos o espaço social representado nessas “dobras”. Assim, para entender o interior do ator social, deve-se fazer um estudo o mais sistemático e minucioso possível do exterior, o que demonstra a dimensão relacional existente entre ator e sociedade.

Lahire (2001a) ressalta a importância do passado incorporado e das experiências socializantes anteriores na constituição do *ator plural*. No entanto, o papel do presente não pode ser negligenciado. A questão do peso relativo das experiências passadas e da situação presente para justificar as ações é fundamentalmente ligada à questão da pluralidade interna do ator. O presente tem mais peso na explicação dos comportamentos, das práticas ou das condutas quando os atores são plurais. Se os atores foram socializados em condições particularmente homogêneas e coerentes, suas reações às situações novas podem ser muito previsíveis, mas quando os atores são o produto de formas de vida social heterogêneas, ou até contraditórias, a lógica da situação presente assume um papel central na reativação de uma parte de experiências passadas incorporadas. “O passado é, portanto, ‘aberto’ diferentemente segundo a natureza e a configuração da situação presente” (LAHIRE, 2001a, p.87). A situação presente por si só não esclarece muitas coisas, mas é ela que abre

---

<sup>49</sup> Tradução da palavra francesa *pli* (LAHIRE, 2001a, p.17).

ou fecha portas, desperta ou deixa em estado de espera os esquemas de ação ou dispositivos incorporados pelos atores. Assim, os elementos da situação presente têm um peso fundamental no processo de engendramento das práticas.

Para pensar na importância da situação presente é suficiente lembrar, segundo Lahire (2001a), dos esquemas de ação que não encontram mais, por motivos de transformações radicais ou de transplantes mais ou menos forçados de um universo social a outro (imigração, ascensão social, etc.), as condições harmoniosas para sua atualização, provocando situações de crise e de desajustamento do ator. Apresenta-se ao ator, nesse caso, a questão do modo de acumulação-reestruturação das experiências vividas e da atualização desse capital de experiências em função das situações encontradas.

A ação é, portanto, o ponto de encontro entre experiências passadas individuais que foram incorporadas na forma de esquemas de ação, de hábitos, de maneiras de ver, sentir, dizer e fazer perante uma situação social presente. Face a cada situação nova, o ator reagirá mobilizando (sem ter necessariamente consciência dessa mobilização) esquemas chamados para a situação.

Uma teoria da ação permanecerá incompleta, portanto, segundo Lahire (2001b), se não se preocupar com a análise da formação e da constituição dos esquemas de ação. A interiorização dos modos de ação, de interação, de reação, de apreciação, de orientação, de percepção, de categorização, de acordo com o autor, ocorre ao se penetrar pouco a pouco nas relações sociais de interdependência com outros atores ou mantendo - pela intermediação de outros atores - relações com múltiplos objetos, nas quais eles apreendem o(s) modo(s) de uso ou o(s) modo(s) de apropriação. Isto que é incorporado ou interiorizado não existe no mundo exterior: cada ator o reconstrói pouco a pouco, a partir das repetidas interações que ele mantém com os outros atores, por meio de objetos e situações particulares.

É importante observar, assim, segundo Lahire (2001b), os atores sociais em diferentes ambientes ou em cenas diversas dentro de um mesmo ambiente, para que não se teçam conclusões precipitadas sobre os *habitus* dos atores sociais envolvidos na pesquisa. Afinal, em que medida alguns dispositivos incorporados são transferíveis de uma situação para outra?

Assim, o modelo de Bernard Lahire permite trabalhar sobre o problema da produção do *habitus*, a diferença de seu uso dentro do mesmo meio e a dissonância nos atores. Em resumo, ele nos auxilia a compreender a construção social.

Na continuidade da pesquisa, um terceiro modelo teórico foi necessário para compreender uma nova situação que se apresentava em campo: foi possível perceber nas várias atividades desenvolvidas que uma relação de forças entre a instituição (PEC Municípios) e os indivíduos (alunos-professores e tutores) era estabelecida em vários momentos. Os alunos-professores, que se situavam em posição de desvantagem nas relações de força estabelecidas com a instituição, criaram maneiras de forjar desvios em resposta a algumas situações impostas, que podem ser considerados como atitudes de rebeldia, mas também de criatividade mediante o surgimento da necessidade. Tais situações permitiram perceber que os alunos-professores possuíam um *espaço de manobra* possível mediante uma situação imposta. Foi em Michel de Certeau que se encontrou o modelo teórico que pudesse auxiliar a compreender as interações entre instituição, a norma imposta (por essa instituição) e os usos feitos pelos atores.

Ao pensar no PEC Municípios como um “produto” a ser “consumido” pelos alunos-professores (BUENO, 2003), percebi que as “maneiras de uso” do programa foram diversas, transgredindo-se, assim, as regras imaginadas e programadas por seus produtores. Para analisar esse tipo de relação que se estabeleceu entre “consumidores” e “produtores”, as noções de “tática” e de “estratégia” (CERTEAU, 1990, p.59) se mostraram potencialmente importantes para a compreensão das situações presenciadas.

Segundo Certeau (1990, p.59), a estratégia se constitui no cálculo (ou na manipulação) de relações de força, que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e de poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) é isolável de um ambiente maior e definido como “próprio”. É a base a partir da qual se gerenciam as relações com uma “exterioridade” (por exemplo, os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo ao redor da cidade, os objetivos e os objetos da pesquisa, etc.), e de onde é possível se ter uma visão privilegiada (tipo panóptica) do seu entorno.

A tática, por sua vez, é “a arte do fraco” (CERTEAU, 1990, p.61). É uma ação calculada que não tem um lugar próprio ou uma fronteira que distinga o inimigo como

totalidade visível. Ela só joga, portanto, com o campo que lhe é imposto. A tática é caracterizada pela ausência do poder. A arte de *dar um golpe* é um sentido de ocasião. Em outras palavras, a tática é um desvio não frontal porque não há possibilidade de confronto direto de forças. A tática é coletiva, pois se apóia no grupo e faz funcionar novos hábitos individuais que são, de certa maneira, legitimados por esse grupo. Desenvolver uma tática de forma solitária, sem o apoio coletivo, pode significar a exclusão do indivíduo do grupo. Se, pelo contrário, há um acordo no interior do grupo para esse tipo de gestão, há uma posição de defesa dos interesses do grupo contra as imposições da instituição.

O grupo sabe que a instituição tem o poder, mas não se pode fazer nada em relação ao que é imposto. Em contrapartida, os indivíduos mostram que não são passivos.

O modelo teórico apresentado por Michel de Certeau analisa as ações dos indivíduos *em situação*. Ele esclarece como pequenos grupos de indivíduos agem com a finalidade de usar a instituição para seus próprios fins de maneira a não provocar prejuízo para a mesma. Certeau (1990) mostra que no interior dos espaços mais rígidos os indivíduos chegam a criar espaços de indeterminação que eles sentem como espaços de liberdade. Ou seja, os indivíduos transformam a necessidade em espaço de intervenção. Nesse caso, não fazendo ou fazendo o contrário do que é previsto. A força do grupo é essencial. Não há necessidade de falar entre eles: o grupo sabe o que é possível e o que não é possível. Certeau (1990) chama essas ações de criativas, mas elas não são fruto da genialidade, mas sim da necessidade. Segundo o autor, há uma vertente mais romântica que considera que há uma oposição entre invenção e necessidade. Certeau (1990), ao contrário, pensa se tratar da mesma coisa. As pessoas inventam para obedecer e para desobedecer.

As noções de tática e estratégia revelam, em outras palavras, a luta entre fortes e fracos, entre astúcia e poder e auxiliaram, neste trabalho em particular, a compreender as várias ações silenciosas e fortuitas presentes no PEC Municípios. Essas noções revelaram, principalmente, que o grupo dominado, ao se apoiar em determinadas táticas, não está tendo suas demandas atendidas quando submetido a determinadas atividades<sup>50</sup>.

Enfim, os modelos teóricos aqui apresentados auxiliaram a compreender os modos de uso dos dispositivos do Programa, e o conseqüente processo de “interiorização da

---

<sup>50</sup> Análises nessa direção foram desenvolvidas em alguns trabalhos do grupo de pesquisa: Sarti (2005, 2007), Sarti e Bueno (2006, 2007), Bueno e Oliveira (2007).

exteriorização” e “exteriorização da interiorização” (Bourdieu, 1983) provocado no grupo e em cada um de seus integrantes nesse novo ambiente de aprendizagem.

\*

\* \*

Após a descrição dos caminhos pelos quais a pesquisa foi construída, apresentam-se no capítulo a seguir informações e dados sobre as origens e a estrutura do PEC Municípios a fim de que se possa melhor compreender a lógica que permeou a constituição e o funcionamento dessa instituição. Esse enfoque, por sua vez, é fundamental para a compreensão das análises apresentadas no Capítulo VI sobre o dia-a-dia de um dos pólos que compuseram a rede PEC Formação Universitária em 2003-2004.

## **CAPÍTULO V – PEC FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: uma experiência de formação superior em serviço no Brasil pós-LDB/96**

Este capítulo tem como objetivo analisar os antecedentes, a organização político-administrativa e a estrutura de uma das experiências paulistas de formação de professores em serviço nos anos 2000: o PEC Formação Universitária Municípios oferecido no período de 2003 a 2004 para professores das redes municipais de ensino do estado de São Paulo que ainda não possuíam formação superior específica para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Ao longo do capítulo, as relações constituídas entre instituições educacionais distintas a partir da implantação do Programa são apresentadas de forma crítica. Essas relações criaram, em conseqüência, um novo *subcampo*, ou seja, um “espaço estruturado de posições (agentes e instituições) concorrentes e complementares” (PEREIRA, 2001, p.103), dentro do campo educacional, no qual interesses e poderes foram disputados.

### **5.1- Os antecedentes do Programa: as iniciativas no estado de São Paulo**

A política educacional brasileira seguiu as orientações do BM de forma pontual em várias ocasiões, como lembra Kruppa (2000), mas essa situação se tornou mais freqüente e orgânica na década de 1990. Nesse período, o ajuste da educação primária e primeiro nível da secundária em termos de educação básica se concretizou no Brasil com a Lei nº 9.424/96, a conhecida “Lei do FUNDEF” (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), considerada política prioritária, sendo moldada com recursos já existentes, cumprindo a meta de ser uma educação de massa a baixos custos. De acordo com Kruppa (2000, p.240), o FUNDEF combinou “um redirecionamento de recursos para o ensino fundamental com as orientações referentes à profissionalização do magistério”.

Outro ponto destacado pela autora é a falsa impressão que se tem de que haja um alinhamento incondicional entre as orientações dos organismos multilaterais e as políticas nacionais em função dos recursos que a acompanham. A autora afirma que, ao contrário do que se pensa, os atores responsáveis pelas políticas nacionais têm papel relevante nos processos de negociação e direcionamento das mesmas. Um segundo equívoco é acreditar

que não haja contradições nas negociações feitas entre os técnicos dos organismos internacionais e os representantes das políticas nacionais, apesar do desequilíbrio de poder de barganha que existe entre as partes envolvidas.

Ao destacar os pontos acima, Kruppa (2000) também afirma que o estado de São Paulo exerceu um papel essencial na legitimação da política educacional do BM no Brasil. Para justificar a sua hipótese, a autora lembra do *Projeto Inovações do Ensino Básico* (IEB) que foi viabilizado pelo empréstimo contraído pelo governo do estado paulista com o BM, por intermédio da SEESP em 1991, e que se encerrou em 1998, tendo o apoio do PNUD. Segundo a autora, esse projeto teve como objetivo um ajuste estrutural da educação básica que serviria de modelo para todo o país, uma vez que a experiência seria divulgada de várias formas. A política implementada em São Paulo, segundo a autora, ocorreu com a concordância dos representantes oficiais nacionais, incorporando o pensamento do BM em relação à educação, chegando a se confundir a política do Estado com o projeto IEB. O ponto de evolução nesse processo de formação de uma linguagem única entre as ações do estado de São Paulo e o pensamento do BM é sintetizado em algumas metas estratégicas: aumento da qualidade do ensino (padronizada e controlada administrativamente); a escola como o local de testes e de aferição das ações desencadeadas de forma centralizada, cujos resultados medidos de forma objetiva e padronizada em todas as escolas orientarão a política central; desconcentração da execução da educação obrigatória para os níveis locais (municipalização); promoção da participação da comunidade e a melhoria do gerenciamento da escola (a população ajudaria a custear a escola) e informatização da rede de ensino, a fim de facilitar a coordenação centralizada e a execução descentralizada, agilizando as ações.

Esse foi um Projeto que passou por dois períodos distintos: o Governo Fleury (1991-1994) e Governo Covas (1995-1998 e 1999-2002). O Governo Covas, por ter sido reeleito, foi responsável pelo maior tempo de sua execução.

O Projeto original, datado de 1987, privilegiou o financiamento da *Jornada Única* e do *Ciclo Básico*. Nessa etapa, deu-se relevância à construção e aquisição de equipamentos. No que se refere à melhoria da qualidade de ensino, o Projeto, nesse momento, já indicava como um dos pontos centrais a necessidade de ampliar a concepção e o escopo do sistema de capacitação envolvendo docentes, direção e funcionários administrativos para que se

pudesse atender às novas exigências do funcionamento da vida escolar e a “concessão de gratificações, visando a fixação do corpo docente e a estabilização de funcionários da escola” (KRUPPA, 2000, p.269).

O segundo período do Projeto (Governo Covas), o qual interessa de forma mais acentuada a este trabalho, dadas principalmente as ações implementadas para a capacitação de professores, inicia suas atividades tendo como base a racionalização de custos, extinguindo órgãos centrais e desativando projetos do governo anterior. Segundo Kruppa (2000), a primeira gestão do Projeto apresentava uma proposta de autonomia, baseada na valorização da equipe de educadores da escola e em um plano diretor de suas atividades, pautadas em projetos pedagógicos. Já a segunda gestão assumiu uma postura burocrático-administrativa, com ações impostas de cima para baixo, com o intuito de padronizar a rede. Tal situação é explicitada nos próprios documentos da SEESP, sendo as intenções amenizadas pelo discurso, mas não pelas práticas. Segundo documentos da SEESP do período da gestão Covas (SÃO PAULO, 1996, 2001), foram definidos três eixos norteadores dessa nova política: “a racionalização organizacional, a mudança nos padrões de gestão e a melhoria da qualidade de ensino” (SÃO PAULO, 2001, p.03).

Em relação ao primeiro eixo, a SEESP desencadeou uma série de ações com a finalidade de promover o enxugamento da máquina, “que passa a funcionar com uma estrutura mais ágil e eficiente na tomada de decisão e acompanhamento das políticas educacionais e na informatização dos dados gerenciais e educacionais” (SÃO PAULO, 2001, p.03). Em relação ao segundo eixo, a SEESP adotou duas estratégias: a desconcentração e a descentralização que buscavam a democratização do ensino mediante o fortalecimento dos centros de poder nas instâncias locais e o investimento na autonomia da escola. Esses eixos, segundo o documento, contribuiriam para a melhoria da qualidade de ensino.

No que se refere ao terceiro eixo, entre outras ações (projeto *Classes de aceleração*, seleção de professores coordenadores, instituição das *Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo- HTPC*, etc.), a SEESP passou a promover a formação continuada de docentes e especialistas nas áreas de gestão, informática e conteúdos específicos das diversas disciplinas, ações estas incluídas no *Programa de Educação Continuada – PEC* (SÃO PAULO, 1996).

De acordo com Kruppa (2000), pode-se considerar que o PEC ocorrido no período de 1996-1998, voltado para professores em serviço, assim como para supervisores, diretores e demais agentes, não seguiu uma padronização, uma vez que as ações de capacitação partiram das necessidades apontadas pela rede. Foram 143 Delegacias de Ensino envolvidas, agrupadas em 19 pólos de capacitação atendidos por 12 agências capacitadoras (quatro universidades públicas: USP, UNICAMP, UNESP e UFSCar, além da PUCSP e outras instituições privadas), promovendo a formação de 96.286 participantes. Tal iniciativa recebeu críticas no relatório de avaliação do PNUD, pois dado o contexto em que se desenvolvia, “uma ação homogênea e universal seria obrigatória, à medida que não era uma experiência piloto, mas sim um projeto de caráter universal, que envolveu uma grande quantidade de recursos humanos e financeiros” (KRUPPA, 2000, p.279). Como sugestão, a autora do relatório propôs como objetivo geral “dois módulos comuns, de conteúdo pré-determinado: nivelamento e sensibilização” (KRUPPA, 2000, p.280). Tal “erro” estratégico parece ter sido corrigido pelo governo do estado de São Paulo, como se verá a seguir, com o PEC Formação Universitária.

## **5.2- PEC Formação Universitária: origem, princípios e aspectos legais<sup>51</sup>**

Dando continuidade às ações na área de formação de professores em serviço e tendo em vista o artigo 62 da Lei n.º. 9.394/96, que indica como formação desejável para os professores das séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil a obtida no âmbito do ensino superior, a SEESP organizou em 2001-2002 o *Programa Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental*, em convênio com a Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e Universidade Estadual Paulista (UNESP), utilizando como apoio recursos tecnológicos e mídias interativas para sua realização. Para tanto, no final de 2000, a SEESP convidou a Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV) para assumir a função de gestão do Programa que, inicialmente, atenderia 7.000 professores da rede pública paulista, dos 12.400 professores efetivos do ensino fundamental que não possuíam nível superior, segundo

---

<sup>51</sup> Ainda que esta versão do PEC tenha sido responsabilidade da USP e da PUCSP, esta tese se concentrou nos aspectos que se fizeram presentes nos pólos sob responsabilidade da USP.

dados da SEESP. A Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) foi responsável pela gestão dos recursos financeiros do Programa. Foram atendidos todos os professores que se interessaram e que possuíam as condições necessárias, isto é, serem efetivos da rede estadual e possuírem o ensino médio.

O Programa foi inspirado no modelo implantado pela Universidade Eletrônica do Brasil, em parceria com a Universidade Estadual de Ponta Grossa, no estado do Paraná. Como relata o documento da SEESP (SÃO PAULO, 2001), a Secretaria analisou uma série de experiências que estavam sendo desenvolvidas em outros estados e que tinham metas semelhantes. Das experiências analisadas, a realizada pela Universidade Eletrônica do Brasil com o Curso Normal Superior se mostrou adequada às propostas da SEESP e se transformou em uma das referências do PEC Formação Universitária.

O Curso Normal Superior oferecido pela Universidade Eletrônica do Brasil foi estruturado em módulos denominados interativos com uma orientação curricular baseada em competências. À Universidade Estadual de Ponta Grossa coube a incumbência do desenvolvimento do conteúdo, o gerenciamento pedagógico, a elaboração dos materiais, a docência, a avaliação e a certificação. O curso é realizado em locais distribuídos por todo o território do estado do Paraná e é oferecido aos professores em exercício das séries iniciais do ensino fundamental das redes de ensino conveniadas e que não possuem formação superior na área. Utiliza os seguintes recursos de TIC: videoconferências, teleconferências, ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas de aprendizagem a distância com o uso do computador, tendo como complementação aulas presenciais com tutores, material impresso de apoio e bibliotecas. Esse modelo, com algumas variações, serviu de base para o PEC Formação Universitária.

A legislação que gerou e orientou a implantação do PEC Formação Universitária na sua 1ª edição é a que segue:

**1- Resolução SE - 57, de 29 de Março de 2002** - Dispõe sobre atividades docentes dos Professores de Educação Básica I que participam do Programa Especial de Formação de Professores.

2- **Deliberação CEE N° 12/2001** - Dispõe sobre Programa Especial de Formação Pedagógica Superior destinado aos Professores Efetivos da Rede Pública.

3- **Indicação CEE N° 01/2001 - CES** - Institui Programa Especial de Formação Pedagógica Superior destinado aos Professores Efetivos da Rede Pública.

4-**Indicação CEE N° 02/2001 - CP** - Altera a redação da ementa e dos Artigos 3° e 5° da Deliberação CEE n° 12/2001.

5- **Indicação CEE N° 12/01 - CE** - Significado de Experimentação Educacional (Art. 81 da Lei Federal 9394/96, Indicações CEE 21/97 e 07/2000 e Deliberações CEE 23/97 e 08/2000).

6- **Parecer CEE N° 308/2001 - CES** - Consulta sobre a situação de professores que não apresentarem habilitação em nível superior ao final do ano 2006.

7- **Parecer CEE N°654/2002 – CES** – Reconhecimento do curso de Formação Pedagógica Superior destinado aos Professores Efetivos da Rede Pública.

Interessadas: Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Em relação aos investimentos financeiros feitos pelo estado, assim como no que tange ao contingente humano mobilizado para sua realização, o PEC Formação Universitária (versão 2001-2002) apresentou números expressivos, como se observa nos dados abaixo<sup>52</sup>:

- N° de docentes indicados pelas universidades: 600
- N° de agentes de apoio operacional: 250
- N° de alunos formados: 6.233 (1.632 pela FAFE/USP<sup>53</sup>)
- Investimento feito pela SEE/SP: R\$ 42.500.000,00<sup>54</sup>
- Gastos do Programa *versus* investimentos feitos pelo Estado em Educação nos anos de 2001/2002 em termos porcentuais: 05% do total de R\$ 828 milhões<sup>55</sup>

<sup>52</sup> Dados obtidos em [www.fazenda.sp.gov.br/download/secretario/relatorio\\_secretario\\_ano\\_2002.pdf](http://www.fazenda.sp.gov.br/download/secretario/relatorio_secretario_ano_2002.pdf). Acesso em 07/07/07.

<sup>53</sup> Dados obtidos em Nicolau e Krasilchik (2006).

<sup>54</sup> Fonte: Relatório UNESCO/PUCSP – 2004. Acesso: [www.ced.pucsp.br](http://www.ced.pucsp.br) em 07/05/2007.

<sup>55</sup> Dados relativos aos investimentos do estado de São Paulo em Educação nos anos 2001-2002 extraídos dos documentos “Relatório do Secretário da Fazenda – exercício 2001” e “Relatório do Secretário da Fazenda – exercício 2002” in: [www.fazenda.sp.gov.br/download/secretario/relatorio\\_secretario\\_ano\\_2001.pdf](http://www.fazenda.sp.gov.br/download/secretario/relatorio_secretario_ano_2001.pdf) e [www.fazenda.sp.gov.br/download/secretario/relatorio\\_secretario\\_ano\\_2002.pdf](http://www.fazenda.sp.gov.br/download/secretario/relatorio_secretario_ano_2002.pdf) em 27/06/2007.

Seguindo essa corrente, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, em São Paulo (UNDIME), como representante dos dirigentes paulistas, procurou o apoio da SEESP para oferecer aos municípios a mesma proposta oferecida aos professores da rede estadual de São Paulo em 2001-2002. Viabilizou-se com isso o *PEC Formação Universitária Municípios - Programa Especial de Formação de Professores de Educação Infantil e de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. séries do Ensino Fundamental*. Esse Programa privilegiou o uso das TIC como suporte para desenvolver o trabalho pedagógico junto aos professores em exercício, ainda que considerado como presencial.

O PEC Municípios foi desenvolvido graças ao convênio celebrado entre a UNDIME e a FDE, com apoio da SEESP, juntamente com a Universidade de São Paulo (USP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Participaram do Programa 41 municípios, incluindo as regiões de São Paulo/capital, Grande São Paulo e Interior. Cada uma das universidades se responsabilizou por um conjunto de cidades.

Os gastos e o contingente humano envolvidos na execução do Programa se expressam, em números, da seguinte forma<sup>56</sup>:

- Nº. de docentes indicados pelas universidades: **424**
- Nº. de agentes de apoio operacional: **130**
- Nº. de alunos formados: **4.633** (1.954 pela FAFE/USP<sup>57</sup>)
- Custos efetivos: **R\$ 23.000.000,00**<sup>58</sup>
- Fonte de recursos: convênios com 41 municípios paulistas (recursos repassados ao FDE pelas prefeituras envolvidas). O pagamento foi feito de acordo com o número de turmas formadas (no máximo, 40 alunos por turma).

A proposta do PEC Municípios foi a mesma da primeira versão do Programa realizado pela SEESP em 2001-2002, tendo inclusive se utilizado o mesmo material impresso, que sofreu apenas algumas adaptações, já que contemplou a formação de professores da educação infantil que não estava prevista no PEC Formação Universitária versão estadual.

---

<sup>56</sup> Fonte: [www.fazenda.sp.gov.br/balanco/2004/2004/R0-EDUCA%C7%C30.pdf](http://www.fazenda.sp.gov.br/balanco/2004/2004/R0-EDUCA%C7%C30.pdf) Acesso em 27/07/07.

<sup>57</sup> Dados da Secretaria PEC/USP.

<sup>58</sup> Fonte: Relatório UNESCO/PUCSP – 2004. Acesso: [www.ced.pucsp.br](http://www.ced.pucsp.br) em 07/05/2007.

Os dados disponibilizados relativos ao montante gasto com a primeira e a segunda versões do Programa deixam claro que um alto investimento foi feito pelo estado de São Paulo e prefeituras<sup>59</sup>.

Além da legislação referente à versão estadual do Programa, o PEC Municípios 2003-2004 ainda contou com regulamentações complementares:

**1-Resolução SE 58, de 29-3-2002** - Disponibiliza recursos utilizados no Programa Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental para os professores efetivos da rede estadual para a UNDIME/SP, nas condições que especifica e dá providências correlatas

**2- Parecer CEE Nº 230/2004 - CES** - Autorização para funcionamento do Programa de Formação Universitária nos pólos já existentes fora da sede.

Interessada: Universidade de São Paulo - USP

**3- Indicação CEE Nº 38/2003 - CES** - Programa Especial de Formação de Professores.

A fundamentação legal do PEC Municípios, assim como da versão estadual do Programa, foi o artigo 81 da LDB/96: “é permitida a organização de programas ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta lei”.

Para a elaboração do projeto PEC Municípios foi necessário, ainda, definir os princípios que norteariam o projeto e sua execução. Para tanto, o Programa teve como referências, além do Projeto do PEC Formação Universitária versão estadual, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a *Proposta MEC de Formação de Professores em nível superior* (BRASIL, 2000), Deliberações CEE/SP 12 e 13/2001 e Resolução SEE/SP 58/2002.

A partir desses documentos, os seguintes princípios foram adotados como referência para a elaboração do Programa na edição estadual e também na municipal:

---

<sup>59</sup> Entre 2001 e 2004, o estado de São Paulo investiu R\$469.129.693,000 na formação de professores em serviço que trabalham na rede estadual de ensino nos diversos níveis. Fonte: [www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/social/educacao.htm](http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/social/educacao.htm) em 16/03/2005.

- 1-exercício da docência escolar deve ser referência da organização institucional e pedagógica do Programa de formação de Professores;
- 2-os professores são agentes fundamentais na implementação de políticas educacionais;
- 3-as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais devem ser tomados como referência na formação do professor multidisciplinar;
- 4-A construção de competências deve ser eixo organizador do currículo;
- 5-A coerência entre a formação do professor e a prática de atuação que dele se espera deve pautar todas as atividades que serão desenvolvidas durante o Programa;
- 6-domínio dos objetivos sociais do conhecimento e sua transposição didática devem ser priorizados;
- 7-a dimensão da pesquisa na formação do professor deve garantir o desenvolvimento de uma postura de investigador que leve à reflexão sobre sua ação cotidiana. (SÃO PAULO et al., 2003, p.07-12, grifos meus)

Percebe-se que os princípios apresentados para a organização do PEC Formação Universitária seguiram a tendência mundial de formação dos professores, conforme descrito por Maués (2003). A formação em serviço, a universitarização, a pedagogia das competências, a ênfase na formação do prático reflexivo, a utilização de recursos da educação a distância foram eixos que nortearam a organização do Programa, revelando uma concordância com as concepções sugeridas por organismos internacionais como o BM.

É importante ressaltar que para a realização da primeira versão do PEC Formação Universitária a SEESP investiu recursos do salário-educação. Na edição municipal, o Programa foi, na maioria dos casos, financiado pelas prefeituras participantes com recursos do FUNDEF. Em alguns municípios, os professores financiaram parte de sua formação. Percebe-se, assim, que apesar da realização das duas versões do PEC Formação Universitária realizadas até 2004 não dependerem diretamente do BM, as diretrizes propostas para a área pelo Banco estiveram presentes nos programas.

A implantação do PEC Formação Universitária e modelos similares vêm recebendo críticas de vários educadores por várias razões. Uma delas se refere ao aligeiramento dessa formação feita, sobretudo, graças aos recursos tecnológicos:

Todos sabemos que não dá para formar professores em 16, 20 ou 30 meses. É preciso um projeto a médio e longo prazo para dar conta da formação continuada desses professores. Infelizmente, não foi esse o entendimento da Secretaria (SEE/SP) e nem mesmo das universidades que permaneceram no projeto. (FREITAS, 2001)

Já está claro que as políticas preconizadas para a formação de professores no Brasil têm o sentido de aligeirar a formação – modular, à distância, de preferência através das modernas tecnologias de mídia –, como é o caso do PEC/Formação Universitária [...] (MINTO, 2001)

A UNICAMP, que participou das discussões sobre a organização do PEC Formação Universitária 2001-2002 e que seria uma das universidades participantes, desligou-se do projeto dado o confronto de opiniões sobre a duração do mesmo, como relata Sarmiento (2003), coordenadora da Equipe de Produção Editorial de Materiais Educacionais do Programa à época:

Em documento datado de 10/07/2001, o Diretor Associado da Faculdade de Educação da UNICAMP, Prof. Jorge Megid Neto, comunicou à Fundação Carlos Alberto Vanzolini seu desligamento do programa, alegando que a UNICAMP havia entregue à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo um ofício (PRG 120/01) no qual apresentava a proposta daquela instituição no que se refere ao tempo de duração do programa – 20 meses. Salientou, nesse documento, que, em reunião do Comitê Gestor de 4/7/2001, a Secretária Rose Neubauer reiterou a necessidade de o programa se encerrar em dezembro de 2002, tendo, portanto, 18 meses de duração. Essas condições, segundo o diretor, impediram a continuidade de tal instituição no programa. (p.52, grifos meus)

Entidades de classe como a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) revelaram também a preocupação existente em relação aos programas especiais de formação de professores, como relatado na *Carta de Florianópolis* (ANFOPE, 2001):

Temem os educadores presentes que as novas políticas de formação sejam intempestiva e acriticamente abraçadas pelos sistemas responsáveis pela educação no Estado, destruindo toda uma trajetória construída coletivamente na busca de uma formação consistente e de qualidade. Indícios desta opção podem ser os cursos emergenciais, aligeirados e de qualidade questionável, que já se espalham em Santa Catarina, numa clara substituição dos cursos regulares existentes e consolidados. Não se trata de criticar a existência de Programas Emergenciais destinados a formar os professores em exercício, iniciativa necessária para superar um déficit histórico. O que denunciamos e veementemente criticamos é a transformação do emergencial em regular e, até mesmo, em preferencial pelo sistema, como parecem ser as recentes iniciativas de oferta de cursos de Pedagogia à distância e em outras modalidades, de eficácia e qualidade ainda não comprovadas, mas muito bem aquinhoados de verbas oficiais. Neste contexto, os professores se vêem frente a mais uma clara ameaça de

desprofissionalização, agravando a atual situação de precariedade na carreira e nos salários. (p.01, grifo meu)

Convém destacar, no entanto, que alguns educadores consideram esses modelos formativos apoiados no uso das TCI como uma alternativa para a formação de professores em larga escala. Nesse sentido, ao analisar o PEC Formação Universitária e o Curso Normal Superior com Mídias Interativas da Universidade Eletrônica do Brasil, Mello e Dallan (2002, p.174) afirmam que

[...] pelo tempo e pelos resultados até agora obtidos, os dois programas sinalizam muito positivamente ao uso das TCI para atender demandas em larga escala na formação superior em geral e dos professores em particular. Levam a Universidade até os lugares mais remotos e para profissionais que de outra forma não teriam condições de estudar. Ou que, então, estariam à mercê de cursos de fim de semana ou de instituições de qualidade duvidosa.

Percebe-se, assim, que esse tipo de programa especial gerou várias polêmicas, envolvendo questões que vão desde o aligeiramento da formação oferecida até a participação das universidades públicas que, por meio de suas fundações, terceirizaram o serviço e, ao mesmo tempo, emitiram diplomas para tais cursos com a rubrica da universidade.

Na USP, o convite de participação da Faculdade de Educação (FEUSP) gerou discussões e dúvidas, dada a natureza distinta do Programa no que se refere à sua duração e organização, assim como pelo fato de se executar uma proposta que não foi elaborada pela própria universidade. Apesar disso, em reunião extraordinária da Congregação da FEUSP em 20 de setembro de 2001, a proposta de participação da Universidade na execução do PEC Formação Universitária (versão estadual) foi aprovada. A participação da Universidade ocorreu por meio da Fundação da Faculdade de Educação (FAFE).

Uma edição municipal do Programa já estava prevista, conforme demonstra ofício de 2001 referente à aceitação das três universidades convidadas - USP, UNESP e PUCSP - para participar da execução da versão estadual do PEC em 2001, situação que veio a se concretizar posteriormente com outras versões.

Em 02 de outubro de 2002, a Pró-Reitoria de Graduação da USP recebeu ofício da FDE que convidava a Universidade para participar da versão municipal do Programa.

Reuniões ordinárias e extraordinárias foram realizadas e a aprovação da participação da FEUSP ocorreu mediante a votação de 12 votos a favor e três contra.

O título que constaria no diploma do PEC Formação Universitária (versão estadual) foi motivo de debate entre a PUCSP e a FEUSP. A primeira optou pela denominação “Pedagogia”. A FEUSP, por sua vez, optou pela denominação “Licenciatura Plena para o Magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, argumentando que não se tratava de um curso de Pedagogia, mas sim de um programa especial de formação continuada. Essa ambigüidade acabou por gerar problemas para alunas do PEC Formação Universitária (versão estadual) sob responsabilidade da USP que prosseguiram os estudos nas antigas habilitações da Pedagogia. O órgão de registro de diplomas da USP não aceitou, a princípio, registrar as habilitações, pois não se tratava de um curso de Pedagogia. Tal situação foi levada ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEESP) que se manifestou favoravelmente ao apostilamento das habilitações por meio do Parecer CEE/SP Nº: 389/2005.

É importante ressaltar que foi elaborada pela coordenação do PEC/USP uma tabela de equivalência entre os conteúdos ministrados no PEC Municípios e na Pedagogia a fim de que não ocorressem mais problemas semelhantes. Essa situação é um exemplo das ambigüidades presentes na área já citadas em trabalhos anteriores (BELLO, 2003) e que revelam a indefinição sobre os cursos de formação inicial de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Percebe-se que problemas não previstos no projeto original do PEC Formação Universitária foram aparentemente resolvidos no papel por meio de documentos que camuflam as reais diferenças e peculiaridades entre cursos que nasceram de propostas e instituições muito distintas como a SEESP e a Universidade.

Uma segunda questão que suscita dúvidas em relação ao PEC Formação Universitária se refere à classificação que lhe foi atribuída pelo governo paulista, ou seja, um programa de “formação continuada”.

O termo educação/formação continuada tem sido usado com frequência, dada a proliferação de cursos para professores em serviço, ocorrida principalmente a partir dos anos 1990. Esse uso, no entanto, tem se dado, por vezes, de forma indiscriminada, sem se

atentar à coerência entre denominações e práticas correspondentes. O PEC Formação Universitária é um exemplo dessa situação.

Por outro lado, o PEC Formação Universitária é um programa que fornece um diploma de graduação expedido por universidades, que é um título de formação inicial. Por outro lado, somente professores efetivos da rede poderiam frequentar o Programa e, além disso, deveriam ser portadores de certificado de ensino médio (com habilitação magistério ou curso normal). Assim, era direcionado a um público com características específicas.

Nesse sentido, o que define um programa de formação como educação inicial ou continuada<sup>60</sup>?

Para tentar analisar a questão a partir de várias perspectivas, sem ter a pretensão de esgotá-la, apresenta-se a seguir um levantamento de alguns sentidos atribuídos à expressão no contexto nacional e internacional contemporâneos para que se tenha uma dimensão da complexidade do tema:

**Quadro 9: Formação de professores: denominações e definições**

<b>Fonte</b>	<b>Denominação</b>	<b>Definição</b>
MEC (BRASIL, 1999a)	Formação inicial	Processo que requer uma organização curricular e institucional capaz de estabelecer uma ligação visceral entre a escola de formação e o sistema de ensino, constituindo um campo de atuação comum, compartilhado, já que, na maioria das vezes, os alunos iniciantes não possuem uma prática profissional consolidada.
Martins (2003)	Formação inicial	O conceito de formação inicial refere-se a cursos que conduzem à habilitação para o exercício profissional do magistério.
Marin (1995)	Educação continuada/formação continuada	Processo prolongado por toda a vida. Atividade para a mudança.
Marin (1995)	Capacitação	Dois formas de compreensão : a) tornar capaz, habilitar; b) convencimento, processo de doutrinação.
MEC (BRASIL, 1999a)	Formação para titulação de professores	Processo situado entre a formação inicial e a continuada. Ao mesmo tempo em que já exerce sua função, o professor necessita de uma

<sup>60</sup> No que concerne aos sentidos atribuídos às categorias de formação, é importante ressaltar que a própria divisão em si é questionada, ou seja, entre formação inicial e continuada, quer na sua manifestação discursiva quer na forma institucional. Isso vem afetando, sem dúvida, a própria estrutura dos cursos de formação de adultos nas diversas áreas (LAOT e OLRV, 2004).

		formação que lhe permita atingir a mesma plenitude de conhecimentos estabelecidos pela formação inicial (nível médio ou superior)
MEC (BRASIL, 1999a)	Formação continuada	Processo permanente de desenvolvimento profissional, fora ou dentro da escola, sem perder de vista a sua relação com as atividades da escola. Não é apenas um meio de suprir as deficiências da formação inicial.
Nunes (2000)	Formação continuada	Não é um processo cumulativo de informações e processos. Gênese na formação inicial e se prolonga durante toda a vida. Contribui para a aquisição de competências políticas, técnicas e humanas com vistas a melhorar sua prática profissional. Formar profissional crítico, reflexivo, um agente de mudanças, produtor de conhecimentos e reprodutor de saberes.
Carvalho e Simões (2002)	Formação continuada	Processo de formação crítico-reflexivo sobre o fazer docente. Trabalho coletivo, com troca de experiências entre os professores. Problematização da realidade. Envolve a pesquisa da própria prática.
Declaração Mundial de Educação para Todos (WCEFA, 1990)	Capacitação em serviço	Processo de formação em compasso com os objetivos pretendidos para a melhoria da educação (fim da evasão, defasagem, reprovação, fim do analfabetismo, atualização, inserção no mercado de trabalho).
Plano Nacional de Educação para Todos (BRASIL, 2001)	Formação continuada	Processo contínuo que visa promover a reflexão sobre a prática docente e aperfeiçoamento técnico, ético e político. Associada, quando possível, à educação a distância.
Plano Nacional de Educação para Todos (BRASIL, 2001)	Formação em serviço para qualificação mínima	Formação que visa titular professores em massa para atender ao disposto na LDB/96. Sugere a educação a distância ou semi-presencial e a organização curricular em módulos para tal fim.
Projeto Básico do PEC Formação Universitária (SÃO PAULO, 2001, 2003, p.13)	Programa superior especial de licenciatura plena	Formação que visa a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos sobre os conteúdos de ensino, bem como a construção de competências.
Manual do Aluno PEC Municípios (SÃO PAULO, 2003)	Formação continuada	Formação que visa a formação de quadros mais capacitados.
Parecer CEE n.654/02 (reconhecimento do PEC Formação Universitária)	Formação continuada (p.01)/Licenciatura Plena para o Magistério (p.14)	Formação que visa a valorização do magistério e a melhoria do ensino, tendo em vista que os professores são agentes fundamentais na implementação das políticas educacionais da SEE/SP. O eixo dessa formação é a construção de competências inerentes à profissão. Docência como eixo integrador dessa formação.

Comunidade Européia (EURYDICE, 1995)	Formação contínua/formação permanente ( <i>lifelong learning</i> )/formação em curso de serviço/formação avançada	Processo de longa duração e de aprendizagem permanente.
Alemanha e Noruega (EURYDICE, 1995)	Formação contínua	Processo que permite uma renovação e um aperfeiçoamento das práticas profissionais pela atualização de conhecimentos adquiridos na formação inicial.
Alemanha e Noruega (EURYDICE, 1995)	Formação complementar/formação qualificante	Processo que permite mudar a orientação da profissão por novas competências sancionadas por novos diplomas.

Tendo como base o levantamento feito, é possível perceber que a *formação para titulação em serviço* é citada apenas nos documentos brasileiros. Assim, em relação aos professores que já atuam nas redes de ensino, os documentos citados fazem referência a dois tipos de formação: 1-*formação continuada/formação contínua/formação permanente/capacitação em serviço* e 2-*formação em serviço para qualificação mínima/formação para titulação de professores*.

No primeiro grupo, as definições se referem, principalmente, a um processo de educação que persiste durante toda a vida do indivíduo, não sendo um meio de suprir deficiências da formação inicial, mas tem nela a sua gênese. Visa a valorização do quadro do magistério, formando profissionais mais capacitados e em compasso com os objetivos pretendidos para a melhoria da educação. O eixo dessa formação é a construção de competências inerentes à atuação profissional. É um processo de atualização, renovação, aperfeiçoamento e convencimento.

No segundo grupo, encontram-se definições oriundas de fontes brasileiras. Os termos mais utilizados são *formação para titulação de professores* e *formação em serviço para qualificação mínima*. Tal situação se encontra na fronteira entre a formação inicial e continuada, já que se trata de professores com experiência docente, mas que necessitam atingir a plenitude de conhecimentos estabelecidos pela formação inicial (nível médio ou superior). Essa formação, segundo as fontes brasileiras, visa a ampliação e aprofundamento de conhecimentos, a valorização da carreira docente e a melhoria do ensino, assim como a formação de quadros que sejam os agentes executores das políticas governamentais. A

construção de competências profissionais é central nessa formação, e a docência, seu eixo integrador. Sua função é prioritariamente titular professores que não possuem a qualificação mínima exigida pela LDB/96.

A partir desses dois grupos, e dadas as peculiaridades apresentadas por cada um deles, percebe-se que PEC Formação Universitária (estadual e municipal) se enquadra no segundo devido às suas características e objetivos. Pelo processo de desenvolvimento acompanhado *in loco*, pelo perfil do público-alvo, pelos objetivos propostos e pelo tempo e forma de execução, tratou-se de um programa de formação em serviço para qualificação mínima. No entanto, no que tange ao aspecto legal, tratou-se de formação inicial, já que teve como base a *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior* (BRASIL, 2000), que regulamenta a formação de professores da educação básica em nível superior, somando-se ao fato de seus concluintes receberem um diploma de graduação nesse nível. Ainda, como já citado, a coordenação do PEC/USP elaborou uma tabela de equivalência entre o currículo do Programa e o curso de Pedagogia, o que ressalta esse enquadramento. Por fim, como relata a Proposta do Programa (SÃO PAULO, 2001), a SEESP procurou, entre os modelos de formação em execução, aquele que mais atenderia a seus objetivos. Nessa busca, o curso Normal Superior da Universidade Estadual de Ponta Grossa foi escolhido como modelo, curso este de formação inicial que fornece a seus concluintes um diploma de licenciatura plena, nível superior.

Todos esses aspectos revelam que o PEC Formação Universitária se enquadra em um novo tipo de formação que responde a um momento particular da realidade brasileira que é a *formação em serviço para qualificação mínima*. Não se pode dizer que se trata de formação inicial, pois os professores já são portadores de um saber prático que compõe uma das dimensões dos saberes docentes. Pela variedade de denominações dadas pelos diversos documentos estaduais e municipais paulistas a esse programa especificamente - formação continuada, licenciatura, programa especial de formação superior – percebe-se que essa questão não estava clara também para seus organizadores.

Enfim, um terceiro aspecto do Programa merece maior atenção: seu enquadramento como “presencial com forte apoio de mídias interativas”. Aspectos que caracterizam a

modalidade presencial e a modalidade à distância contribuem para a compreensão da questão<sup>61</sup>.

Rodrigues (1998) desenvolveu uma pesquisa na qual a autora relaciona quais são as definições apresentadas para educação a distância por diversos autores no Brasil e no exterior. Por meio de sua pesquisa, a autora constatou que a educação a distância apresenta as seguintes características comuns para os diversos autores analisados: separação entre estudante e professor; envolvimento de uma organização educacional (especialmente na organização e preparação de materiais de aprendizado); uso de meios técnicos (mídia); providências para comunicação em duas vias; possibilidade de seminários presenciais ocasionais; atinge uma grande massa de pessoas; organização mediada pela tutoria.

Para Preti (1996), a distância física professor-aluno, o auto-didatismo, o processo de ensino-aprendizagem mediatizado, o uso de tecnologias da comunicação e a possibilidade de comunicação entre professor e alunos caracterizam a educação a distância. A legislação brasileira, da mesma forma, contempla essas características na definição que apresenta de educação a distância:

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (Decreto Federal nº 2.494/98, art.1º)

Nesse sentido, ao se analisar especificamente a dinâmica de funcionamento do PEC Formação Universitária, pode-se destacar as seguintes atividades<sup>62</sup>: apresentação de videoconferências (duas vezes por semana) e teleconferências (quinzenalmente); utilização de computadores para execução de trabalhos monitorados *on line* (duas vezes por semana); trabalhos monitorados *off line*, nos quais, sob a supervisão de um tutor, o material didático impresso do Programa é trabalhado. Além disso, o aluno-professor dispunha de horários para desenvolver estudos em casa, com o objetivo de que o aluno administrasse a sua própria formação, incentivando a sua autonomia.

Além desses aspectos relativos à dinâmica do Programa, não se pode esquecer que o modelo que inspirou o PEC Formação Universitária, que é o curso Normal Superior da

---

<sup>61</sup> Essa questão foi também discutida por Bueno, Sawaya e Souza (2004).

<sup>62</sup> As atividades do PEC Municípios são descritas no item 5.3 deste capítulo.

Universidade Estadual de Ponta Grossa, é autorizado como um curso a distância, como se pode verificar no cadastro de cursos do MEC<sup>63</sup>. Esses são aspectos do Programa que revelam características comuns a um curso a distância, ou seja, a distância professor-aluno, o uso intenso de recursos tecnológicos diversos, a presença de tutores orientando o trabalho, o ensino de massa, a utilização de material impresso padronizado e o incentivo à auto-aprendizagem.

Uma questão que não pode ser esquecida, no entanto, refere-se ao empenho da coordenação do PEC/USP em manter os alunos-professores presentes fisicamente nos pólos mediante o controle de frequência feito pelos tutores, procurando-se caracterizar o Programa, assim, como presencial. A obrigatoriedade de execução de atividades, inclusive as do chamado *learning space*, nos pólos, reforçou essa situação. Mas a presença física por si só não garante a categorização do Programa como presencial, como pôde se observar de acordo com o levantamento acima apresentado.

O enquadramento do Programa como presencial permitiu que uma série de situações fosse evitada no que se refere à autorização de funcionamento do curso. Com o apoio da legislação estadual paulista, o PEC Formação Universitária foi definido como um curso presencial, cujo fundamento legal, de acordo com o seu projeto (SÃO PAULO, 2001), é o artigo 81 da LDB/96: “É permitida a organização de programas ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta lei”. Desta forma, não foi necessário um prévio credenciamento do MEC para o oferecimento do Programa, situação que seria obrigatória no caso da modalidade a distância, conforme determinam o Decreto Federal nº 2.494/98 e a Portaria MEC nº 2.201/05.

O Programa é oficialmente um curso presencial reconhecido pelo CEESP. No entanto, tendo como referência princípios da educação a distância construídos ao longo das experiências realizadas até o momento no Brasil e no exterior, pode-se dizer que o PEC Formação Universitária se aproximou, em muitos aspectos, dessa modalidade de ensino.

---

<sup>63</sup> Consultar [www.educacaosuperior.inep.gov.br](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br) em 12/10/2004.

### 5.3- A estrutura do PEC Municípios: atividades, instituições e agentes envolvidos

O PEC Municípios foi oferecido em dois anos (2003-2004), com uma carga horária de 3.300 horas distribuídas pelas diversas atividades oferecidas ao longo dos módulos. O encerramento do Programa ocorreu em dezembro de 2004. A distribuição da carga horária foi programada da seguinte forma: 1.684 horas para o desenvolvimento dos Módulos Interativos (incluindo as Oficinas Culturais), 456 horas de atividades complementares (planejamento e avaliação das Vivências Educadoras, escrita de Memórias, desenvolvimento de trabalhos de pesquisa), 360 horas de Vivências Educadoras na escola (prática de ensino) e 800 horas de reconhecimento do exercício profissional, associadas ao trabalho desenvolvido nas atividades complementares. Foi prevista uma carga horária semanal de até 28 horas, sendo quatro horas de 2ª a 6ª feira e até oito horas aos sábados, tendo como referência a seguinte distribuição: videoconferência (duas vezes por semana, quatro horas cada), teleconferência (uma vez por mês), trabalho monitorado (cerca de 16 horas por semana). O curso foi oferecido em ambientes especiais montados em Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), Escolas Estaduais e Diretorias de Ensino. Em casos especiais, os municípios optaram por montar um ambiente próprio, interligando-se à Rede PEC do Estado de São Paulo (atualmente denominada “Rede do Saber”). Foram utilizados 46 pontos denominados “ pólos”, cada qual assim constituídos:

- sala de aula de videoconferência, com capacidade mínima de 40 alunos, com equipamento de videoconferência e um televisor de apoio de 29”, uma câmera documental, sistema de microfones, vídeo cassete e computador multimídia;
- laboratório de aprendizagem equipado com 15 microcomputadores, em média, interligados em rede e conectados à Intranet PEC Formação Universitária e também à Internet, destinado ao trabalho *on line*, em ambiente virtual de aprendizagem;
- salas de tutoria, com capacidade para até 40 alunos destinadas ao trabalho *off line*, com dinâmicas presenciais.

As universidades participantes (USP e PUCSP) foram equipadas com salas de geração de videoconferência, constituindo-se de um pequeno estúdio (10 a 12m<sup>2</sup>) com

equipamento de videoconferência, um televisor de 29”, câmera documental, vídeo cassete e computador multimídia e pódium integrador de mídia e sistema de som.



Fig. 01 – Estúdio de transmissão de videoconferências na universidade<sup>64</sup>

A rede montada para o Programa contou com uma infraestrutura de 1.000 (um mil) microcomputadores.

A dinâmica de funcionamento das cinco modalidades de atividades é descrita abaixo:

- Videoconferências (VC): ocorriam duas vezes por semana, com duração de quatro horas cada, e foram ministradas por docentes e alunos de pós-graduação das universidades. As vídeo-aulas eram transmitidas para vários grupos, de forma simultânea, pelos estúdios de geração. Um conjunto de grupos de alunos-professores, que podiam ou não compartilhar um mesmo ambiente de aprendizagem, constituíam o que se passou a chamar de “circuito”. O circuito era composto por, no máximo, cinco grupos de 40 alunos, totalizando até 200 participantes que, na videoconferência, podiam interagir entre si e com o professor-videoconferencista, em tempo real.

---

<sup>64</sup> Fonte das figuras 01 a 04: [www.rededosaber.sp.gov.br/apresentacao\\_PECMU.asp](http://www.rededosaber.sp.gov.br/apresentacao_PECMU.asp). Acesso: 12/12/2007.



Fig.02 – Sala de recepção de videoconferência e teleconferência

- Teleconferências (TC): periodicidade quinzenal, com duração de quatro horas, ministradas por convidados indicados pelas Universidades e pela SEESP. As teleconferências ocorriam quinzenalmente, com duração de três a três horas e meia. Dela participavam professores especialistas convidados pelas universidades ou pela SEESP que discutia temas do Programa. As tele-aulas eram transmitidas de um estúdio da Rede Cultura (rede pública de televisão do estado de São Paulo), via satélite, para todos os grupos do PEC Municípios, simultaneamente. Nesse caso, a interação entre alunos e professores-teleconferencistas só era possível por meio de perguntas enviadas por fax ou *e-mail*.



Fig.03 – Estúdio da TV Cultura - transmissão das teleconferências

- Trabalho monitorado (TM): com uma carga horária de 12 a 16 horas semanais, que abrangeu três tipos de atividades (sessões *on line*, sessões *off line* e sessões de suporte), sendo supervisionadas por professores-tutores e professores-assistentes indicados pelas universidades.



Fig.04 – Uma sala de aula do PEC Formação Universitária



Fig.05 – Sala de informática do pólo observado

Windows Internet Explorer

http://mu.pec.sp.gov.br/learningspace5/pec-mu2/sessao4/momento\_3/index.htm

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Untitled Document

TEMA 1 MÓDULO 2

O PAPEL DA ESCOLA NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO UNIDADE 1.1 1.2

**Momento 3**

Nos mesmos grupos de três alunos-professores, entrem no Fórum e leiam os comentários que o professor assistente apresentou ao texto que seu grupo elaborou. Se considerarem necessário, revisem o texto, complementando-o ou modificando-o.

Além disso, leiam os textos que os alunos-professores dos demais grupos elaboraram, a respeito dos demais temas indicados para estudo.

À medida que forem lendo, façam anotações sobre aspectos que vocês considerarem relevantes para a discussão da questão-tema do artigo de opinião que será elaborado.

Depois disso, elaborem um artigo de opinião que discuta a seguinte questão:

Que papel deve a escola desempenhar hoje na sociedade da informação, considerando o processo de exclusão social a que muitos podem estar sujeitos?

Se desejarem, vocês poderão recorrer às orientações que constam da Oficina Cultural 2 sobre a produção de artigos de opinião.

**QUESTÃO ABERTA**

Concluído

Iniciar

http://ls-core-01.pec.sp... LearningSpace Core - Wi... Untitled Document - ...

Internet 100% 10:12

Fig.06 – Exemplo de atividade do *Learning Space* (reproduzido de Andrade (2007, p.113))

- Vivências Educadoras (VE): atividades complementares que ocorreram sob a supervisão dos orientadores, com carga horária variada.

Cada módulo contou com videoconferências (VC) e teleconferências (TC) que forneceram o suporte teórico-conceitual, por meio de palestras e dinâmicas de trabalho presencial virtual. Antecedendo e/ou sucedendo a essas formas de interação com docentes e convidados, ocorreram os momentos de trabalho monitorado (TM), por meio de três tipos de sessões: *on line* (ligada a Intranet/Internet), *off line* (somente com trabalho de dinâmica orientado por um professor-tutor) e de suporte (de acordo com a opção do estudante, podendo ser utilizado para atividades de estudos independentes, dentro da programação). As sessões de trabalho monitorado (TM) visaram desdobrar os temas trabalhados nas aulas

por videoconferência e nas palestras por teleconferência, estando sempre orientadas para o trabalho de sala de aula, tomando como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais. Contaram com momentos de questionamentos para reflexão docente, desenvolvimento de sistematizações e avaliação contínua, compreendendo produções diversas por parte dos alunos-professores.

As sessões de TM *off line* foram orientadas pelos professores-tutores (um por turma de 40 alunos-professores, no máximo) enquanto as sessões de TM *on line* (conhecidas como *learning space*) possibilitaram a interação dos alunos-professores - ainda que não em tempo real - com os professores-assistentes virtuais presentes nas universidades, via Intranet/Internet, a partir de protocolos de trabalho previamente estabelecidos. O atendimento das sessões do *learning space* foi realizado na proporção de um professor-assistente por até 60 alunos-professores por sessão (em alguns momentos, esse número chegou a cem no PEC Municípios).

As sessões de TM de suporte ficaram a cargo do próprio aluno-professor que escolhia a melhor forma de utilizar seu tempo, nas atividades para a produção desejada, dentro ou fora do ambiente educacional do Programa, administrando seu próprio tempo para realização das tarefas. Essas modalidades foram complementadas com a realização de Vivências Educadoras (VE), que se distribuíram durante o desenvolvimento do currículo do Programa, com ênfases diferenciadas e complementares. Paralelamente aos módulos interativos, foram realizadas oficinas culturais nas universidades no período das férias escolares que abrangeram diversas manifestações artísticas, tais como literatura, cinema, teatro, artes plásticas e fotografia. Ao final do Programa, cada aluno-professor desenvolveu sua monografia de conclusão de curso, sob supervisão de um professor-orientador, mestre ou doutor indicado pelas universidades. Cada professor-orientador supervisionou, em média, 40 alunos-professores.

É importante ressaltar que o Programa contava com material impresso distribuído nos pólos, o qual serviu de orientação, base e apoio para todos os envolvidos, isto é, alunos-professores e agentes educacionais. Abaixo, seguem alguns exemplos de uso do material impresso nas atividades do Programa:

TEMA 1		MÓDULO 2
DIFERENTES CONTEXTOS E TENDÊNCIAS DAS REFORMAS EDUCACIONAIS		UNIDADE 1.2
<p>VIDEOCONFERÊNCIA:</p> <p><b>REFORMA EDUCACIONAL E IMPLICAÇÕES NAS ORGANIZAÇÕES CURRICULARES</b></p> <p>TEMAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cenário educacional dos anos 90</li> <li>• Falência do Estado Educador: o gigantismo do sistema escolar</li> <li>• As interferências do Banco Mundial nas políticas educacionais</li> <li>• Reformas educacionais: abordagens comparadas (vários países / Brasil e São Paulo) <ul style="list-style-type: none"> <li>– Princípios (democratização, participação, descentralização, qualidade etc.)</li> <li>– Políticas (gestão democrática, municipalização, reorganização da rede de ensino, avaliação, correção de fluxo etc.)</li> </ul> </li> </ul> <p>Professor responsável:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		<p><b>SÍNTESE DA UNIDADE</b></p> <p><i>Esta Unidade enfoca as principais tendências das novas políticas educacionais em diversos países e as conseqüentes reformas nos sistemas educacionais. Em particular, serão focados a reorganização da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e o processo de municipalização como parte da descentralização e do fortalecimento da autonomia da escola, que são um forte traço das reformas educacionais do final do século XX.</i></p>
		55

Fig.07 – Exemplo de orientação para videoconferência (tamanho original: 21cm X 30cm)

TEMA 1		MÓDULO 2
A REFORMA EDUCACIONAL EM CURSO NO PAÍS E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: DIRETRIZES, RCNEI, PCN E PROJETOS ALTERNATIVOS		UNIDADE 1.3
TELECONFERÊNCIA:		
<b>ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA E PAULISTA</b>		
Participantes:		
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		
Observações / Dúvidas:		
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		
		<b>SÍNTESE DA UNIDADE</b> <i>Esta Unidade aborda as principais medidas políticas relativas às mudanças curriculares, sobretudo os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e a Indicação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo nº 8/2001 – que dispõe a respeito das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. O objetivo é possibilitar ao aluno-professor a identificação e contextualização da proposta de organização curricular no âmbito da reforma educacional em curso no País.</i>
		71

Fig.08 – Exemplo de orientação para acompanhamento de teleconferência

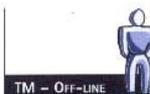
#### ATIVIDADE 4

A. Leia o excerto abaixo, retirado do livro *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação*, de **Dermeval Saviani**.

*As medidas tomadas pelo governo, ainda que partam de necessidades reais e respondam com alguma competência a essas necessidades, padecem de uma incapacidade congênita de as resolver. Isto porque a lógica que as preside as torna presas de um círculo vicioso eivado de paradoxos: as crianças pobres teriam melhor rendimento escolar se seus pais participassem mais ativamente da educação escolar dessas crianças; mas para isso eles deveriam ter um melhor e mais alto nível de instrução, precisamente o que lhes foi negado. As crianças pobres teriam êxito na escola se não precisassem trabalhar, mas elas precisam trabalhar exatamente porque são pobres. Esses paradoxos se manifestam também no próprio campo econômico: os trabalhadores seriam mais produtivos se tivessem maior e melhor nível de instrução; mas para terem maior nível de instrução, eles precisariam ser mais produtivos para que a economia do país pudesse gerar recursos que permitiriam maior investimento em educação. Em outros termos, no limite, o raciocínio acaba sendo o seguinte: o problema seria resolvido se ele não existisse; como o problema existe, então ele resulta insolúvel. Há que se romper o círculo vicioso por algum ponto. E o ponto básico é o dos investimentos. (SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 4-5.)*



B. Que medidas políticas podem colaborar para o rompimento do círculo vicioso apontado por Saviani? Considere as que já foram implementadas e/ou sugira novas medidas.



TM – Off-LINE



DESTAQUE

**Dermeval Saviani** é professor titular do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Unicamp, onde leciona desde 1986, e coordenador geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". Publicou *Escola e democracia*, *Pedagogia histórica-crítica e Educação: do senso comum à consciência filosófica* (todos pela Editora Autores Associados, Campinas).

Fig.09 – Exemplo de atividade off line

As funções em relação ao projeto e sua execução foram assim divididas: à UNDIME/SP coube o acompanhamento do desenvolvimento da proposta básica do Programa e acompanhamento da metodologia e estratégias de funcionamento, e às universidades, o detalhamento pedagógico do conteúdo, estratégias e metodologias, definição de equipes e elaboração de materiais e docência, avaliação e certificação. Um Comitê Gestor, coordenado pela FDE, com representantes das universidades e da UNDIME/SP, foi organizado a fim de articular os vários envolvidos no desenvolvimento do Programa.

Um dos aspectos importantes do Programa se refere às características dos agentes educacionais envolvidos na sua execução que, de forma presencial ou não, interagiram junto aos alunos-professores e que, em conjunto, responsabilizaram-se pelas funções docentes.

As universidades contaram com equipes compostas por uma coordenação acadêmica, docentes (professor da universidade com título de mestre ou doutor), professores assistentes (mestrando, mestre ou doutor), tutores (graduado que acompanha as atividades presenciais do Programa) e orientador acadêmico (mestre ou doutor). Esses agentes educacionais, em conjunto, responsabilizaram-se pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos-professores. O recrutamento dos agentes educacionais do Programa foi feito por meio do currículo enviado pelos interessados. Os candidatos tomaram ciência da seleção por meio de comunicação via eletrônica e também pela passagem da informação de pessoa a pessoa. O Quadro 10 apresenta o perfil desse grupo que atuou junto ao PEC/USP 2003-2004 :

Quadro 10 : Perfil dos agentes educacionais do PEC Municípios 2003-2004<sup>65</sup>

Agente educacional	Titulação mínima exigida	Número de agentes envolvidos	Titulação dos agentes	Função <sup>66</sup>	Tipo de vínculo com a USP
Professor-tutor	Graduado em qualquer área	60	Graduação em: -Pedagogia: 27 -Letras: 05 -Matemática: 04 -História: 03 -Engenharia: 02 -Ciências Sociais:02 -Psicologia: 01 -Química: 01 -Ciências Biológicas: 01 -Tecnologia em Proc. de Dados: 01 -Física: 01 -não informado: 12	Acompanha de forma presencial todas as atividades do aluno. Encaminha relatórios bimestrais de turma	Contrato FAFE/USP
Professor-assistente (PA)	Mestrando	22	-doutorando USP:03 -mestre USP: 05 -mestre PUCSP: 01 -mestrando USP: 11 -especialista (lato sensu) outra IES: 01 -graduado USP:01	Faz a interface <i>on line</i> com os alunos relativa às atividades do Programa. Não tem interface presencial	Contrato FAFE/USP. 20 assistentes eram alunos ou ex-alunos USP durante a execução do PEC
Professor-orientador (PO)	Mestre	60	-doutor USP: 19 (06 professores USP) -doutor outras: 02 -doutorando USP: 09 (01 professor USP) -mestre USP: 16 -mestre outras: 03 -mestrando USP: 05 -mestrando outras:02 -especialista outras:01 -graduado outras: 01 -não informado: 02	É responsável pelo suporte aos alunos (40, no máximo) nos Estudos Independentes e no trabalho de conclusão (monografia). Não tem, obrigatoriamente, interface presencial com os alunos <sup>67</sup>	Contrato FAFE/USP. Do grupo, 16 orientadores eram alunos de pós-graduação USP e 07 eram docentes da USP

<sup>65</sup> Dados obtidos na secretaria do PEC/USP em 25/07/07.

<sup>66</sup> Fonte: SEESP (SÃO PAULO, 2001, p.22).

<sup>67</sup> A Coordenação do PEC/USP decidiu que os orientadores deveriam orientar os alunos-professores de forma presencial nos pólos sob responsabilidade da USP a cada vinte dias, em média, o que se tornou uma prática regular, cumprida na maioria dos casos.

Videoconferencista	Mestre	<p><b>2003</b> :98</p> <p><b>2004</b> :96</p>	<p><b>2003:</b>  <u>professor USP</u> :32  <u>convidado externo</u> :21  <u>aluno USP</u>: 42  <u>não informado</u>: 03</p> <p><b>2004:</b>  <u>professor USP</u>:17  <u>convidado externo</u>:28  <u>aluno USP</u>: 44  <u>não informado</u>: 07</p>	<p>Agente não presencial. Desenvolve atividades relacionadas aos módulos estudados por meio do recurso da videoconferência. Há a possibilidade de comunicação bidirecional entre o videoconferencista e os alunos e tutores</p>	<p>Contrato FAFE/USP. Em 2003, 32 dos teleconferencistas eram docentes da USP e 42 eram alunos de pós-graduação da USP. Em 2004, 17 teleconferencistas eram docentes da USP e 44 eram alunos de pós-graduação USP</p>
Teleconferencista <sup>68</sup>	Mestres, doutores e especialistas das diversas áreas do conhecimento	<p><b>2003</b> : 32</p> <p><b>2004</b> :34</p>	<p><b>2003:</b>  <u>professor USP</u>:14  <u>professor-PUCSP</u>:09  <u>professor outras IES</u>: 05  <u>consultores educacionais</u>: 01  <u>profissionais diversos</u>: 01  <u>aluno-professor</u>: 02</p> <p><b>2004:</b>  <u>professor USP</u>: 09  <u>professor PUCSP</u>:08  <u>professor outras IES</u>: 05  <u>consultores educacionais</u>: 09  <u>profissionais diversos</u>: 03  <u>aluno-professor</u> : -</p>	<p>Não definido no projeto original do Programa</p>	<p>Contrato FAFE/USP. Em 2003, do total de 32 teleconferencistas, 14 eram professores da USP. Em 2004, do total de 34 teleconferencistas, 09 eram professores da USP</p>

<sup>68</sup> Dados fornecidos pelo Comitê Gestor do PEC por e-mail em 25/07/07.

Pelo quadro acima, percebe-se que o papel do educador no contexto do PEC Municípios foi exercido por inúmeros agentes com características bastante distintas.

Os tutores foram os agentes educacionais que mais interagiram, no dia-a-dia, com os alunos-professores. Eram atores presenciais que auxiliaram os alunos-professores a se adaptarem e a desenvolverem as atividades propostas pelo Programa. A área de formação superior dos tutores era variada: Pedagogia, Letras, Engenharia, Psicologia, História, Ciências Sociais, Química, Matemática, Física e Ciências Biológicas. Para a função, a exigência era que o tutor fosse graduado em qualquer área, mas percebe-se uma incidência maior de profissionais formados em Pedagogia, seguida de outras licenciaturas.

O professor-assistente (PA) do PEC Municípios sob responsabilidade da USP era, em sua maioria, aluno de pós-graduação da universidade (mestrado ou doutorado). Do quadro composto de 22 professores-assistentes, vinte eram alunos ou ex-alunos da pós-graduação da USP.

O professor-orientador (PO), ainda que não fosse obrigado a estar presencialmente nos pólos, agendava com os alunos-professores e com o tutor um encontro quinzenal ou mensal. De um total de 60 POs, 16 eram alunos de pós-graduação e sete eram docentes da USP. Assim, apenas 11,5% dos POs do PEC eram também professores de diversos cursos da universidade.

Em relação aos videoconferencistas, havia uma grande rotatividade de professores e demais profissionais da educação convidados, dada a variedade de temas e ao grande número de videoconferências transmitidas (38 temas, com 114 videoconferências transmitidas em 2003 e 47 temas, com 141 videoconferências transmitidas em 2004<sup>69</sup>). Em 2003, houve uma participação maior de professores da USP em relação à 2004 (32 em 2003 e 17 em 2004).

Os teleconferencistas eram professores e/ou profissionais da educação convidados a participar de uma espécie de palestra para debaterem sobre determinado tema. Em número de dois a quatro, com a mediação de um apresentador, os teleconferencistas apresentavam suas posições sobre um tema relacionado ao módulo que estava sendo estudado naquele momento no Programa. As TCs eram transmitidas ao vivo, quinzenalmente, aos sábados.

---

<sup>69</sup> Cada um dos temas das videoconferências era transmitido por três estúdios diferentes, sob responsabilidade de três videoconferencistas distintos. Assim, os 38 temas apresentados em 2003 produziram 114 videoconferências. Em 2004, os 47 temas propostos foram responsáveis por 141 transmissões distintas.

Os convidados eram pessoas de reconhecida competência na sua área de atuação por seus pares e eram advindos da USP, PUCSP e demais universidades e instituições educacionais de São Paulo e de outros estados. Nas TCs, ao contrário das VCs, não havia contato direto entre os palestrantes e os pólos. Ocorreram 21 TCs entre 2003 e 2004.

Dadas as peculiaridades apresentadas em relação aos docentes do PEC Municípios, percebe-se que, ainda que os concluintes do Programa tenham direito legal a um diploma da USP, como os demais alunos que freqüentam a Universidade de forma presencial, o perfil do corpo docente de ambos os cursos é muito distinto. A participação direta do corpo docente da USP no oferecimento do Programa foi, de fato, pequena. Esse fato pôde ser constatado, principalmente, pela pequena participação dos professores da universidade nas funções de professor-videoconferencista e PO.

Presenciou-se, com a implantação do PEC Formação Universitária, uma terceirização dos serviços educacionais prestados pela Universidade. O nome USP esteve presente no material didático utilizado, nos diplomas dos formandos do PEC Municípios, e também no dia da formatura de seus alunos por meio de seus representantes legais, mas o corpo docente da universidade não fez parte efetiva do dia-a-dia do Programa e de seus alunos-professores. Criou-se, por um lado, um programa com uma cultura própria, construída no dia-a-dia pelos alunos-professores e tutores, dadas as condições humanas e de infraestrutura disponíveis. Essa cultura se manifestou por meio dos discursos e práticas dos atores envolvidos, assim como pelos valores e representações compartilhadas referentes ao Programa, à Universidade, aos agentes educacionais, à escola e aos seus pares.

Por outro lado, novos dispositivos foram utilizados para desenvolver o Programa. Nesse sentido, pode se perguntar: o PEC Formação Universitária exemplifica um novo modelo de formação ou se trata do modelo tradicional do tipo universitário com novos dispositivos escolares? Como esse modelo foi apropriada pelos alunos-professores e agentes educacionais envolvidos?

Essas questões serão discutidas no próximo capítulo a partir dos dados obtidos na observação de campo realizada em um dos pólos do Programa.

## **CAPÍTULO VI - VIVER O PEC MUNICÍPIOS: a construção dos sentidos em um novo ambiente educacional**

Ao longo de um ano de observações em campo realizadas em um dos pólos do PEC Municípios, foi possível presenciar situações e reações diversas dos atores envolvidos mediante as situações e desafios a eles impostas. Tais observações me provocaram dúvidas e questionamentos não somente durante a realização do Programa, mas também ao longo dos três anos que se seguiram ao seu término. Sem dúvida, visitei e revisei o pólo em minha memória muitas vezes até chegar à construção deste capítulo.

Este capítulo se dedica, por um lado, assim, a analisar os sentidos construídos pelos alunos-professores na sala de aula e também fora dela mediante as diversas atividades e situações a eles apresentadas. É também, por outro lado, um momento de (re)construção de sentidos para o pesquisador.

Nesse percurso, o tutor ganhou um destaque inevitável na pesquisa, pois desempenhou um papel essencial nas atividades desenvolvidas pelo grupo de alunos-professores acompanhados e nas percepções por eles construídas.

Assim, tendo como referência os dados coletados e a experiência vivida *in loco*, este capítulo foi construído a partir de cinco eixos de análise assim denominados: 1- Ajustamentos e desajustamentos frente a novos dispositivos escolares; 2- O tutor como interface institucional: uma função ambivalente; 3- As táticas de desvio; 4- O processo de socialização profissional no PEC Municípios; 5- Os processos de apropriação/adaptação desencadeados pelo Programa. Por meio desses eixos, considere possível responder a algumas das questões propostas inicialmente nesta pesquisa: Como uma proposta oficial de formação de professores em serviço do porte do PEC Municípios foi apropriada pelos professores das redes públicas de ensino de São Paulo? O que essa experiência localizada pode ensinar para a Universidade a respeito da formação de professores em serviço? O PEC Municípios é um exemplo de novo modelo de formação ou se trata do modelo tradicional universitário que dispõe de novos dispositivos escolares?

O primeiro eixo aqui proposto trata dos ajustamentos e desajustamentos vividos pelos alunos-professores durante a execução do Programa. O conjunto de ajustamentos e desajustamentos manifestados pelo grupo foram gerados a partir do local físico de

realização do Programa (uma escola pública) e dos novos agentes educacionais e atividades propostas. É a partir dessas duas dimensões que este eixo é construído.

O segundo eixo proposto analisa o papel do tutor no PEC Municípios. Esse enfoque se revelou necessário dada a importância que esse agente assumiu para o desenvolvimento do Programa, como se pode perceber nas observações *in loco* e nas entrevistas e questionários aplicados na turma A, assim como devido às funções não previstas que ele assumiu dadas as necessidades de formação apresentadas pelos alunos-professores.

Um terceiro eixo de análise discute as *táticas* (CERTEAU, 1990) desenvolvidas pelo grupo de alunos-professores para se desviar de algumas regras estabelecidas pelo Programa<sup>70</sup>. Discute, ainda, como o grupo exerceu um tipo de controle sobre cada um de seus membros, reprovando as ações individuais “não autorizadas” pelo coletivo. Esse eixo se tornou necessário, pois, além de demonstrar que o grupo não agia de forma passiva perante todas as regras estabelecidas pela instituição, revela, principalmente, que algumas *estratégias* (CERTEAU, 1990) do PEC Municípios não atenderam às necessidades de formação dos alunos-professores.

O quarto eixo proposto analisa os processos de mudança imprevistos pelo âmbito institucional, mas presenciados no ambiente de aprendizagem observado. Dentre esses processos, aqui se destacam a *socialização profissional* (BOURDONCLE, 2000) e a *construção do habitus profissional*<sup>71</sup>.

O último eixo aborda os *processos de apropriação desencadeados pelo Programa*. Neste eixo, apresentam-se aspectos referentes aos diversos modos pelos quais os alunos-professores se apropriaram das atividades propostas pelo Programa, revelando as *singularidades* e *regularidades* que se apresentaram no grupo. Nesse processo de apropriação, uma *tensão entre ser aluno e ser professor* se fez presente em vários momentos, dadas as situações a serem enfrentadas pelo grupo<sup>72</sup>.

---

<sup>70</sup> No que tange às apropriações feitas pelos professores em relação aos textos propostos no PEC Formação Universitária 2001-2002, consultar os trabalhos de Sarti (2005, 2007), Sarti e Bueno (2006, 2007) e Bueno, Souza e Bello (2006, 2007), os quais se preocuparam especificamente com essa temática.

<sup>71</sup> A construção do *habitus* profissional docente foi tema abordado em outros trabalhos do grupo de pesquisa. Consultar Bello e Bueno (2005), Bueno (2006).

<sup>72</sup> A questão do “voltar a ser aluno” foi um dos temas analisados nos trabalhos desenvolvidos por Oliveira (2005), Bueno e Oliveira (2007) e Bueno, Souza e Bello (2007).

É importante ressaltar que os alunos-professores apresentaram aspectos positivos e negativos sobre o Programa. Muitos desses aspectos, frutos de situações imprevistas e não controladas, foram determinantes para a avaliação final positiva do Programa pelo grupo.

Para construir esses eixos, buscou-se respaldar as análises em Bourdieu (1983, 2002, 2003, 2006), Lahire (2001a, 2001b, 2000) e Certeau (1990). Chartier (1998) e Bourdoncle (1990, 1997, 2000) complementaram o quadro teórico da pesquisa, contribuindo com elementos fundamentais para a análise mais específica do *ser* e do *fazer* docentes.

De Pierre Bourdieu, foram tomados os conceitos de *habitus*, *campo* e *capital simbólico*, elementos que auxiliaram a compreender as *regularidades* identificadas ao longo das observações em campo. A idéia de *habitus* foi um importante instrumento para compreender as resistências referentes ao uso de novos dispositivos escolares introduzidos pelo Programa para a formação escolar, assim como na relação entre os alunos-professores e agentes educacionais. Os conceitos de *campo* e *capital simbólico* auxiliaram na análise das representações manifestadas pelo grupo em relação aos saberes produzidos pela universidade e transmitidos por seus *porta-vozes oficiais*, ou seja, os docentes da academia.

O modelo teórico de Bernard Lahire auxiliou na compreensão dos diferentes comportamentos e discursos proferidos pelos alunos-professores e tutores submetidos a situações semelhantes no Programa. A idéia de *ator plural* contribuiu na análise das *singularidades* observadas, assim como auxiliou a compreender o processo de construção de novos esquemas de ação pelos atores envolvidos.

Michel de Certeau auxiliou na compreensão de como o grupo de alunos-professores observados transgrediram, por vezes, as regras impostas pela instituição. Com os conceitos de *tática* e *estratégia* foi possível, por um lado, reconstituir o processo que permitiu aos alunos-professores trabalharem em grupo, superarem contrariedades e imposições, visando o interesse do coletivo. Por outro lado, auxiliou a compreender as desaprovações do grupo em relação a ações individuais que visavam interesses particulares, mas que não constavam no acordo coletivo da turma TA.

Em relação à condição docente, Raymond Bourdoncle e Anne-Marie Chartier trazem questões e discussões fundamentais para compreender a constituição da profissão. Bourdoncle (2000) apresenta a idéia de *socialização profissional* que nos faz compreender

como a troca de informações sobre experiências vividas, valores e regras, normalmente apresentadas de forma não-explicita, são fundamentais para a construção de uma identidade profissional e para aprendizagem do ofício. Chartier (1998), por sua vez, esclarece a distinção entre *saberes para a ação* e *saberes em ação*, o que auxilia a entender porque mudanças na prática docente não ocorrem de forma imediata, necessitando de um período de reflexão para depois se transformarem efetivamente - ou não - em ações dentro do espaço escolar.

Mediante este esclarecimento inicial, apresentam-se a seguir as análises feitas a partir dos eixos propostos, tendo como base entrevistas, questionários e observações de campo realizados ao longo da pesquisa.

### **6.1- Ajustamentos e desajustamentos frente a novos dispositivos escolares<sup>73</sup>**

A realização do PEC Formação Universitária (estadual e municipal) trouxe para o cenário educacional paulista novos dispositivos, espaços e agentes educacionais para promover a formação de professores em serviço em larga escala e em tempo reduzido. Sua estrutura representou uma quebra em relação aos dispositivos escolares usados até então, principalmente dado o uso intenso das TIC. Ainda que o modelo tenha sido inspirado em uma experiência realizada em outro estado da federação (Paraná), a sua implementação foi uma novidade em São Paulo, quer para seus executores quer para o público-alvo.

O confronto entre antigos e novos dispositivos e condições de formação provocou reações diversas nos atores envolvidos diretamente com a execução do Programa. No caso especificamente analisado, o desencadeamento dessas reações foi provocado principalmente por duas condições presentes: o local físico de funcionamento do pólo observado e as atividades propostas e seus agentes educacionais responsáveis. Os desdobramentos ocorridos em relação a essas questões são analisados nos itens a seguir (6.1.1 e 6.1.2).

---

<sup>73</sup> Nos trechos de falas e dos registros ampliados aqui apresentados, utilizou-se “(...)” para indicar um corte feito pela pesquisadora. A pausa nas falas foi sinalizada como “...”.

### 6.1.1- O local de funcionamento do Programa: relações de poder e condições de trabalho

Os pólos do PEC Municípios foram instalados em diretorias estaduais de ensino, em centros de formação de professores de nível médio e também em escolas públicas estaduais de ensino fundamental e médio.

O pólo observado foi instalado em uma escola pública de ensino médio e fundamental. Ainda que localizado em um espaço isolado de um andar do prédio, espaços eram compartilhados entre alunos da escola e alunos-professores do PEC Municípios, tais como a cantina e o acesso de entrada e saída. Assim, uma nova instituição veio a ocupar espaços de uma outra já estabelecida que possuía regras, hábitos, valores e crenças compartilhados e seguidos por seus membros, ou seja, havia uma cultura escolar<sup>74</sup> instituída no local que organizava a vida de sua coletividade. Com a chegada do PEC Municípios, essa rotina foi abalada, gerando alguns conflitos referentes ao poder das instituições. Uma primeira manifestação dessa situação se revelou no controle da saída e entrada da escola, como relata Marina, tutora da turma A (TA):

*Não posso trancar a porta. Vai, até amanhã. Só. Então, eu acho que a escola, também, ela teve que aprender. Algumas escolas estão aprendendo a lidar com essa novidade. (Ent. - Marina -TA)*

*Essa nossa diretora (da escola), ela até hoje cria caso se o pessoal sai. Mas a própria coordenadora do PEC-USP já comentou: “olha, nós somos uma faculdade. Então, eu não posso virar e falar: na hora do intervalo, você não pode sair”. O que que eu faço com elas? Eu falo: olha, pessoal, vamos colaborar. Aqui, realmente, é a nossa... tem um contrato, tudo mais, mas aqui é a escola. A escola não tem... o funcionário não tem obrigação... (Ent. - Marina -TA)*

Uma noção de não-pertencimento ao local e de rejeição de seus membros mais antigos é sentido pelo grupo, inclusive pela tutora Marina:

*Nós não somos alunos da escola, estamos na escola. (Ent. - Marina -TA)*

No que se refere às relações de poder entre escola e PEC Municípios, uma situação ocorrida com a tutora Marina revela a complexidade da questão:

---

<sup>74</sup> Consultar nota de rodapé nº15 deste trabalho sobre o conceito de cultura escolar adotado.

A tutora chega. Ela chegou com um aspecto meio de quem está chateada. Ela me explica que havia ocorrido um fato desagradável dias atrás. Ela estava na aula do PEC quando chegou um pessoal, junto com a diretora da escola, para filmar a sala. Tratava-se de uma filmagem sobre as atividades que estavam sendo desenvolvidas na escola. A tutora disse para a diretora que precisaria pedir permissão na central do PEC. Ao fazer isso, a resposta do PEC foi negativa: quem poderia dar a autorização era a coordenadora do PEC/USP, e ela não estava mais lá. A diretora foi informada pela tutora que não seria possível a filmagem. A questão não terminou aí, segundo a tutora: a diretora encaminhou uma reclamação para a USP, até chegar nas mãos da coordenadora do PEC/USP que apoiou a atitude da tutora. Ficou uma “situação chata”, segundo a tutora, mas a diretora da escola a cumprimenta normalmente. Marina contou que o município, mesmo sendo próximo de São Paulo, é um município no qual a questão política é muito forte, “parece cidade do interior”. A diretora conhece o prefeito, a mulher do prefeito... A quem pertence aquele espaço, afinal? As atividades do PEC não tem nada a ver com as atividades da escola, segundo relatou a tutora. É uma situação que a deixou chateada. **(RA 5 - off line - 29/04/2004)**

A necessidade da realização de estágios nas escolas pelos alunos-professores foi uma segunda situação que gerou confrontos e resistências entre as instituições, como se pode observar nos depoimentos e registros abaixo:

*Nem em toda a escola a gente está sendo bem recebida. Então, eles dão uma canseira. A gente vai, aí “ah, volta amanhã”, aí a gente desiste e tem que ir para outra escola, uma escola muito longe do lugar que a gente trabalha(...) Aí, a gente acaba mudando porque desenvolver um trabalho num lugar onde você percebe que não é bem recebida...(...)Aí, eu preferia mudar de escola. (Ent.1 - Joana - TA)*

Esse problema foi percebido também na versão estadual do Programa, conforme avaliação feita pela Fundação Carlos Chagas:

A falta de colaboração por parte das escolas para que os estágios fossem desenvolvidos foi outra queixa manifestada por alguns alunos-professores. (FCC, 2003, p.22)

A falta de interesse das escolas em relação à formação de seus professores que freqüentavam o PEC Municípios foi manifestada pelo grupo, revelando as dificuldades de se estabelecer laços de trabalho e de compromisso entre as instituições. Segundo Helga, a falta de interesse de sua escola pelo PEC e pelo material trazido por ela era total. No início, houve manifestação da diretora, mas isso foi logo esquecido :

*Nunca, na escola em que eu estou, alguém pegou o meu material e perguntou “vamos discutir, que tem um assunto interessante, vamos falar sobre...”. Não. Eles ficam neutros.(Ent.1 - Helga - TA)*

Percebe-se, pelas diversas situações, que as relações de poder se evidenciaram entre as instituições, principalmente no que se refere ao espaço físico ocupado por um grupo que, ainda que professores, não exerciam essa função naquele momento, naquele espaço. O PEC Municípios, seus alunos e agentes educacionais eram considerados *outsiders* que colocavam em xeque os poderes institucionais da escola, ameaçando a sua posição no campo. Para que a tensão entre as relações do grupo estabelecido e os recém-chegados fosse amenizada era necessário que estes últimos não infringissem as regras vigentes, caso contrário, reações hostis eram manifestadas contra os “estrangeiros”.

Dimensões do *habitus* do grupo que está estabelecido na escola foram confrontados por novas situações, gerando resistência. Esse desajustamento, como descreveu a tutora Marina, foi sendo aos poucos superado, já que o grupo do PEC Municípios foi, também, atendendo às regras estabelecidas pela escola.

O espaço físico ocupado pelo PEC Municípios afetou também o modo como o curso foi desenvolvido. Durante as observações *in loco*, pôde-se presenciar algumas situações que afetaram o desenvolvimento das atividades.

A ausência de uma biblioteca no ambiente de aprendizagem foi uma questão que atingiu, principalmente, as atividades relacionadas à elaboração da monografia, na qual a pesquisa bibliográfica era fundamental. Ainda que o grupo tivesse o direito de freqüentar a biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, isso se tornava inviável, dada a carga horário de trabalho dos alunos-professores e a distância entre o pólo e a universidade (algo, em torno, de dez quilômetros). Tal necessidade pode ser percebida no depoimento de uma professora-orientadora (PO) de outro pólo<sup>75</sup>:

*Pelo uma vez por mês, um dia livre, mas que também pudesse ser combinado, não é? Entre o orientador. Ou duas vezes por mês que fosse... O dia livre para elas virem à biblioteca. Então a monografia acaba sendo um trabalho que vai ser feito à parte mesmo. Aí quando você vê que a maioria tem jornada completa, que elas chamam, que é... lecionam*

---

<sup>75</sup> Dada a impossibilidade de entrevistar a PO da turma A, valemo-nos da entrevista de uma orientadora de outro pólo. Essa entrevista faz parte dos dados colhidos pelo grupo de pesquisa. Nesse caso em particular, a entrevista foi realizada pelas coordenadoras do projeto e por mim.

*manhã e tarde, e vão para lá à noite... Então isto prejudica um pouco.(Ent.2 - 15/07/2004)*

Essa questão não foi, no entanto, manifestada pelo grupo observado. Segundo depoimento de Helga, por exemplo, a localização do pólo facilitava a sua rotina, já que era próximo de sua casa e de seu trabalho e assim, ela estava satisfeita com a situação, mesmo tendo consciência das lacunas que o local em que o pólo estava instalado causava:

*Mas, olha o lado físico, eu disse: que bom! O lado físico você está cansadona, acabadona, mas eu sinto falta desse convívio (universitário) sim... (Ent.1 - Helga - TA)*

Ainda, foi possível presenciar a dificuldade do PO para desenvolver as atividades de orientação individual ou de pequenos grupos, dada a falta de um espaço reservado para tal fim. Muito tempo era perdido na busca de um local mais apropriado.

Mediante as situações apresentadas, percebe-se que a relação estabelecida entre escola e PEC/Universidade, assim como a adaptação do espaço físico para atender às necessidades de uma formação superior, foram fatores que afetaram as condições de trabalho no pólo.

### **6.1.2- As atividades do Programa e o papel dos agentes educacionais: do proposto ao realizado**

Os novos dispositivos escolares propostos pelo PEC Municípios, assim como os novos agentes educacionais que entraram em cena para executá-las, provocaram reações diversas sobre o público-alvo do Programa.

Um primeiro grupo de atividades propostas pelo Programa se apoiou em recursos da educação a distância e contou com agentes educacionais não-presenciais para a sua execução.

A teleconferência (TC) foi uma das novas atividades a distância a que os alunos-professores foram submetidos. Semelhante a uma palestra, as TCs eram realizadas aos sábados, com frequência quinzenal, sendo transmitidas a todos os pólos ao mesmo tempo. Sua duração era, em média, de três horas e dela faziam parte, normalmente, profissionais de diversas universidades e outras instituições relacionadas à educação de competência reconhecida por seus pares. O recurso se caracterizava por ser unidirecional, ou seja, os

pólos não eram visualizados no estúdio de transmissão. A comunicação entre os pólos e os teleconferencistas era estabelecida por *e-mail*, telefone ou fax. A transmissão era feita a partir de um estúdio da TV Cultura de São Paulo, sob a coordenação de Cunha Júnior, apresentador de televisão do mesmo canal que, na atividade, exercia a função de animador de auditório, incentivando a participação dos presentes e dos “telespectadores”. O recurso era dinâmico: os teleconferencistas eram apresentados em vários ângulos, trechos de documentários e entrevistas intercalavam o debate, o que proporcionava uma sensação de movimento e de quebra de rotina na transmissão. Nessa atividade, não foram presenciados problemas técnicos durante o período de observação *in loco*.

A participação dos alunos-professores na atividade não era obrigatória, ainda que incentivada. Tal atividade obteve a aprovação da maioria dos alunos-professores de TA, como se pôde constatar a partir dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas:

*Da teleconferência, eu gosto... Normalmente acontece aos sábados, então, o clima aqui também é bem mais tranquilo, não há muito ruído externo, não há muita interferência, assim, com os pólos,... pouco se fala com a pessoa que está dando a tele, então... é mais tranqüilo. (Ent.1 - Helga - TA)*

O reconhecimento dos teleconferencistas pelos alunos-professores como porta-vozes autorizados do saber produzido pela universidade (BOURDIEU, 1983) foi um fator que contribuiu para aprovação da atividade pelo grupo. Em contrapartida, no momento dessa atividade, o saber produzido pelos pares assumia um papel de menor relevância:

*A tele é melhor, não? Embora a vídeo você pode participar, eu prefiro a tele porque são diversas opiniões de profissionais (...) eles consultam entre eles ali e chegam a um bom senso. E a gente, quando a gente participa, fica meio vago, porque é a experiência(...) quando você... na vídeo, a experiência é com a própria colega. Apesar de ser boa a troca de experiência, mas é uma... não acrescenta muito porque fica, assim, no mesmo nível. O que a colega fala é muitas vezes aquilo que você também falou... Enquanto a tele, não! São profissionais da área, eles discutem, e aí, acrescenta. Acrescenta mais. (Ent.1- Rosa - TA, grifos meus)*

Apesar da aprovação majoritária da TC pelo grupo, a dificuldade de interação entre os teleconferencistas e os alunos-professores foi ressaltada em alguns depoimentos. A ausência física do professor no pólo foi também motivo de desagrado em relação à atividade:

*O que falta na tele é a gente poder interagir. Às vezes a gente manda um e-mail, não tem resposta, ou às vezes não dá tempo de sair da sala para vir mandar o e-mail... Mas, normalmente, eu gosto dos temas discutidos na tele. Eu acho que são bem mais... Não é importante, mas mais significativo dos que são discutidos nas vídeos. Então, é mais novidade, o pessoal parece que está meio preparado para falar, eu gosto mais das teles, mas também prefiro ainda o contato direto com o professor.(Ent.1 - Joana - TA, grifo meu)*

As TCs atingem todos os pólos do Programa ao mesmo tempo, o que dificultou a participação efetiva dos alunos-professores. Como ressalta Andrade (2007), a TC foi uma atividade menos privilegiada pela coordenação do Programa, já que ocorria somente duas vezes por mês e aos sábados, dia em que a frequência dos alunos-professores era inferior aos demais dias da semana.

O comportamento dos alunos-professores na atividade variou de acordo com a TC apresentada, como demonstram alguns trechos dos registros feitos:

As alunas não estão muito compenetradas na palestra. Muitas conversas paralelas sobre receitas, sobre o gosto dos maridos... Sinto dificuldade, até, de ouvir a tele. (RA 13 - TC - 14/08/2004)

As alunas, ao contrário da videoconferência, estavam mais tranqüilas e quietas. Ao final da teleconferência, haviam ao todo 15 alunas. Neste dia, até pelo silêncio da turma, observei mais o que foi dito na teleconferência... (RA 3 - TC - 17/04/2004)

Durante a transmissão das TCs, foi comum presenciar o uso do tempo pelo grupo para outras atividades, inclusive algumas delas relacionadas a outras tarefas a serem entregues no Programa, como relatórios, fichas de estágio e trabalhos de conclusão de curso.

A aprovação do grupo em relação à TC não se repetiu, no entanto, em relação às videoconferências.

As videoconferências (VC) eram realizadas duas vezes por semana, com duração de três horas, em média, e eram ministradas por alunos de pós-graduação ou, com menor frequência, por um docente da universidade. A dinâmica presente na TC não se repetiu na VC. A partir do estúdio de transmissão localizado na Universidade, sentado (o agente era visto nos pólos da cintura para cima), o professor-videoconferencista fazia a sua apresentação oral com o apoio de transparências, apresentava alguns livros referentes ao

assunto ou trechos de filmes. Do pólo, era possível visualizar os demais grupos quando o professor-videoconferencista acionava o recurso para tal função. No estúdio, o professor-videoconferencista contava com o apoio de um técnico para resolver problemas que pudessem ocorrer com o recurso e para a transmissão de trechos de filmes ou documentários aos pólos. O controle do recurso estava, no entanto, sob o comando do professor-videoconferencista: ele selecionava a imagem que seria transmitida aos pólos, assim como qual pólo poderia se manifestar durante a vídeo-aula<sup>76</sup>.

A atividade, ao contrário da TC, enfatizava a participação dos alunos-professores. Tal participação deveria ser incentivada pelo professor-videoconferencista, situação que efetivamente ocorreu, conforme se presenciou na turma A. Os alunos-professores deveriam atender às diversas solicitações feitas pelo professor-videoconferencista como, por exemplo, desenvolver e apresentar a resolução de uma tarefa proposta, apresentar questões sobre o tema abordado, entre outras. Tentou-se, com isso, implementar características de uma aula presencial às vídeo-aulas. O que se presenciou, no entanto, foi a desaprovação majoritária da atividade pela turma A, como se pode observar nos relatos a seguir:

*Eu acho que essa troca de experiências com o grupo é interessante, mas fica difícil de ouvir (...) mas eu não gosto muito da vídeo, não... Acho que tem alguns conferencistas interessantes, outros, não sei, parece que tem a dificuldade de passar. Então, eu acho que é muito fácil...É frio, para mim, é frio aquilo. Você não vê a pessoa, você não interage diretamente (...).Eu dispensaria. (Ent.1 - Helga - TA, grifo meu)*

*Ninguém gosta... (risos). Não gosto, acho que a distância, assim... Pelo fato da gente saber que o professor está lá na USP, isso acaba deixando a gente um pouco dispersa. Querendo ou não, a gente acaba, às vezes se distraíndo com outra coisa... E acho difícil manter a concentração desse jeito. Acho que o contato, a relação entre professor e aluno é muito importante. Eu curto mais a aula assim, com a tutora, acho mais interessante. (...)É por causa da distância. (Ent.1 - Joana - TA)*

No ambiente de aprendizagem, o desinteresse pelas VCs foi, de fato, presenciado em vários momentos, como revela, por exemplo, o registro:

Às 20h40, o desinteresse era geral. Alguns comentários das alunas: “Ela (a conferencista) não está bem . Outras, ela é mais...” (quer dizer, interage

<sup>76</sup> Dados obtidos a partir de observação feita dentro de um dos estúdios da USP durante a transmissão de uma VC em 03/06/2004.

mais com os pólos). Outra aluna: “Ela não tá bem, eu também não (com gripe), ela fingi, eu finjo, tá tudo certo...”. (RA 2 - VC - 04/2004)

As razões de desaprovação apresentadas pelo grupo em relação à atividade foram várias: distância física entre professor e alunos, dificuldade de comunicação dos videoconferencistas, falhas técnicas do equipamento de transmissão, repetição de conteúdos, etc.. As sugestões para melhorar a atividade, por sua vez, concentraram-se na idéia da presença física do especialista no pólo, tal como apareceu tanto nas entrevistas como nas respostas ao questionário aplicado:

*Eu acho que se viesse professor de outro lugar dar aula aqui seria mais interessante, se fosse um para cada pólo, uma vez por semana, seria bem mais interessante. (Ent.1 - Rosa - TA)*

*Com certeza tiraria as videoconferências, pois são cansativas e pelo formato pouco acrescenta aos alunos. Praticamente tudo que os professores trabalham na vídeo é cópia do material impresso, portanto o trabalho com ele em sala de aula seria mais rico e oportuno. (Q. - turma A)*

*Eu tiraria as vídeos e se possível traria um palestrante ao pólo para tratar do tema. (Q. - turma A)*

A relação complexa e confusa criada em relação às VCs e aos professores-videoconferencistas também foi observada pela equipe da Fundação Carlos Chagas que elaborou o Relatório Final de Avaliação Externa do PEC Formação Universitária (FCC, 2003, p.31), versão estadual do Programa realizado em 2001-2002:

A constituição da imagem desse agente (videoconferencista) e o papel que exerceu na formação dos alunos-professores ficou confusa para estes. Em geral, eles misturaram seus comentários sobre a atuação do videoconferencista com as interferências no sistema de transmissão... ora os alunos-professores valorizam o conhecimento teórico trazido pelos docentes, ora o desautorizam, queixando-se da distância que possuem da prática docente no ensino fundamental. Da mesma forma, ora afirmam que os palestrantes vêm os alunos-professores do PEC/Formação Universitária como cientistas, ora afirmam que eles os subestimam, o que revela a complexidade que existe para haver uma comunicação efetiva com professores que atuam há muito tempo no magistério.

Nesse sentido, é importante ressaltar, como se pode constatar a partir dos dados do Capítulo V, que o perfil dos professores-videoconferencistas variou ao longo do PEC

Municípios. No primeiro ano do Programa havia um número maior de professores da universidade participando da atividade, ainda que o número de alunos de pós-graduação fosse maior. No segundo ano, a participação de professores da universidade foi reduzida sensivelmente. Além disso, pelos dados obtidos, alguns professores-videoconferencistas participaram da atividade várias vezes e outros, apenas uma ou duas vezes, o que impedia um maior domínio sobre as potencialidades que o recurso dispunha e o estabelecimento de um vínculo mais próximo com os alunos-professores.

Uma terceira atividade que envolveu o uso das TIC foi o chamado *learning space*. No *learning space*, os alunos-professores executavam atividades propostas no módulo estudado em computadores instalados em uma das salas do pólo. De forma individualizada ou em grupo, os alunos-professores acessavam as atividades, às quais deveriam responder e encaminhar virtualmente para o professor responsável denominado “professor-assistente”, o qual corrigia o trabalho feito e retornava os resultados. Esse retorno não era imediato.

É importante frisar que no início do Programa os alunos-professores podiam acessar as atividades do *learning space* fora do pólo. Com o tempo, porém, a coordenação do Programa tornou essa atividade executável somente no pólo, já que se tratava, pela definição legal, de um curso presencial.

Ao longo do Programa, foi possível perceber que as atividades em grupo se tornaram mais frequentes que as individuais. Sobre essa questão, Andrade (2007), que exerceu a função de professora-assistente na versão municipal do Programa (2003-2004), relatou em sua pesquisa que essa foi uma forma de facilitar o trabalho desse agente educacional, dado o número elevado de alunos-professores que ele deveria atender (em média, cem alunos-professores) e o número reduzido de profissionais contratados para exercer a função. Nesse sentido, percebe-se que nessa atividade, como relata Andrade (2007, p.115), “... o trabalho coletivo não se constituía como parte da proposta pedagógica do curso, mas como uma adaptação ao seu modelo metodológico”. Em outras palavras, o atendimento em massa e a economia de tempo e de recursos humanos foram as razões determinantes das mudanças feitas nessa atividade durante a execução do Programa.

O *learning space* recebeu muitas críticas por parte dos alunos-professores, como se pode perceber no comentário abaixo:

*Ah, é uma coisa meio fria, mas é de se esperar porque não tem aquele calor humano, não é face a face e... a impressão que se tem é que é uma resposta para todos. A gente não percebe uma diferença. (Ent.1 - Rosa - TA)*

Pelos depoimentos, fica claro que o grupo percebeu o atendimento em massa proporcionado na atividade pelo Programa, em detrimento das necessidades de formação manifestadas por eles.

Em reunião com um grupo de professores-assistentes que participaram das versões municipal e estadual do Programa, a falta de um contato mais direto com a turma de alunos-professores foi manifestada pela professora-assistente (PA):

*... eu sentia falta também, de poder falar com a turma toda, junto, assim, ao mesmo tempo... Eu (poder) falar: “Oh, pessoal, parece que houve um mal entendido com relação a isso, tal”. E já falar com todo mundo... Esclarecer que nem quando a gente está lá na sala de aula, se não era aquilo que a gente estava pretendendo a gente fala: “Espera um pouquinho, gente oh aqui gente, tal...” e orienta e pronto... E essa possibilidade no learning, a gente não tinha e não tem, ainda. Mesmo com a criação deste quadro de avisos que, teoricamente, favoreceria esse tipo de comunicação é.. às vezes, ele não se torna, assim, muito viável, muito... principalmente se a gente não está acompanhando as meninas no mesmo dia... Elas estão fazendo as atividades e a gente já está comentando aquelas atividades. (Ent.2 - PA Eliana<sup>77</sup> - 15/07/2004)*

Outra situação que provocou o desagrado dos alunos-professores se refere ao retorno padronizado dado pelos professores-assistentes em relação às atividades executadas:

*... acho meio complicado porque, assim, a resposta que a professora manda quase sempre é mecânica para todo mundo e eu sinto falta de um apoio para mim, de uma resposta para mim. (...) Eu acho legal as atividades que vêm... as atividades que vem são bem legais, só que eu acho que tinha que ser mais sintéticas.(...) (O conteúdo) contribui bastante. (Ent.1 - Joana - TA, grifo meu)*

Sobre essa questão, a PA Fátima<sup>78</sup> esclareceu que, além do pequeno número de horas por semana estipulado pelo Programa para a execução da função (quatro horas

---

<sup>77</sup> Nome fictício.

<sup>78</sup> Nome fictício.

semanais), o número de alunos-professores atendidos era elevado, o que não permitia um atendimento mais individualizado:

*... qual a sua função ali, sei lá, qual a velocidade que você tem que ter para cada uma das respostas, porque se você ficar lá namorando a questão que o aluno respondeu, pensando e consultando, quer dizer você tem cem alunos para dar a resposta naquele dia, porque ele espera que seja um trabalho online. Acaba não sendo, mas ele esperava que fosse. Então assim, “isso aqui eu não vou mexer, porque não adianta, ele não vai entender, vai atrapalhar a questão do on line, então eu vou dar prioridade a esse aspecto que ele respondeu e que ficou meio estranho”.*  
(Ent.1- PA Fátima - 08/07/2004)

Sobre a situação, a professora-assistente reconhece que a educação a distância requer cuidados especiais, orientação que os agentes educacionais não receberam no início do Programa:

*...para você trabalhar no learning space você tem que aprender a trabalhar no learning space porque tem uma série de coisas que vai caindo sua ficha bem depois, quer dizer, tipos de resposta, o modo de você se relacionar com aluno que você nunca viu, quais são as palavras que você pode... Quantas vezes a gente respondia uma coisa para o aluno e voltava uma resposta – “nossa, estressei o aluno” e não era o objetivo, era uma palavra mal colocada, porque ele nunca te viu. Então, assim, o tipo de comentário que você pode fazer que vá surtir algum efeito, porque tem coisa que na distância que você tem com esse aluno não tem como você mexer, você não vai estar lá para explicar... a própria ferramenta, até a gente aprender como é que fazia, como envia, como faz para retornar se você enviou errado... (Ent.1 - PA Fátima - 08/07/2004)*

Além disso, o grupo de PAs entrevistado revelou a insegurança em relação ao conteúdo que, supostamente, a atividade exigia que elas dominassem, e ao problema de corrigir questões que não foram por elas formuladas:

*Hoje eu tenho a noção de que mesmo os assuntos mais gerais, o material impresso é importante, mas na hora você não sabe muito bem se está fazendo direito, o que está sendo pedido, está bom, eu sei comentar isso... Então eu me sinto segura para comentar. Agora quando começou entrar disciplinas específicas, começou a entrar devagarinho com Língua Portuguesa também a gente tem um pouco de trânsito. Agora quando começou a entrar Matemática, Ciências, aí realmente não tem como comentar só com... Olha é difícil comentar uma coisa que você não perguntou, a gente nem conhece a pessoa que perguntou então não dá nem para sonhar o que ela quer saber; eu não sei quais são os pressupostos dela sobre a coisa. (Ent.1- PA Fernanda - 08/07/2004)*

Assim, percebe-se que uma série de situações imprevistas foram enfrentadas pelos PAs, situações estas que se refletiram no depoimento dos alunos-professores entrevistados.

Apesar das críticas, a atividade foi apropriada pelo grupo de alunos-professores, tornando-se parte da rotina de trabalho<sup>79</sup>. Quando surgiam dúvidas e dificuldades em relação à atividade proposta ou ao uso do computador, o próprio grupo se auxiliava, de forma a sanar os problemas:

...Ocorreram dúvidas ao longo da atividade: era para responder as questões referentes a uma segunda animação (a segunda animação mostrava uma professora em uma roda com seus alunos. Uma menina contava sua experiência de uma festa junina que ela havia participado, e a professora Lúcia aproveitava para fazer intervenções de cunho educativo), mas como não havia quem as sanasse, a opção do grupo foi responder as duas perguntas. Foi consultada uma pessoa de outro grupo, que afirmou ter feito a mesma coisa que elas. Helga tinha a preocupação em perguntar se eu estava entendendo várias vezes. Eu disse que “mais ou menos” e que era incrível como elas dominavam as atividades, sabiam qual exercício deveriam fazer (os grupos não estão necessariamente desenvolvendo a mesma atividade on line: uns estão mais adiantados, outros menos). Maria disse, então: “Também, depois de um ano e meio...”. **(RA 4 - on line - 20/04/2004)**

Percebe-se, portanto, que o envolvimento exigido dos alunos-professores para a realização das diversas atividades que se apoiaram nas TIC variou conforme a especificidade do recurso tecnológico e do uso que o Programa deles fez. As atividades que exigiram maior participação e retorno dos alunos-professores (como as VCs e o *learning space*) foram as mais questionadas pelo grupo. Essas atividades exigiram uma (re)ação efetiva dos alunos-professores para serem concretizadas, assim como a superação de dificuldades.

A relação com os recursos das TIC revelou *regularidades* no grupo. Os alunos-professores, ao enfrentarem problemas durante as atividades, consideraram que a educação a distância seria o problema. Como ressalta Andrade (2007), as potencialidades de uso dos recursos tecnológicos foram, em muitas ocasiões, subestimadas. A falta de interação<sup>80</sup> que

<sup>79</sup> Especificamente em relação às maneiras de uso e às formas de apropriação da atividade do *learning space* pelos alunos-professores do PEC Municípios, ver Bueno e Oliveira (2007).

<sup>80</sup> A interação é aqui entendida como a “a ação recíproca entre dois ou mais atores na qual ocorre intersubjetividade – direta ou mediatizada por algum veículo técnico de comunicação.”(BELLONI, 2001, p.58).

poderia ser promovida pelos recursos disponíveis entre alunos-professores e agentes educacionais não-presenciais foi, como se pôde perceber a partir dos dados obtidos em campo, um dos motivos de insatisfação do grupo nos momentos de utilização das TIC. Ao tentar aproximar o Programa do modelo de formação presencial, potencialidades dos recursos tecnológicos foram sub-utilizadas ou desvirtuadas provocando, por vezes, o efeito contrário ao esperado.

Não se pode ignorar, no entanto, que a utilização de novos dispositivos escolares no PEC colocou em xeque valores, crenças e hábitos incorporados ao longo da trajetória escolar e profissional de seus alunos-professores. Em outras palavras, dimensões do *habitus* dos alunos-professores relativos ao “ser professor” e “ser aluno”<sup>81</sup> foram confrontadas, já que durante todo o percurso escolar e profissional do grupo a atividade de ensino sempre foi presencial, sendo as funções docentes exercidas por um só ator.

O *habitus*, sendo uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, torna possível efetuar tarefas infinitamente diferenciadas, mas dentro de certos limites (BOURDIEU, 2002). Quando não se reconhece, porém, uma situação a partir dos esquemas incorporados ao longo de toda uma existência, a resistência aparece como produto desse confronto entre passado incorporado e o presente a enfrentar. Uma luta se trava a fim de manter as características da situação semelhantes às já vividas (LAHIRE, 2001a). Assim, o retorno ao antigo modo de transmissão - o presencial - foi resgatado pelos alunos-professores e apresentado como meio para resolver o problema.

Pode se dizer, no entanto que, ainda que houvesse o confronto entre passado incorporado e a situação presente e que as potencialidades dos recursos tecnológicos não tenham sido exploradas na sua plenitude, as atividades que se apoiaram nas TIC passaram a fazer parte do cotidiano do grupo. Os alunos-professores construíram novos esquemas de ação para atender às solicitações do Programa, ainda que não de forma passiva ou prevista pela coordenação do PEC<sup>82</sup>.

Um segundo grupo de atividades do Programa eram presenciais. Esse grupo era composto pelas atividades denominadas de *orientação*, sob responsabilidade do professor-orientador (PO) e as atividades *off line*, sob responsabilidade do professor-tutor. Essas

---

<sup>81</sup> Cf. Oliveira (2005).

<sup>82</sup> A questão é discutida de forma mais ampla no item 6.3.

atividades também provocaram reações diversas, já que confrontaram valores, crenças e hábitos dos alunos-professores referentes às funções desempenhadas por esses dois agentes presenciais do Programa.

A formação acadêmica mínima exigida para o exercício da função de PO era o mestrado. A esse profissional foi designada a função de acompanhar as atividades de estágio, avaliar as produções escritas (provas, trabalhos de conclusão de curso e relatórios de estágio) e orientar os alunos-professores na elaboração dos trabalhos de conclusão de curso. Cada PO era responsável por uma turma de, em média, trinta a quarenta alunos-professores. A presença do PO no pólo era variável, mas ocorria, em média, a cada vinte dias. O contato desse profissional com parte dos alunos-professores que costumavam usar o correio eletrônico era feito também por esse meio.

Na turma A a PO costumava combinar com a tutora o dia que iria retornar ao pólo para orientar os alunos-professores. Por vezes, esse compromisso não foi cumprido, o que deixava o grupo insatisfeito, como se pode observar nas entrevistas e registros abaixo:

*Ela está muito ausente, não é? Então, quando ela chega, a impressão que se tem é que ela vem cobrar...E aí, a gente pensa, a gente fez o máximo e... ela às vezes, volta aí a nota... Se não tivesse uma nota, se fosse um conceito... Acho que ela peca com as notas, entendeu? (Ent.1- Rosa - TA)*

*Para mim é uma parte que deixou muito a desejar. Primeiro: porque a minha orientadora vem muito pouco aqui.(...) Eu não sei se a gente também podia ter se antecipado, mas ela é a orientadora! A gente não sabe qual... eu não fiz outra faculdade, então eu não sei quais são os passos. (...) No começo, ela passou um programa, mas era tudo furado. Trabalho efetivo mesmo a gente começou fazer agora! Aí, ela marca para vir, a gente corre, tenta fazer alguma coisa, ela não vem... A gente se sente abandonada... (Ent.1- Joana - TA, grifo meu)*

Neste dia, estava previsto para a orientadora vir e conversar com as alunas. A tutora já sabia que ela não viria naquele dia, mas as alunas, não. Marina me disse: “Você vai ver a reação das alunas quando eu disser que a orientadora não vem...”. A orientadora não viria por motivo de saúde, mas parece que é comum ela marcar a visita e faltar, o que provoca uma grande revolta das alunas, como pude presenciar. Cada aluna que chegava fazia um comentário: “Ah, que novidade que ela faltou...” “Querida ganhar no mole assim...”. As alunas tinham dúvidas e atividades para entregar à orientadora e também estavam preocupadas com os prazos dos relatórios das “Vivências Educadoras” que tinham que entregar. As atividades do dia estavam voltadas para o encontro com a orientadora, mas tiveram que

ser reprogramadas pela tutora, que resolveu exercícios pendentes. Tornou-se uma TM offline. (RA 7 - *off line* - 13/05/2004)

Percebe-se que a presença mais constante da PO no pólo foi a principal questão apresentada pelos alunos-professores sobre esse agente educacional. É importante esclarecer que a presença dos POs nos pólos, pelo menos a cada vinte dias, foi uma definição estabelecida pela coordenação do PEC/USP, pois, à princípio, o contato entre alunos-professores e PO seria feito de modo exclusivamente virtual.

Em reunião realizada com um grupo de POs e PAs do Programa, essa mudança de estratégia foi esclarecida por uma PO:

*Era para a gente fazer orientação de monografia, ah... e um detalhe, por e-mail, via Internet... A maior parte do tempo. Não funcionou, porque as alunas não sabiam mexer no computador mesmo com treinamento que fizeram. Não tinham computador em casa, então, não tinha como você orientar monografia via Internet, não dava... Então tinha que ser presencial mesmo, então, à parte de: "Você vai trabalhar em casa", "Esqueça", tinha que ir ao pólo, o que eu não achei de todo ruim, porque eu acho fundamental o contato pessoal... Não dava, realmente, para orientar uma monografia só pela Internet, mas ela ajuda bastante... (Ent.2 - 15/07/2004)*

Assim, percebe-se que a interação entre PO e alunos-professores não se efetivou pelo uso do computador, como previsto no início do Programa. Apesar das dificuldades de execução da atividade de outra forma, a comunicação presencial entre PO e alunos-professores foi o recurso escolhido para solucionar o problema.

O tutor era o outro agente educacional presencial do Programa. Ele se distinguiu dos demais, pois sua função exigia a sua presença junto aos alunos-professores durante a maioria das atividades executadas. A formação acadêmica exigida pelo Programa para o exercício dessa função era a superior em qualquer área do conhecimento. A esse agente era atribuída a função de mediador entre os alunos-professores e as atividades propostas. Sua atuação mais efetiva se fazia nos momentos das atividades *off line*. Essa atividade consistia na leitura do material impresso do Programa, o qual era organizado na forma de apostilas. Era uma espécie de material auto-instrutivo, no qual havia uma orientação dos exercícios e das leituras a serem executadas. Esse material foi organizado por docentes das universidades conveniadas. O tutor se responsabilizava em viabilizar a atividade com o grupo. Além do auxílio do material impresso, o tutor recebia da coordenação central do

Programa orientações sobre como encaminhar os trabalhos, que tipo de intervenção fazer e quais eram os resultados esperados. Foi, sem dúvida, um agente fundamental, já que organizava e programava todas as atividades do grupo. Além disso, o tutor controlava a frequência e se responsabilizava por avaliar a participação de cada aluno-professor nas atividades.

Pela função central que exercia, o tutor e as atividades *off line* foram alvo de várias observações, questionamentos, críticas e elogios do grupo de alunos-professores da turma A.

As atividades realizadas em sala com o tutor receberam a aprovação majoritária da turma, principalmente por ser uma atividade presencial:

*Eu curto mais a aula assim, com a tutora, acho mais interessante. (Ent.1 - Joana - TA)*

*(a atividade off line) Acrescenta, pelo menos no grupo, porque coisas que talvez sozinha... muita coisa não teria sacado que era por aí e, de repente, o grupo me fez ver uma coisa diferente, que eu não tinha pensado daquela maneira, então é interessante. Principalmente quando todo mundo colabora, todo mundo participa, se expõe, você vê que a pessoa tem a opinião diferente... (Ent.1 - Helga - TA)*

Percebe-se que nas atividades *off line* a presença de um agente educacional no local, assim como a troca entre os pares foram considerados pontos positivos do Programa, já que existia o “corpo a corpo”, a troca direta e imediata de opiniões e informações.

A tutora da turma A usufruía de um bom relacionamento com o grupo de alunos-professores, como pôde se verificar *in loco* e por meio dos questionários e entrevistas realizadas. Sua formação acadêmica e experiência profissional, porém, eram questionadas por alguns membros do grupo:

*Eu acho que a formação da tutora devia ser um pouquinho mais voltada para o que a gente está fazendo porque a gente percebe que a (tutora) tem uma formação super bacana, que ela sabem muita coisa, mas eu acho que ela ainda está meio perdida no que a gente fala. Até siglas que a gente usa no dia-a-dia... Eu acho que ela tivesse uma formação mais voltada para o que é nossa área... seria mais fácil sanar as dúvidas da gente e aumentar, ampliar o que a gente sabe. (Ent.1 - Joana - TA)*

*Eu acho assim: pessoalmente ela é... maravilhosa, porém, acho que teria que ser alguém da área. Da área, realmente, Pedagogia. (...) Ela é muito*

*interessada na parte prática, porém, eu acho que falta um pouco... justamente isso, da prática porque nunca estive do outro lado, não é? É diferente quem estive em sala de aula, quem conhece a área pedagógica... muitas coisas, penso, ficam mal resolvidas justamente por isso. (Ent.1 - Helga - TA)*

Essa questão também se fez presente na versão anterior do Programa, como revela o relatório feito pela Fundação Carlos Chagas (FCC, 2003, p.28):

[...] no plano cognitivo, boa parte dos relatos mostra que o tutor é visto como alguém que pouco contribuiu para que os alunos-professores avançassem na aprendizagem dos conceitos trabalhados, exceto nas situações em que ele dominava um conteúdo específico. Em muitas situações, os alunos-professores sentiram falta de um contato mais direto com os professores das universidades, que pudessem sanar as dúvidas suscitadas pelo material gráfico.

Helga não escondeu a sua decepção em relação à formação e experiência profissional de sua tutora, e revelou que gostaria que Vânia, a tutora da outra turma do mesmo pólo, exercesse a função na sua sala:

Vânia, a tutora da outra turma (turma B) chegou, nós nos cumprimentamos. Helga é bem próxima de Vânia. Helga disse: “Eu adotei essa menina!” Vânia confirmou, brincando. Eu disse: “Ela falou muito bem de você!” As duas se abraçam. Helga diz que Vânia é muito esforçada, sabe muito sobre educação. Falei que ela faz estágio em uma escola particular renomada em São Paulo voluntariamente, e Helga diz que já sabia. Helga não esconde que gostaria que Vânia fosse sua tutora, pois ela está mais preparada que Marina, que não é da área. Helga explica que, pessoalmente, não tem nada contra Marina, pelo contrário, mas há essa carência. (RA 12 – *off line* – 23/06/2004)

Assim, percebe-se que os alunos-professores apresentavam uma expectativa em relação ao saber prático e ao saber teórico da tutora. Havia uma cobrança em relação à falta de experiência docente e de conhecimento teórico da tutora referente às questões escolares.

Mediante os relatos dos alunos-professores e das observações *in loco*, percebe-se que a noção de “aula” e de “escola” para o grupo observado envolvia a presença física de um professor que dominasse os conteúdos relativos aos saberes considerados pertinentes à formação docente. No caso do tutor, a ausência da formação acadêmica e prática era questionada. Por sua vez, no caso do PO, sua presença física e mais freqüente ao pólo era solicitada. Assim, percebe-se que, ainda que desenvolvendo as atividades propostas pelo

PEC Municípios, as noções de escola e de professor construídas ao longo do percurso escolar e profissional faziam parte dos esquemas incorporados pelo grupo, principalmente porque as necessidades de formação por ele manifestadas não eram atendidas de forma plena pelos recursos disponibilizados.

No período de encerramento do Programa, a crítica à educação a distância continuava a ser enfatizada pelo alunos-professores. O desabafo de uma das alunas-professoras é exemplar dessa percepção do grupo:

*Então, você é tratado... para mim, a gente é tratado meio como um número. Não é um nome, não é um ser específico, não é? Eu vejo assim, não sei, talvez esteja sendo meio radical nessa colocação, mas... eu acho que essa afetividade é muito séria. (Ent.1 - Helga - TA, grifo meu)*

Na versão estadual do Programa ocorrida em 2001-2002, essa situação também foi percebida, como demonstra o relatório final de avaliação produzido pela Fundação Carlos Chagas (FCC, 2003, p.36):

A falta de contato sistemático e direto com o professor da universidade, bem como o pouco contato que tiveram com o professor-orientador e, mais ainda, com o professor assistente, compõem outro conjunto de frustrações.

Assim, percebe-se que potencialidades dos recursos tecnológicos foram desperdiçadas ou utilizadas de forma errônea, na tentativa de aproximar o Programa de um curso regular presencial. Além disso, mas também em consequência, foram solicitadas pelos alunos-professores competências dos agentes educacionais que, a princípio, não haviam sido exigidas pela coordenação do PEC Municípios no momento da seleção de seu quadro de profissionais. Diante desse contexto, em várias ocasiões, necessidades de formação do grupo não foram atendidas.

## **6.2- O tutor como interface institucional: uma função ambivalente**

O tutor, ao longo da pesquisa, passou a assumir um papel central para que se pudesse compreender como uma proposta de formação de professores em serviço foi construída e apropriada pelos alunos-professores e demais agentes educacionais

responsáveis pela execução do projeto na turma observada. Tal percepção foi constituída a partir das observações de campo, dos comentários dos alunos-professores e das diferentes posições manifestadas em momentos informais pelas duas tutoras do pólo, Marina (tutora da turma A, foco da pesquisa) e Vânia, tutora da turma B, a respeito das mesmas questões. As tutoras eram os agentes presenciais do Programa que permaneciam durante mais tempo em contato com os alunos-professores: ambas efetuavam uma jornada de, em média, 24 horas semanais de trabalho no pólo, de segunda a sábado.

Marina, como já esclarecido no Capítulo IV, era formada em Física (licenciatura e bacharelado) pela USP e procurava, à época, mudar o seu foco profissional. Até aquele momento, Marina prestava serviços de informática em diversas empresas, mas pretendia ingressar no campo educacional como professora de ensino médio. Naquele momento, ela cursava na FEUSP seu mestrado em Educação, com concentração na área de Ensino de Ciências. Marina já havia exercido a função de tutora na versão anterior do Programa e foi chamada novamente pela coordenação do PEC/USP para assumir o cargo na versão municipal.

Vânia se formou em Pedagogia pela FEUSP em 2002. Ela estava desempregada no início de 2003 e soube por uma conhecida sobre a abertura de vagas para o Programa. Assim, Vânia enviou o currículo para a coordenação do PEC/USP e logo foi chamada para assumir o cargo. Ambas, Marina e Vânia, ao se proporem a assumir o cargo de tutoras, não sabiam ao certo quais funções iriam exercer no Programa.

No pólo em estudo, a percepção das tutoras em relação à proposta do Programa bem como dos professores das redes municipais de ensino de São Paulo, teve grande influência sobre o modo de condução de suas funções, assim como sobre seus posicionamentos em relação às situações a que foram obrigadas a confrontar e reagir. Nesse sentido, é importante ressaltar que as duas tutoras apresentaram pontos de vista bastante distintos em vários momentos, como se verá a seguir.

Uma primeira dimensão das percepções manifestadas pelas tutoras se refere à validade da proposta para a formação dos professores em serviço. Marina acreditava que a meta de formar um grande contingente de professores só seria possível mediante um programa do formato do PEC:

*Também não tiro a questão de que não fosse assim, teria sido mais difícil de formar todo esse batalhão. Ou bem, ou mal, alguma coisa, eu acho que o acesso, se não fosse dessa maneira, não seria possível. Eu acho que não seria mesmo. (Ent. - Marina - TA)*

Quando solicitada na entrevista a fazer uma comparação entre um curso regular de graduação e o PEC, a tutora Marina fez um depoimento em que apresenta pontos positivos de ambos:

*A graduação normal é melhor. Porque aí você fala, você tem um contato com alguém que é daquela área. (Ent. - Marina - TA)*

*O fato delas terem o material, é melhor do que de uma graduação que você talvez não teria, entendeu? (...) Não sei, eu gosto muito do material. Engraçado, eu sempre volto no material porque eu acho o material, assim, legal. (Ent. - Marina - TA)*

Vânia apresentou uma visão mais crítica da proposta:

*O que eu acho que é válido, é quando você apresenta uma coisa que ela não tem em lugar nenhum. Conseguir fazer com que a sua fala faça a professora relacionar as informações que ela já tem e produzir alguma coisa diferente, se não, não funciona. E eu não acho que a teleconferência consegue isso, eu não acho que a videoconferência consegue isso, não acho que o on line consegue isso e acho que aqui consegue muito pouco. Mesmo o off line. (Ent. - Vânia - TB)*

A tutora considera que os cursos regulares de graduação são mais eficazes para a formação acadêmica dos indivíduos:

*(Comparação entre o PEC e um curso regular) Há diferença em relação ao tempo, tempo-conteúdo, o tempo era muito maior e o conteúdo era mais adequado ao tempo, então havia muito mais profundidade, produção de conhecimento. Eu acho que eu produzi conhecimento na faculdade, elas não produzem aqui. Elas produzem vivência, é o máximo de produção de conhecimento delas. Que é muito pouco, eu acho, pelo investimento financeiro do Estado, entendeu? Eu acho que elas deviam produzir conhecimento de metodologia mesmo, lá na prática, e não assim, ficar tabulando dados, esse monte de coisa. (Ent. - Vânia - TB)*

Em relação às atividades desenvolvidas, os posicionamentos entre as tutoras são convergentes em vários momentos, mas há também divergências. No que tange às atividades que se apóiam em recursos tecnológicos, vantagens e desvantagens são apresentadas.

No caso do *learning space*, o uso do computador e a comunicação virtual foram pontos positivos destacados pela tutora da turma A:

*Eu acho que é um jeito de ir entrando nesse outro mundo. Por isso que eu faço questão que eles se relacionem com o professor-assistente, e não que eu fique mediando essa relação... Se eu de vez em quando acho meio inútil, de vez em quando... não acho não, mas às vezes eu fico meio assim em dúvida: será que esse negócio não é só um negócio, um questionário à distância? ... mas eu acho que é interessante você ter um negócio distante, você ter um outro tipo de relação... você não vê a cara do professor-assistente! E a gente está tendo que viver um pouco isso quando você entra na Internet, quando você manda um e-mail. Todos esses percalços são os sinais do mundo de agora que elas estão sendo obrigadas a lidar de alguma forma: o computador que trava, o programa que não entra... todas as coisas eu acho que são importantes para elas irem vivendo. (Ent.- Marina - TA)*

Vânia também considerou o contato com o computador um ponto positivo da atividade, mas destacou que o custo desse empreendimento não se justifica mediante os resultados obtidos:

*...teve um lado bom que foi elas conseguirem aprender mexer com isso (o computador). (...) Só que eu acho que esse não é um custo... não é um aprendizado válido para o custo que ele teve, entendeu? Esse tipo de atividade on line não ajuda em nada para a prática delas, entendeu? Elas dão risada, é uma brincadeira para elas! Porque, na verdade, para você conseguir atingir um professor, você precisa de muito mais, ir muito mais fundo, não é aparecer com aqueles desenhinhos, que ela sabe que se fizer rápido ela acaba e vai embora...o professor-assistente, eu acho que ele é praticamente nulo. Aliás, muitas vezes, a relação que elas têm é de raiva. (Ent.- Vânia - TB)*

A VC, por sua vez, foi uma atividade não aprovada pelas tutoras, por motivos diversos:

*Ponto ruim é... eu não gosto da vídeo. Eu não gosto da videoconferência. Mas eu também não tenho muita solução, sabe? Talvez, se ela fosse menor. Eu também não sei te falar quando a vídeo é boa, e quando a vídeo é ruim porque às vezes ela é extremamente\_cansativa. Extremamente mesmo (Marina põe as mãos no rosto). (Ent - Marina - TA)*

*Mas o problema é que eu acho que eles colocam pessoas que não estão preparadas para o veículo, que é isso delas estarem nervosas, a gente percebe isso. (...) Não tem familiaridade com aquilo e não dominar o assunto. (Ent.- Vânia - TB)*

Em relação às teleconferências, as tutoras consideraram que não houve maiores problemas, havendo uma grande aceitação da atividade pelos alunos-professores. As próprias tutoras não teceram maiores críticas ao recurso empregado:

*A teleconferência, elas gostam bastante. O formato, o assunto, os temas parecem, assim, que são mais escolhidos a dedo. Então, várias alunas, eu vejo assim, “ai, eu venho no sábado na tele” ou “eu não gosto de perder tele”. Parece que tele, elas gostam um pouquinho... na conversa... A tele parece um programa, parece um mini talk show e... ela tem mais cara de programa. (Ent.- Marina - TA)*

*Elas normalmente gostam mais da tele do que da vídeo. (Ent.- Vânia - TB)*

Porém, Vânia tem desconfianças em relação à aprovação dessa atividade pelos alunos-professores:

*Mas a tele aqui também tem pouca gente. Aqui eu acho que não é que... que elas não detestam, elas não têm a cobrança do tutor para participar, por isso eu acho mais fácil. (...) Ninguém sabe quantas pessoas tem na sala, ninguém sabe se já voltou do intervalo. Então para o tutor é muito mais fácil, e aí por isso a cobrança sobre elas é muito menor. É muito menos tenso, entendeu? Se elas podem sentar ali no fundo e ficar batendo papo, se elas não atrapalharem quem está prestando atenção, eu não vou lá ficar enchendo. Eu não vou tirar nota por isso, entendeu? Agora nas vídeo eu sou obrigada, todo mundo tem que participar. (Ent.- Vânia - TB)*

Uma segunda dimensão de percepções manifestadas nas entrevistas e nas observações em campo que auxilia a compreender a postura do tutor na execução de sua função se refere à imagem construída em relação ao grupo de alunos-professores do qual ele é responsável. Nesse sentido, as tutoras do pólo apresentaram posições bastante distintas.

Marina, ao descrever a imagem que construiu em relação a quem são os alunos-professores, fez uma comparação entre a turma que ela acompanhou na versão estadual do Programa (2001-2002) e a turma de 2003-2004. Na percepção da tutora, a turma A possuía uma bagagem de conhecimentos maior que a sua turma anterior:

*Eu acho o pessoal do município com mais leitura. Por exemplo, você fala de um autor qualquer, sempre tem uma que fala “ah, vi falar, já fui numa palestra...” (Ent.- Marina -TA)*

*A prefeitura tem aquele negócio das jornadas. Eu acho que isso faz um pouco de diferença sim. Embora mude de escola para escola. As jornadas têm, por exemplo, além das aulas, elas tem acho que onze horas, dependendo da jornada, de trabalho extra classe. Eu acho que ali « rolam » algumas coisas interessantes, em algumas escolas. Em outras, acaba sendo também um lugar de trocar receita mesmo. Mas, essa possibilidade de ter essas leituras, essas coisas, é maior que no estado. No estado são duas horas que acabam sendo um momento necessário de se passar recado, de conversar de coisas que não são necessariamente uma leitura, um negócio assim. Duas horas não dá para nada, não é? (Ent.- Marina -TA)*

Tendo em vista essa percepção, Marina considerava que os alunos-professores deveriam viver as inovações proporcionadas pelo PEC, incentivando a construção da autonomia do grupo em relação ao processo de construção do conhecimento:

*Então, às vezes, você precisa deixar... “ai, elas ficam soltas...” Não tem problema. As pessoas têm que... lidar com essas coisas, aprender assim de um jeito. A minha impressão é que o Programa é assim. Eu acho que é legal, é um tipo de ambiente diferente, e eu acho que as pessoas têm que assumir seus papéis assim. E aí, eu acho que as coisas funcionam melhor se a gente assumir mais ou menos o papel que lhes está proposto.... (Ent.- Marina -TA)*

A tutora Marina percebeu que o grupo trouxe expectativas em relação aos papéis a serem exercidos pelos agentes educacionais, expectativas estas que não correspondiam, na verdade, com a proposta do Programa. Na sua percepção, essa situação é compreensível, dadas as referências anteriores que o grupo possuía em relação ao papel do professor. Ao considerar o papel do PO, por exemplo, ela ressalta essa questão:

*Elas têm, assim, eu acho que, às vezes, elas têm um pouco mais de expectativa, mas eu acho que é um pouco equivocada, minha opinião também, porque você fica querendo um pouco de uma certa atenção exagerada que nenhum orientador dá, que não faz parte do papel do orientador. ... Eu acho que essa é um pouco a proposta do orientador, não é de estar ali muito em cima. Então, acho que nesse aspecto elas fiquem um pouco frustradas, mas... porque é um papel novo. Em que outro lugar, ao não ser na academia, você tem esse papel do orientador? (Ent.- Marina - TA, grifo meu)*

Vânia, por sua vez, apresentou uma percepção que diferiu significativamente de Marina. Segundo a tutora da turma B, os alunos-professores apresentavam uma série de deficiências na sua formação:

*Tem muito professor lá que... Nossa Senhora! Sabe? Mas o que vale lá é isso, é que como você tem muitos, alguns salvam. Salvam muito. (Ent.- Vânia - TB)*

*É mais aí eu falo, é dinheiro público que está sendo gasto, entendeu? Já que aquela talvez consiga trabalhar melhor, é aquela que eu vou ajudar. (...) E por pior que seja o PEC, elas vão sair com o diploma da USP, não é? Isso eu acho sério (...) Eu não posso cobrar além do que elas trouxeram, assim... elas trouxeram determinadas capacidades de conhecimento prévio que não adianta eu querer que elas construam o ideal que o PEC... Porque não vai construir. (Ent.- Vânia - TB, grifo meu)*

A tutora Vânia considerava os alunos-professores como pessoas que sofreram toda sorte de injustiças sociais e econômicas e apresentavam uma baixa auto-estima. Em função disso, ela achava que o PEC deveria levar em conta essa realidade ao organizar seu projeto pedagógico:

*...eu acho que é assim, de tudo o que já foi tirado da vida dessas pessoas por conta do sistema econômico, por conta da desigualdade social, eu acho que elas estão tendo muito pouco, por ter um diploma da USP, podia ser dado com muito mais facilidade. Só que eu acho que já que era para gastar dinheiro, podia, pelo menos, conseguir que a última pessoa lá que é o aluno fosse um pouquinho mais favorecido, desse conhecimento para elas saberem trabalhar, onde elas têm dificuldade pergunta, o que você não sabe fazer, e não ficar falando um monte de coisa tratando elas como idiotas. (Ent.- Vânia -TB)*

*Essas professoras têm uma auto-estima muito baixa, tudo o que elas fazem a Secretaria (de Estado da Educação de São Paulo) diz que está errado, ou a academia diz que está errado.(Ent.- Vânia -TB)*

Assim, mediante a percepção em relação ao Programa e ao seu público-alvo, as tutoras apresentaram suas impressões sobre as atividades *off line*, momento em que a sua própria função se tornava mais evidente. Essa atividade era orientada pelo material impresso do Programa. Por meio dele, o tutor obtinha as orientações para organizar as atividades em sala de aula. A opinião das tutoras sobre a qualidade do material se

diferenciou significativamente. Marina considerou o material impresso uma peça fundamental do Programa para ela e para os alunos-professores:

*Você vê, eu, que estou na pós, de vez em quando pego coisas de lá. Tudo bem, não pego de lá, mas ele me traz uma bibliografia, ele me dá algumas...Ele acaba te dando, assim, uma referência, um panorama, um negócio, assim, legal que eu acho que é importante. Você vê, as meninas do PEC Estadual falavam. Havia pessoas que faziam faculdade de Pedagogia, ou outras faculdades relacionadas com educação, que pediam o material emprestado para as meninas porque tinham essas coisas... é um material moderno... (Ent.- Marina - TA)*

Além disso, o material impresso lhe dava segurança no desenvolvimento das atividades *off line*:

*Depois de um certo tempo, eu me senti segura por causa do material. Eu acho o material do PEC muito bom. E aí, eu achei, parece que, depois de um tempinho, um tempo curto, quando comecei a perceber como funcionava e iam as coisas, aí comecei a achar interessante, achei que foi legal. Mas eu achei o material, assim, era jóia e eu acho... (Ent.- Marina - TA)*

Vânia, por sua vez, considerou o material impresso um grande problema do Programa, pois era composto por uma série de resumos de textos e, ainda, havia uma grande repetição de conteúdos:

*Eu acho que o material também é outro problema sério. Muito texto, mas muito picado, cada um de um autor. (...) Então não era a hora de dar essa quantidade de autores, entendeu? E outra coisa que eu vejo às vezes também é repetição de autor em português, em matemática.... E aí eu fico pensando, e aí me deixa, e elas também, que nem doida para entender aquele monte de texto que fala a mesma coisa através de uma ótica diferente... (Ent. - Vânia - TB)*

*Pela quantidade, eu acho que é muito material, é bem repetitivo, a quantidade fica repetindo. É o resumo do resumo do resumo. E não é adequado, quer dizer... a gente vê na faculdade, o material não atende, ainda mais ainda para dois mil e sei lá quantos professores. O “furo” vai ser muito grande. (Ent. - Vânia - TB)*

A partir das representações que emergiram do contato com os elementos constituintes de sua função (princípios e objetivos do programa, atividades propostas, material impresso) e com os alunos-professores, as tutoras Marina e Vânia construíram

formas de agir e de ser mediante as situações impostas pelo presente que iam, muitas vezes, além do que o âmbito institucional havia, à princípio, delas exigido. No *off line*, atividade que era de sua competência, essa relação entre situação e ação, entre passado incorporado e presente, tornou-se mais evidente. Quando questionadas sobre essa atividade, as tutoras revelaram que esses momentos eram os mais significativos do Programa para elas e para os alunos-professores, ainda que por razões diferentes. Marina considerou essa atividade como uma oportunidade de troca de experiências e de compartilhamento de dúvidas entre o grupo:

*Mas do off line eu gosto. Isso eu ouvi comentando que elas também gostam, não é? Também não sei se eu ouvi porque eu gosto, fico ouvindo só porque eu gosto... (risos). Mas, assim, o tempo que a gente está junto eu acho proveitoso, quando a gente fica, elas falam, a gente lê alguma coisa, discute, volta, pergunta... Eu gosto. Das atividades, a que eu mais gosto é do off line mesmo... (Ent.- Marina - TA)*

A tutora Vânia também considerou as atividades *off line* como as mais importantes do Programa para os alunos-professores porque eram atividades presenciais. Ela questionou a validade da educação a distância para a formação de professores, dada a falta de autonomia intelectual do grupo:

*... elas só se sentem tendo aula com o off line. O resto para elas é para cumprir hora. (...) Aí você está falando com a pessoa real, com o conhecimento que ela tem, e com o que ela pensa, o que ela acha. E eu questiono muito isso da educação a distância, eu acho que a educação a distância é quando você já tem uma certa autonomia intelectual. Antes disso, não. E eu acho que é o que acontece com elas. Eu também acho que o que elas aprendem, eu acredito nisso, a interação tem que ser produção coletiva. E aí mesmo que elas façam em grupinhos, sempre no final da aula a gente reúne e faz algum fechamento alguma coisa, e mesmo por conta do material, o material não é simples para elas. (Ent. - Vânia -TB, grifo meu)*

Mediante a percepção que construiu do grupo, a tutora Vânia estabeleceu uma maneira própria de trabalhar as diversas atividades que, à princípio, seriam funções de outros agentes educacionais:

*Mas elas passam tudo para mim. Os trabalhos, as memórias... Porque... Eu falo isso para a (PO de TB), você não aprende a distância, simplesmente. Só se você tivesse uma autonomia que elas não têm! (Ent. - Vânia -TB)*

Segundo Vânia, alguns alunos-professores perceberam o esforço que ela fez para tentar suprir as carências que o Programa apresentava:

*Aí eu fui, li tudo, e aí ela me mandou um cartão agradecendo por eu levar elas mais a sério, mesmo quando elas não se levam. (Ent. - Vânia -TB, grifo meu)*

*E hoje em dia ela é uma daquelas que falam assim, que o PEC não é bom, que a sorte é ter um tutor comprometido... (Ent. - Vânia -TB, grifo meu)*

Ao acompanhar *in loco* uma das atividades *off line* na turma de Vânia, foi possível perceber que ela conduzia a turma de forma semelhante a um professor da academia, ainda que seguindo os temas propostos pelo material impresso. Em alguns momentos, Vânia se dirigia à lousa e tentava explicar um tópico de um dos módulos do Programa. Para tanto, ela se preparava com antecedência, como foi possível constatar na entrevista e nas conversas informais. Um trecho do registro feito em sua “aula” é representativo dessa situação:

Vânia explica (o exercício de matemática), citando pesquisas científicas sobre o assunto, que não é decomposição porque para decompor a criança precisa compor primeiro, o que não é o caso. Ela explica que é pelo som. Mil e nove é diferente de 109 no sentido que o número é uma convenção que só quem domina sabe o que significa. Já o som fala as partes do número. Percebo que Vânia tem um livro sobre a mesa com o título: “Didática da Matemática”, da editora Artes Médicas e também uma apostila. Cada número colocado na lousa e os números fruto do ditado aos alunos são esclarecidos por Vânia. As alunas permanecem quietas e concentradas no que a tutora fala. Algumas apresentam algumas questões sobre a teoria apresentada, ao que Vânia responde se pautando nos pesquisadores atuais (ela não cita nomes). (RA 1 - *off line* - 02/06/2004)

Percebe-se, na verdade, que o papel do tutor não está claro, tanto para os alunos-professores quanto para os próprios tutores. Mediante essa indefinição, cada tutor assumiu o papel que ele considerou o mais adequado. O depoimento da tutora Marina revelou o conflito gerado nos momentos de ação em sala:

*Eu me sinto, assim, meio que nem professora delas, deles. Mas, ao mesmo tempo, eu fico um pouco me vigiando para não ser. Para falar: “olha eu não sou professor, sou tutora, um pouco diferente”. Eu acho que a gente devia ter mais uma cara de mediador mesmo. Então, mediador entre eles,*

*entre os alunos-professores e a universidade, mediador entre eles e o material, mediador entre eles e a videoconferência.... Eu acho que a gente não tem que ter um papel de professor... (Ent.- Marina - TA)*

Marina acreditava que estava claro para os alunos-professores qual era a função do tutor no Programa:

*Eu acho que elas já pegaram um pouco de que não é uma professora... elas me tratam como professora, mas elas sabem que eu não sou uma professora como elas são.(...) ... eu não tenho nenhum trauma de virar “não sei”. Elas viram ah, uma matéria de português, um negócio assim, eu não sinto, pode ser que eu me engane, eles me cobrando isso, “ela não sabe”... Eu não sei, eu não sei. “Ah, então vamos perguntar”... Então, nesse sentido que eu acho que elas já entenderam que eu sou tutora, não sou professora, que a gente tem uma idéia que o professor deveria saber algumas coisas. Então, parece que elas já sabem que eu não sei e que a gente pergunta para quem sabe. Eu não sinto eles me cobrando essas coisas... Eu tenho a impressão que as minhas alunas têm isso muito claro... (Ent.- Marina - TA)*

A tutora Vânia, por sua vez, revelou que ia além do que seu papel exigiria:

*Eu acho que eu vou além do que eu deveria. O que eu deveria fazer é, na verdade entre aspas, porque a orientação vem assim, cabe a você discutir sobre isso, cabe a você fazer não sei o que. Aí eu fico pensando, cabe mas com que conhecimento? Eles não sabem se eu tenho, se eu tinha quando eles quando me chamaram... o tutor, ele funciona para quem administra, entendeu? Se o grupo discute a tutora fica olhando. Isso é um tutor. Agora o professor não, o professor vai lá participa, tem que pensar que intervenção fazer, com quem fazer, se você quiser, por exemplo, chegar num nível de relacionamento... do tutor, você ver todos os dias as mesmas pessoas, você cria um vínculo tão forte, que elas se espelham para saber como elas estão e o que você pensa delas. Isso é muito ... é uma coisa que tinha que ser pensada. Não sei se isso é bom para elas a essa altura da vida delas... (Ent. - Vânia - TB)*

Isso fica evidente, também, no momento em que ela se declarou sem controle sobre determinados conteúdos, principalmente no caso das metodologias de ensino:

*Aqui eu conseguia ter referência dos textos e eu entendia globalmente o texto que eu tinha que trabalhar com elas, agora isso não acontece com as metodologias, entendeu? Eu fico presa no texto que a apostila dá, e aí eu lembro do que tem lá na Escola da Vila, mas eu estou lá há um ano e um mês, é muito pouco, entendeu?(Ent. - Vânia - TB)*

Segundo Vânia, os alunos-professores a viam como uma professora primária, dada a relação de dependência estabelecida:

*Eu acho que elas estabelecem essa relação de professor primário, isso que eu acho. Por elas serem professoras primárias ou de EMEI (escola municipal de educação infantil), elas chegam ao ponto de reclamar para que lado da sala eu olho mais.... Então, vira uma relação mesmo afetiva que eu acho que ela não é produtiva, entendeu? É gostoso, só que eu acho que na fase em que elas estão, a vida delas, eu acho que elas tinham que ter muito mais calma para produzir conhecimento, entendeu? Ser muito mais autônoma em relação à gente, por isso que eu acho que se fossem três tutores... Elas têm um olhar muito só meu... (Ent. - Vânia - TB)*

Além das atividades propostas pelo Programa, os alunos-professores foram expostos a momentos de avaliação. A prova escrita foi, sem dúvida, a avaliação que gerou mais controvérsias no pólo observado. Após o término de cada módulo do Programa, havia uma prova escrita com consulta aplicada pelo tutor e corrigida pelo PO. É importante esclarecer que a prova escrita era normalmente elaborada por outros profissionais do Programa, na maioria das vezes desconhecidos pelos agentes educacionais que a aplicavam e corrigiam.

Marina não considerava a prova escrita um problema. Segundo ela, era uma oportunidade de retorno ao material escrito e um momento de reflexão individual. O problema, porém, era a maneira como o retorno das correções era feita para os alunos-professores pela professora-orientadora:

*Eu talvez diria que fosse um problema se ela fosse única... Mas eu não acho, eu não acho que tenha nenhum problema em algum momento você parar sozinha com seu material e ter que escrever uma coisa. Eu não acho nenhum absurdo nisso. Acho até bom. Eu acho que o retorno da avaliação podia ser um pouco diferente, mas isso depende, talvez, de cada professor orientador discutir um pouco mais essas respostas, aí eu acharia que seria um plus assim, na avaliação. Mas eu não concordo com esse negócio assim: “ai, a professora faz prova!”. Eu acho muito pouco você julgar o mérito ou do professor ou do programa porque tem prova. Porque eu já ouvi isso... Alguém virou e falou: “você acredita que tem um professor que faz semana de prova?”. E o que que tem? Não acho que seja esse um problema. ... Não acho que tenha problema uma hora você sentar e ter que escrever lá um pouco. Depende de como você vai lidar com isso, depende de como você prepara, mas não acho que seja o maior pecado você ter um tipo de trabalho como esse. (Ent.- Marina - TA)*

De forma mais enfática, a tutora Vânia revelou a sua desaprovação em relação ao modo como a correção das provas escritas é feita pelo PO:

*(O sistema de avaliação do PEC é) muito ruim. Porque a orientadora da turma não está com o histórico das meninas, não consegue saber o conhecimento que elas trazem e não consegue acompanhar o processo... E, por não ser da área, ela não consegue avaliar quais foram as reflexões, sabe... É aquela história que o aluno faz e você tem que ter conhecimento para entender a estratégia e ela não consegue fazer. Então, não dá para corrigir. Essas coisas assim, essas impressões erradas de achar que trabalha com o público da USP... Lá eu achava o professor muito errado em achar que ele não precisava ensinar. Dava o texto e se vira, porque não é isso, ele não ganha para isso, ele ganha para ensinar. E aqui também, eu ganho para ensinar, a orientadora ganha para ensinar, e aí eu acho que então a avaliação, que é importantíssima nessa altura da vida acadêmica delas, que é a resposta, como eu acho que era importante para mim na Pedagogia, que é a resposta se você está no caminho certo, se a lição foi boa, se ela foi produtiva. (Ent.- Vânia - TB)*

A tutora Vânia considerava que o sistema de avaliação criou uma dependência dos alunos-professores em relação a ela:

*...o que acabou com a auto-estima aqui, é que elas acabam olhando a minha avaliação, entendeu? Então elas querem que eu leia a prova antes de entregar para orientadora, entendeu? Não importa mais a nota da orientadora... Elas querem que eu leia a prova, para eu dizer para elas... até os comentários da orientadora são infelizes na prova, nos trabalhos! São comentários assim, não têm critério. (Ent.- Vânia - TB)*

Além da dependência, Vânia revelou que uma rivalidade dentro do grupo foi criada por causa da avaliação e do controle de presença:

*A rivalidade que está tendo agora (no grupo) é essa, em relação à presença e produção de conhecimento. Que são os critérios que eu dei para avaliar. Elas querem ver o quanto o esforço delas está sendo valorizado e, por mais que a gente fale, a nota não importa, o nível de autonomia intelectual que elas têm importa, é a nota que dá o retorno, entendeu? É a minha nota que dá o retorno, também. Entendeu? Por isso elas cobram isso. Quando eu tiro por isso, por exemplo, vai ficar lá olhando, eu não vou te dar 1/8 de falta, mas você vai ter cobrança na hora da nota. E elas sabem que vai ser isso, se não participar na vídeo, não presta atenção, conversa na aula, então eu vou fazendo essas anotações. Assim, chega na hora eu valorizo que estava aqui falando comigo, entendeu? Quem estava aqui afim de discutir, quem tem um compromisso comigo, porque se todo mundo sair... uma sai, todo mundo pode sair. Eu cobrava isso dos meus professores na faculdade, entendeu? Tinha gente que saía 10h20, eu ficava até o professor acabar a aula e eu achava que ele não tinha ética por não deixar claro que todo mundo tinha que ficar, ou todo mundo podia sair. A regra... porque a gente está num*

*espaço público, é democracia, tem que valer para todo mundo. Os mesmos direitos, os mesmos deveres. (Ent.- Vânia - TB)*

*Querendo ou não é poder do professor a nota. (Ent.- Vânia - TB)*

Para solucionar essa relação de dependência dos alunos-professores em relação ao tutor, Vânia sugeriu que a função deveria ser assumida por mais profissionais:

*...eu acho que teria que ter sido colocado uma pessoa que... sei lá, três, quatro, tutores, um de cada área, se dividir... para trabalhar efetivamente com essas pessoas. Dividir, por exemplo, tem quatro pólos, acho que seria uma estrutura muito mais produtiva. (Ent.- Vânia - TB)*

A partir do trabalho realizado junto aos alunos-professores e das representações construídas durante o período de convívio dentro do pólo com todos os atores que dele fizeram parte, as tutoras, ao final do Programa, revelaram as suas impressões sobre as influências do PEC sobre o seu público-alvo. As duas tutoras afirmaram terem percebido mudanças nos alunos-professores, principalmente no que tange ao domínio da leitura e escrita, na sua prática em sala de aula e na forma de se posicionar perante o grupo.

Em relação à leitura e escrita<sup>83</sup>, as tutoras consideraram que os alunos-professores se apropriaram, de certa maneira, do modelo acadêmico:

*Eu tenho algumas alunas que escreviam de uma forma diferente, e hoje escrevem diferente... Uma coisa engraçada, por exemplo, elas falam “o texto parece que ficou mais fácil”, e a minha impressão não é, não é que o texto ficou mais fácil. Parece que, de alguma forma, elas vão ficando mais acostumadas com esse tipo de texto. Não acho que o texto tenha ficado mais fácil. Elas falam, também: “a prova parece que ficou mais fácil”. Também não acho. Acho que elas estão começando a se acostumar com esse tipo de pergunta, com esse tipo de trabalho. Então, eu acho que começa a ter uma mudança na relação delas com o material e até vou chutar, assim, com o mundo acadêmico. Algumas nunca tiveram dificuldade, mas elas vão ficando mais familiarizadas, de achar o texto, de discutir sobre o texto mais ou menos dentro de um padrão que a gente espera, assim, de discussão, de comentário.... (Ent.- Marina - TA, grifo meu)*

*...eu achei que elas aprenderam bastante coisa. Não é que elas não aprenderam, agora quem... acho que todas estão escrevendo melhor do que escreviam, todas estão entendendo melhor o que é a linguagem acadêmica, todas estão entendendo melhor como se faz um relatório. Todas estão sabendo que quando você vai fazer determinadas coisas, que*

---

<sup>83</sup> Esta temática foi discutida nos trabalhos de Sarti (2005, 2007) e Sarti e Bueno (2007).

*quase tudo o que você tem que escrever, você tem que pensar para quem você está escrevendo, isso acho que vai ficar muito marcado, eu acho que elas conseguiram evoluir na área de linguagem, conseguem ler melhor textos acadêmicos, que elas não liam antes... (Ent. - Vânia -TB)*

A apropriação do modelo acadêmico de leitura e escrita ocorreu, segundo as tutoras, em parte, devido ao apoio delas, já que eram portadoras dessa competência, dada a vivência acadêmica que possuíam:

*Essa questão da leitura, eu acho que a minha... o meu tipo de leitura é diferente das delas. Então, por exemplo, às vezes eu lia no material coisas e conseguia ter muito mais clareza do que elas. Então, isso era uma coisa que dava para a gente discutir um pouco melhor. “Olha ali, será que não está escrito ali dessa forma? Olha, é mesmo...”. Então, a gente conseguiu trabalhar um pouco melhor. (Ent.- Marina -TA)*

*Assim, a gente que já passou pela Pedagogia, consegue saber a corrente do autor, o que ele acha daquilo, você consegue ter uma leitura mais ampla, elas não. (Ent. - Vânia -TB)*

Em relação às possíveis mudanças de prática em sala de aula, a tutora Marina considerou que pequenas alterações sempre ocorrem. Contudo, ponderava que ainda era cedo para que alterações efetivas na ação docente fossem manifestadas:

*...eu tenho algumas alunas que contam histórias assim de coisas que elas pegaram do curso e tentaram fazer lá. Algumas. Outras, não sei. Eu acredito que sempre alguma coisa você muda, que nem sempre essas mudanças são... tão grandes e tão rápidas quanto a gente gostaria. Mas eu não acredito que essas coisas não são em vão, não. Pode até não ser agora, mas isso aí vai, vai ajudando elas a repensarem alguma coisa, em algum momento, em algum jeito. (Ent.- Marina -TA)*

Na concepção de Vânia, por um lado, o Programa trouxe outros tipos de contribuição, principalmente no que se refere à aprovação em concursos públicos, maior facilidade de exposição em público, desenvolvimento do senso crítico e da auto-confiança:

*Elas conseguem se colocar melhor, eu vejo aluna que não falava nunca, elas têm coragem de falar de expor o trabalho dela. Isso é uma coisa que elas exaltam aqui... na escola delas, numa reunião pedagógica elas não podem falar como elas trabalham, e aqui elas têm liberdade para falar. E isso é o que eu falo que eu não pego do PEC, elas falam, e eu até falo, olha isso está perto disso, isso pode levar a isso, nem sempre leva àquilo, mas elas têm liberdade para falar como elas trabalham, e a grande maioria chegou aqui com muito medo de assumir que era tradicional,*

*hoje em dia elas falam, eu não sei se eu sou mais tradicional, porque eu não consigo fazer tudo como eu fazia, mas assim, tem muita coisa que eu sou ainda e aí elas falam o que elas são, olha a gente nunca pensou nisso, olha a gente nunca fez isso, mas dá para perceber mudança, dá para perceber que, por exemplo, todas que foram fazer concurso falaram, nossa o tempo todo eu lembrava da aula, o tempo todo ajudou elas a passarem num concurso. (Ent. - Vânia -TB)*

Por outro lado, em relação à prática na sala de aula, Vânia considerou que o Programa provocou um desequilíbrio nas crenças e convicções dos professores, não acrescentando nada em seu lugar:

*O que eu vejo é, elas conseguem ser desequilibradas, por conta delas terem a prática - coisa que eu não conseguia lá na faculdade, eu absorvia conhecimento, mas eu não conseguia desequilibrar, porque eu não tinha a prática quando eu estava lá na Pedagogia, ou a prática era muito distante, ou eu não conseguia estabelecer a relação. Então aí elas se desequilibram e não tem o retorno do tempo de construção de conhecimento. Então o que eu vejo é que uma grande maioria não consegue agir como agia, mas não sabe como agir. Porque não dá respaldo de caminho mesmo.(...) Muitas delas falam para mim: ah tá mas e agora eu faço o que? Então isso, eu acho assim, é uma tortura psicológica muito grande. (Ent. - Vânia -TB)*

*Muito sério. Que aí você vê, toda a estrutura do PEC gasta com on line, com vídeo conferência, tele conferência e nada, não muda em nada para o professor(Ent. - Vânia -TB)*

*Então assim, no nível do discurso fica algumas coisas, então elas sabiam diferenciar quem era o Vigotsky, quem era o Wallon, quem era este, quem era aquele. Então acontece que agora elas sabem que todas essas pessoas existem e que essas pessoas falavam coisas. Mas é só isso. É o mesmo ensino que a gente tinha na escola, a gente sabia que tinha equação do segundo grau, a gente sabia e só... Então tinha que ser muito mais calmo para tudo isso, para poder realmente repensar a prática delas, e aí o que eu acho mais absurdo, tem isso que eu acho que é fingir que a gente leva em consideração o trabalho da professora, na verdade você só transmite de uma forma tradicional um monte de informação da apostila. (Ent. - Vânia -TB)*

Mediante os dados obtidos, percebe-se que as duas tutoras apresentam pontos de vista distintos em relação ao Programa, o que determinou a forma de conduzir as suas atividades. Foi possível, por fim, perceber que as experiências vividas pelas tutoras foram

determinantes para a construção de seus esquemas de percepção e de ação mediante as situações vividas no presente.

Nesse sentido, a noção de *ator plural* apresentada por Lahire (2001a) auxilia a compreender os modos de produção do *habitus* desses atores a partir de seu lugar social. Essa noção auxilia a perceber as dissonâncias que se apresentam entre atores que pertencem ao mesmo nível social global. Segundo Lahire (2001a), vive-se hoje numa sociedade fortemente diferenciada e, por vezes, contraditória. Em consequência, o nosso estoque de esquemas de ação pode provocar ações contraditórias que dependem, de forma acentuada, do presente a que somos expostos.

Em relação às tutoras, percebem-se posicionamentos que são por elas explicados tendo como referência situações passadas, mas determinadas pela situação presente.

A tutora Marina é formada em Física pela USP, mesma universidade de formação de Vânia, formada em Pedagogia. Ambas dominavam as regras de funcionamento do campo acadêmico, assim como a linguagem legitimada por esse meio. Marina sabia que não era portadora dos saberes docentes que o Programa se propunha a abordar. Ela não considerou, porém, que isso fosse um problema, pois a proposta do Programa visava que ela fosse uma mediadora, não uma professora, e isso legitimava, na sua concepção, a sua posição e os seus atos perante o grupo de alunos-professores sob sua responsabilidade.

Marina considerava que os alunos-professores da turma A eram portadores de um saber teórico que se aproximava do saber acadêmico, dados os cursos que as prefeituras municipais oferecem aos seus docentes, assim como devido aos momentos que as escolas ofereciam de formação continuada. Elas não possuíam, no entanto, a vivência do mundo acadêmico nem o domínio do tipo de linguagem desse meio.

Em relação ao formato do Programa, Marina considerou que seria essa a única maneira de formar uma grande massa de professores ao mesmo tempo. Quando solicitada a fazer uma comparação entre o PEC Municípios e um curso de graduação regular, Marina apresentou pontos positivos dos dois modelos de formação.

No que se refere ao uso das tecnologias, porém, Marina foi categórica: ela considerou necessário que os alunos-professores convivessem com os novos recursos tecnológicos, que eles interagissem com os professores virtuais, enfim, que enfrentassem os problemas que as inovações trazem nos momentos iniciais do contato.

Vânia apresentou concepções bastante distintas. A tutora não acreditava que a educação a distância fosse válida para um grupo que não era portador de autonomia intelectual. Na visão da tutora, a formação dos alunos-professores era precária, não sendo possível, portanto, que o grupo desenvolvesse as atividades propostas pelo PEC Municípios de modo satisfatório. Mediante tal situação, Vânia se propôs a desenvolver papéis que iam além da sua função de tutora para tentar amenizar o fracasso do investimento. A tutora procurou se preparar para “dar aulas” sobre os temas propostos pelo Programa, corrigiu os trabalhos do grupo, questionou e se confrontou com outros agentes educacionais, sobretudo o PO, em relação à avaliação e às poucas visitas que este agente fazia ao pólo. Vânia se reportou várias vezes a situações vividas por ela como aluna de faculdade e como estagiária para explicar suas posições, o que revelou como seus esquemas de ação e percepção foram por ela constituídos ao longo de seu percurso escolar e profissional, e como esses esquemas responderam a cada situação presente imposta.

Ambas as tutoras construíram, assim, de forma distinta, a sua função no Programa a partir de seus estoques de esquemas de ação incorporados. Percebe-se que ambas, ainda que compartilhassem de um meio social comum, reagiram de maneira bastante distinta frente às situações do presente, o que, sem dúvida, afetou de forma distinta o desenvolvimento do Programa em cada turma do pólo observado.

Tal percepção em relação ao papel exercido pelo tutor no Programa foi também relatada pelo grupo que elaborou o Relatório Final de Avaliação da versão estadual do Programa de 2001-2002 (FCC, 2003, p.28):

[...] não houve uma atitude padrão na atuação dos tutores.(FCC, 2003)

### **6.3- As táticas de desvio**

Ao acompanhar as atividades da turma A durante o segundo ano do Programa, foi possível perceber que os atores não foram passivos a todas as regras impostas pelo PEC Municípios. O grupo, ao se defrontar com regras que não eram aceitas, mas que devido à relação desigual de poder deveriam ser cumpridas, criaram o que Certeau (1990) chamou de *táticas* de grupo. Em outras palavras, ao pensarem o Programa como um produto a ser

consumido, os alunos-professores inventaram maneiras de uso do Programa não previstas, muitas vezes, por seus idealizadores.

Uma primeira tática forjada pelo grupo e utilizada com frequência, sugerida pela tutora na turma observada, foi criada a partir das atividades da videoconferência (VC).

A VC ocorria duas vezes por semana. Nesse atividade, um professor-videoconferencista apresentava e discutia com um número determinado de pólos um tema relacionado ao módulo estudado naquele momento do Programa. O professor-videoconferencista interagiu com os pólos de diversas maneiras: solicitava aos grupos que respondessem questões, que fizessem perguntas sobre o tema a ser discutido, etc.. A orientação dada pela coordenação do PEC/USP aos professores-videoconferencistas reforçava a idéia de incentivo de participação dos pólos na atividade.

Como foi relatado em itens anteriores, essa atividade contou com a desaprovação majoritária da tutora e alunos-professores da turma observada. Assim, para amenizar a contrariedade da obrigação de desenvolver essa atividade, criou-se um sistema de sorteio. O trecho do registro de campo descreve um desses momentos de organização coletiva:

Marina inicia um sorteio para saber quem serão os três alunos que irão falar na próxima VC. Segundo Marina, ninguém quer falar e assim era mais democrático. (RA 11 – *off line* – 16/06/2004)

Assim, duas vezes por semana, três pessoas do grupo eram sorteadas para representarem o coletivo nas VCs. Os alunos-professores sorteados se posicionavam na frente do aparelho de televisão no dia de VC e se encarregavam de atender aos pedidos do professor-videoconferencista. Os demais membros do grupo eram desincumbidos, assim, dessa obrigação, podendo optar por acompanhar a atividade ou não. Assim, alguns membros se “sacrificavam” pelo grupo.

No *learning space*, as táticas grupais também estiveram presentes. As atividades eram desenvolvidas nos computadores do pólo e consistiam na elaboração de respostas a questões e situações propostas. O professor-assistente (PA), agente educacional do Programa, realizava a correção das respostas enviadas pelos pólos, o que não ocorria de modo imediato. A maioria das atividades do *learning space* eram feitas em grupo, como pude observar. Cada grupo era composto por três alunos-professores. Normalmente, os

grupos formados eram compostos pelos mesmos membros durante todo o ano. Nessa atividade, os alunos-professores mantinham uma certa autonomia em relação ao tutor: eles mesmos se encarregavam de ligar o computador e localizar a atividade que deveria ser respondida. O tutor era responsável somente pelo controle da frequência.

Ao acompanhar alguns grupos de alunos-professores nessa atividade, pude perceber que mesmo os membros ausentes eram incluídos na lista a ser enviada junto com o trabalho feito para o PA. O registro abaixo descreve um desses momentos e a preocupação em relação à possível descoberta dessa tática por alguém exterior ao grupo:

Como o trabalho *on line* era em grupo (três pessoas), Amanda<sup>84</sup> colocou o nome de suas duas companheiras, o que é uma prática normal entre elas [...] Uma das alunas pergunta para a tutora se há uma comparação entre a lista de presença que ela controla e os dados que são enviados via computador. A tutora diz que não sabe, mas que ela coloca presença só para quem está presente. **(RA 8 - *learning space* - 17/05/2004)**

Assim, havia um acordo firmado entre os membros de cada grupo que garantia a participação na atividade de todos, mesmo dos ausentes.

Uma segunda situação envolvendo os interesses do coletivo pôde ser observada nessa atividade. Ao final de cada módulo do Programa, era solicitado aos alunos-professores que respondessem a um questionário que visava levantar a opinião do grupo sobre os temas estudados naquele período. Pude acompanhar o preenchimento de alguns questionários ao longo do ano e percebi que isso era feito de forma bastante rápida, pois ao terminar essa avaliação os alunos-professores podiam se retirar do pólo. Além desse aspecto, é importante ressaltar que os alunos-professores comentavam entre si as respostas e pediam opinião aos seus pares, assim como davam conselhos a fim de preservar o grupo de qualquer ação indesejada:

Elza<sup>85</sup>, enquanto isso, ficou respondendo um questionário sobre as atividades desenvolvidas que visa saber a opinião das alunas sobre o curso. Esses questionários são aplicados com frequência (ao final de cada módulo estudado). Elza respondeu de forma bastante rápida, colocando a nota máxima em tudo, praticamente (nota 5). Uma aluna comentou: “Não coloca tudo cinco, mas sim três, que é uma nota intermediária para eles não pensarem que o curso está muito fácil e deixarem mais difícil...”. **(RA 8 - *learning space* - 17/05/2007)**

---

<sup>84</sup> Nome fictício.

<sup>85</sup> Nome fictício.

Uma terceira tática foi criada pelo grupo para desenvolver as atividades do *learning space*. As atividades propostas pelo Programa eram disponibilizadas para o acesso dos alunos-professores. Essas atividades deveriam ser lidas na tela do computador e respondidas pelo grupo. Observou-se, no entanto, que tais atividades eram com frequência gravadas em disquetes e impressas pelos alunos-professores em suas casas ou no trabalho para depois serem lidas e feitas em momentos e modos distintos dos previstos pelo Programa. No momento reservado a essa atividade no pólo, as respostas já haviam sido elaboradas, sendo necessário somente enviá-las ao PA, ganhando-se tempo e se evitando a leitura na tela do computador.

Assim, essas maneiras de uso eram criadas no coletivo e visavam o bem de todo o grupo.

Ações individuais que não atendiam às regras da instituição e que não traziam benefícios coletivos, no entanto, não eram bem aceitas pelo grupo. O depoimento de Vânia, tutora de TB, é exemplar dessa situação e da fidelidade que cada um deveria ter em relação ao grupo:

*[...] a gente não pode ser totalmente honesta com o PEC, mas uma com a outra a gente tem que ser... (Ent.- Vânia - TB)*

Dentre as ações individuais observadas que transgrediam as regras institucionais, destacaram-se no grupo as relacionadas aos estágios, ao controle da frequência e aos trabalhos escritos.

Em relação aos estágios, a desaprovação se referia à não realização efetiva da atividade:

*Eu faço estágio direitinho, eu faço direitinho: eu vou... Eu já, inclusive, hoje... Nós terminamos uma Vivência na sexta-feira. Hoje, como eu trabalhei só até às 09h15, meu horário de segunda-feira... Na prefeitura, eu tenho um horário flexível porque eu estou como eventual, então quando eu não dou aula, eu cumpro eu horário. Hoje eu saí às 09h15 e já fui no CEL... (Ent.1 - Rosa - TA)*

Na turma B, a tutora Vânia revelou que essa situação também ocorria:

*Tem umas (alunas) que chegam para mim e fala: “Aí Vânia, eu tenho certeza de que ela burlou a assinatura da direção, não sei o que”... (Ent.- Vânia - TB)*

O controle de faltas foi outra questão que gerou alguns conflitos entre os alunos-professores e entre estes e a tutora. O depoimento da tutora Marina descreve uma dessas situações ocorridas:

*[...] eu tive uma aluna que teve uma época, ela estava com uns problemas de depressão muito profunda. Então, faltou demais, depois, ela voltou, inclusive agora ela está vindo bastante, e um dia ela ficou muito brava porque ela pegou o número de faltas de uma menina e veio reclamar comigo porque falou que o número... a menina faltava muito mais do que ela e ela tinha um número maior de faltas. (Ent.- Marina - TA)*

Uma terceira situação que gerou a desaprovação do grupo em relação a uma ação individual, já que rompeu com as regras da instituição e não beneficiou o coletivo, refere-se à elaboração dos trabalhos escritos. A aluna-professora Rosa revelou sua desaprovação em relação à atitude de alguns de seus pares:

*[...] eu sei que as pessoas, às vezes, não fazem o trabalho sozinhas, tem a facilidade de xerocar do colega... E se o colega fez muito bem...tirou um dez, o outro tira... E aquele que ó (gesticula, simulando tirar o suor do rosto), batalhou para fazer o estágio direitinho, tudo bonitinho... (Ent.1 - Rosa - TA)*

Havia, assim, um poder do grupo sobre seus membros. O grupo exigia fidelidade de cada um em relação a uma série de questões que não podiam ser reveladas aos “estranhos”. Nesse sentido, é interessante ressaltar que as táticas do grupo não foram reveladas nas entrevistas ou nos questionários, pois essa era uma forma de preservação dos interesses e da força do coletivo, como ressaltava Certeau (1990). A força do grupo se mantinha pela união, e ações individuais que visavam o interesse de apenas um indivíduo do grupo eram condenadas, pois o privilégio não era usufruído por todo o grupo, sendo, por vezes, o seu ato denunciado aos representantes institucionais.

Assim, percebe-se que ações individuais, ações destinadas ao bem de pequenos grupos e ações coletivas foram inventadas a fim de provocar um desvio em relação ao modo de cumprir determinações da instituição, tendo em vista o interesse de cada um e de todos.

#### **6.4- O processo de socialização profissional no PEC Municípios**

O PEC Municípios proporcionou a oportunidade de reunir, em seus inúmeros pólos, milhares de professores das redes públicas de ensino de vários municípios do estado de São Paulo diariamente, durante dois anos. Proporcionou, ainda, uma aproximação desse grupo profissional com o mundo acadêmico.

Tais encontros provocaram, na turma especificamente observada, desajustamentos e confrontos, mas também ajustamentos e mudanças. Dentre as situações geradas nesses encontros, um processo particular foi constituído, de forma não explícita ou planejada, a partir das relações estabelecidas entre os participantes, ao qual aqui se denomina, com o auxílio de Bourdoncle (2000), de *socialização profissional*.

De acordo com Bourdoncle (2000), pode-se dizer que a socialização profissional é um processo informal de adaptação de longa duração que se inicia nos primeiros anos da vida profissional e que pode se estender por toda a existência. Ela nasce dos contatos com membros do “grupo no qual se é ou se quer tornar membro” (BOURDONCLE, 2000, p. 126) e que pode ser reforçada por dispositivos que, dentro da própria formação, favoreçam essa relação entre iniciantes e profissionais experientes.

É preciso esclarecer, de acordo com o autor, que a socialização profissional se distingue da formação profissional. A formação profissional é um processo institucionalizado e explícito de aquisição de conhecimentos e habilidades, ao passo que a socialização pode ocorrer também fora do ambiente de formação, opondo-se, por vezes, ao que se apresenta no plano formal. No exterior, a socialização profissional se desenvolve frequentemente de maneira não explícita ou desejada. Isso pode ocorrer, no entanto, também no interior dos espaços de formação.

No caso do PEC Municípios, tem-se um exemplo de espaço no qual a formação profissional, no sentido atribuído por Bourdoncle (2000), portanto institucionalizada, esteve presente. Conjuntamente, no entanto, desenvolveu-se nesse mesmo meio um processo de socialização profissional, ou seja, havia uma grande troca de informações, valores, experiências e modos de ser e fazer que eram compartilhados entre os alunos-professores.

Sobre a questão, Anne-Marie Chartier<sup>86</sup> apresentou posições complementares a Bourdoncle (2000) em relação à distinção que ele apresenta entre socialização profissional e formação profissional. Na concepção da pesquisadora, no processo de socialização profissional ocorre também a formação profissional, só que esta é informal. A socialização é, segundo ela, uma condição para a apropriação de saberes relativos à profissão, saberes estes não somente teóricos, mas também relacionados às práticas consideradas pertinentes dentro do ambiente escolar. Assim, percebe-se que Anne-Marie Chartier amplia o sentido atribuído por Bourdoncle (2000) à idéia de formação profissional (formal ou informal), com o que o autor concorda<sup>87</sup>. Esse sentido mais amplo é o aqui adotado.

O grupo de alunos-professores observado era constituído por profissionais pertencentes a faixas etárias variadas, o que favoreceu a troca de informações relativas às experiências vividas, valores e crenças entre eles. Esse processo atingiu a todos. No caso de Joana, por exemplo, jovem aluna-professora de 22 anos que havia ingressado na carreira há poucos meses, o contato com professores mais experientes a auxiliou no seu dia-a-dia na escola de maneira acentuada:

*Eu tenho uma colega que fez Geografia, então eu converso bastante com ela, e a gente troca, a gente conversa. Às vezes, a (tutora) até fica brava porque a gente tá conversando, mas a gente está falando do assunto. Tem uma pessoa que já trabalhou, já ouviu falar e já conhece e aí vai passando para a gente. É um momento meio que a gente mesmo que criou de troca de experiência, onde a gente vai passando informação uma para a outra. (Ent.1 - Joana - TA, grifo meu)*

É importante ressaltar, no entanto, que mesmo os alunos-professores mais experientes consideraram importante o contato com os pares, pois novas possibilidades de ação e de compreensão sobre um problema já vivido foram descobertas:

*[...]o grupo me fez ver uma coisa diferente, que eu não tinha pensado daquela maneira, então é interessante. Principalmente quando todo mundo colabora, todo mundo participa, se expõe, você vê que a pessoa tem a opinião diferente... (Ent.1 - Helga - TA)*

---

<sup>86</sup> Impressões manifestadas por Anne-Marie Chartier em conversa informal no *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP) em 23/11/2007.

<sup>87</sup> Dados obtidos mediante conversa informal com o autor e Anne-Marie Chartier em 12/12/2007.

Marina, a tutora do grupo, também considerou que a troca de experiências e informações entre os alunos-professores trouxe contribuições para todos:

*Mas quando eles vêm.... não vir para a sala, eles vêm para o tema, é muito legal, é sempre bom porque elas sempre têm muita coisa para contar, elas têm coisa que elas querem discutir, eles conversam entre eles. Então, é um tempo que eu acho muito jóia. Tem coisa, por exemplo, que eles não concordam, mesmo do texto. Então, eu acho que é muito, eu acho que é proveitoso.(Ent.- Marina - TA)*

A socialização profissional está intrinsecamente relacionada à construção de uma identidade, a um sentimento de pertença a um determinado grupo profissional. Segundo Bourdoncle (2000), nas formações profissionais é necessário construir a identidade profissional correspondente à atividade visada. Ainda segundo o autor, dentro das instituições de formação, isso se faz mais pelo contato entre estudantes localizados na mesma situação de construção identitária que pela ação dos docentes responsáveis. É necessário, na sua concepção, formas de organização que favoreçam esses contatos.

O conjunto de saberes (teóricos e práticos) considerados pelo grupo profissional como fundamentais para o exercício de uma determinada profissão é uma das dimensões necessárias para a constituição de sua identidade (BOURDONCLE, 2000). Nesse sentido, o PEC Formação Universitária foi um espaço que proporcionou a difusão de saberes docentes, ainda que em muitos momentos de forma não planejada ou explícita.

Os saberes considerados necessários para o exercício da função docente foi tema recorrente discutido pelos alunos-professores e agentes educacionais durante as atividades desenvolvidas na turma A. Essas discussões eram provocadas, sobretudo, pela tutora que procurava relacionar o conteúdo abordado no módulo estudado com a prática de sala de aula dos alunos-professores, seguindo as orientações dadas pelo Programa. Um dos temas recorrentes trazidos pelo grupo se referia à relevância dada ao saber prático e ao saber teórico no momento da ação em sala de aula. Havia o confronto, em muitas ocasiões, entre o que era proposto como atividade no material impresso ou pelos agentes educacionais e as reais condições de executá-la nas escolas em que trabalhavam. Alguns comentários do grupo são exemplares dessa situação:

*Mesmo porque na escola em que eu trabalho, tudo é muito precário... Na verdade, ela não é uma escola padrão com objetos normais, mobiliário. A*

*única coisa que a gente pode chamar de normal são as carteiras e a lousa, porque é uma casa adaptada como escola... tanto é que é um casarão. Casarão, assim... Porque era uma casa no Morumbi que agora é favela Paraisópolis. Então, ela está na saída da favela... Fica difícil. Não temos material, também, não tem nem computador. Essa é a escola que estou esse ano. Na escola que eu estive tinha uma ótima estrutura, muito material, mas é assim... é muita burocracia, às vezes, para você usar. Tem chave que fica com não sei quem, você tem que pedir, sabe? A auxiliar de período que não está naquele momento. E aí, você acaba nem usando por conta de... burocracia mesmo... A gente fala do uso da calculadora: não tem como você usar. Eu posso levar a minha calculadora, ensiná-los a usar. Você vê que o nosso livro de Matemática da 4ª série, ele tem uma página que fala da calculadora, para que serve tal tecla, para que serve... Mas só no papel. Se eu tivesse umas cinco, “olha, vamos examinar, vamos constatar se é isso mesmo...”. Então, assim... é difícil. (Ent.1 - Helga - TA)*

A relevância atribuída ao saber prático<sup>88</sup>, à experiência adquirida em sala de aula e o confronto deste com o saber teórico pelo grupo pôde ser percebida também em outros momentos. Durante o transcorrer do Programa, a tutora Marina prestou concurso público para ingresso na rede pública de ensino do estado de São Paulo como professora de Física no ensino médio, sendo aprovada e logo chamada a assumir o cargo. A tutora comunicou o fato à turma, o que gerou alguns comentários que revelaram a tensão entre saber prático e saber teórico presente na representação da profissão para o grupo:

Dali a pouco, chega Helga. Marina diz que foi escolher a escola do Estado onde ela vai lecionar (ela passou no último concurso). Helga conhece a escola que Marina escolheu: é a primeira escola em que ela também trabalhou. Helga diz para mim que é bom isso para a Marina, pois ela vai sentir “o outro lado”, isto é, dos professores na escola. (RA 11 – *off line* – 16/06/04)

A tutora Marina, ao relatar suas primeiras experiências em sala de aula relacionadas à indisciplina dos alunos, provocou o comentário de algumas alunas-professoras sobre o trabalho efetivo em campo, como revela os trechos dos registros ampliados abaixo:

Comentário das alunas para Marina: “Agora você está sentindo na pele [...] Agora você sabe porque a gente está cansada”. (RA 25 – *off line* – 01/12/04)

---

<sup>88</sup> Essa situação também foi testemunhada e analisada por Sarti (2005, 2007).

Ao longo do Programa, foi possível perceber que em vários momentos das atividades os alunos-professores atribuíam um *valor de uso* (Chartier, 1998) aos conteúdos veiculados, ou seja, situações do cotidiano da sala de aula eram resgatadas da memória com o intuito de ilustrar a teoria e aproximá-la da prática. Segundo Chartier (1998), isso ocorre, sobretudo, porque os professores privilegiam as informações diretamente utilizáveis, o “como fazer” mais que o “porquê”, os protocolos de ação mais que as exposições educativas ou modelos:

O trabalho pedagógico (dos professores) se nutre com frequência de troca de “receitas”, coletadas de acordo com a vontade de encontros e de acasos. Aquelas que foram validadas pelos colegas com os quais pode discutir facilmente e que são suficientemente flexíveis para autorizar variantes pessoais são adaptadas mais facilmente que aquelas que são expostas nas publicações de especialistas da didática. Os professores que falam de seu ofício situam sua ação sobre o terreno da moral (altruísta ou idealista) e do testemunho pessoal mais que em relação à avaliação objetiva de sua eficácia ou à saberes considerados como teóricos. (p.68)

Porém, o saber teórico também era valorizado pelo grupo. Havia momentos, inclusive, nos quais esse saber assumia um peso maior para os alunos-professores. Isso pôde ser observado, sobretudo, nos comentários feitos em relação às TC e VC, como já ressaltado anteriormente:

*A teleconferência é melhor (que a vídeo), não? Embora a vídeo você pode participar, eu prefiro a tele porque são diversas opiniões de profissionais ... que eles consultam entre eles ali e chegam a um bom senso. E a gente, quando a gente participa, fica meio... meio vago, porque é a experiência... quando você... na vídeo, a experiência é com a própria colega. (Ent.1 - Rosa - TA, grifo meu)*

Assim, havia os momentos em que o saber prático assumia um peso maior na opinião dos alunos-professores, sobretudo nas atividades *off line*. Em outros momentos, especialmente nas TC, o saber científico, acadêmico assumia um papel preponderante, já que era veiculado por porta-vozes autorizados da academia e reconhecidos pelos alunos-professores como tal.

Além de evidenciar a importância dos saberes docentes para o grupo acompanhado, o processo de socialização profissional trouxe à tona outros elementos considerados essenciais para a constituição de uma identidade. Por meio desse processo, os alunos-

professores revelaram que houve uma elevação da auto-estima e da segurança na execução das atividades na sala de aula e nas reuniões pedagógicas, um sentimento de valorização da própria função foi despertado e a oportunidade de compartilhar angústias e problemas da função com os pares trouxe alívio e confiança sobre as decisões a serem tomadas na escola para resolver questões diversas do cotidiano.

A elevação do sentimento de segurança em relação à função foi percebida entre os alunos-professores iniciantes e também entre os mais experientes. Isso ocorreu por motivos diversos. Para Joana, aluna-professora iniciante na carreira docente, por exemplo, o contato com os professores mais experientes foi fundamental para a elevação do sentimento de segurança no momento de execução de suas funções em sala de aula:

*... quando eu fazia magistério, eu não trabalhava. Terminei o magistério e comecei a atuar e eu ainda tinha um pouco de insegurança. Mesmo porque eu não tinha contato com outros professores, ao não ser os professores do magistério. Aqui, além da (tutora), além das instruções do material, eu tenho o convívio com outras pessoas, com os professores. Isso me dá mais segurança para trabalhar, a troca de experiências, a troca de idéia. Aí, a gente une o que a gente sabe com o que a gente está vendo aqui e algumas coisas é óbvio que são novas, o ensino muda de um ano para o outro, então tem novidade o tempo inteiro. (...) Então, dá sempre para estar renovando e eu acho que... no início do ano, quando começa o planejamento da escola, eu comecei a pensar melhor. Então, ia lembrando de coisas que o pessoal falava e ia tentando adaptar de acordo com a minha sala. (...) O módulo de matemática mesmo, eu leio até hoje, assim, para poder trabalhar com as crianças.(...)Estou percebendo que eles já estão começando a raciocinar mais rápido, mais ágeis para responder as coisas, sabe? Já dá para perceber que faz efeito.(Ent.1- Joana - TA, grifo meu)*

No caso de Rosa, uma senhora de 56 anos que atuava no magistério há vários anos, o PEC Municípios trouxe segurança também, pois, na sua concepção, ela já desenvolvia suas atividades de forma adequada, mas não tinha certeza disso. O Programa veio, portanto, a ratificar e legitimar o que ela já fazia:

*É, eu, sinceramente, pensei que tivesse mais novidade, entendeu? Eu acho interessante porque dá segurança. Eu, agora, acho que estou fazendo certo. Com algumas modificações, assim, mas mais foi assim... para eu me sentir segura do que eu estava fazendo. Porque hoje eu dou minha aula com mais segurança. Antes, eu ficava naquela: “E daí, será que é assim mesmo. Então, quando a gente vem para cá e vê as teles e as vídeos, eu, pelo menos, vejo que eu estou no caminho certo.(...) Então,*

*você fica naquela expectativa... Às vezes, você chega até a dizer: “Caramba, eu faço igual!”. Às vezes, falta “dar nome aos bois”, também tem isso daí, não? Por isso que eu te falo, volto falar, dá mais segurança. (1ª entrevista – Rosa - aluna-professora de TA, grifo meu)*

O sentimento de pertença a um grupo e a discussão em torno da importância do papel do professor despertaram, principalmente nos alunos-professores iniciantes, uma outra perspectiva em relação à sua profissão:

*... eu acho que sou mais responsável, por conta disso aqui eu vejo que o nosso trabalho não é pouca coisa, aprendi a valorizar mais o que eu faço, sabe, e agora eu tenho mais vontade de continuar estudando do que antes.(...) Sei lá, sabe? Eu acho que isso aqui foi um incentivo para eu continuar procurando, buscando mais coisas. Tanto é que o ano que vem eu quero fazer a pós-graduação... (Ent.2 - Joana - TA)*

*Eu era uma professorinha, uma tia. Hoje eu me considero professora de verdade. Tenho mais orgulho da profissão que eu escolhi, espero assim encontrar as crianças daqui para frente e saber que eu fiz diferença na vida deles, não pela pessoa, meu trabalho mesmo. Que valeu a pena na vida deles, tanto que um monte já está falando para mim que quer ser professora... Responsabilidade. A minha irmã mais nova, ela tem quatro anos, ela tem muito orgulho de mim, ela fala que só vai para a escola porque ela sabe que eu sou professora também e ela gosta do meu trabalho, então ela gosta da professora dela. Então eu sei da responsabilidade que eu carrego nas costas assim. Eu quero ser referência para as crianças e o PEC mudou bastante assim. E ter um título também é importante porque a gente se destaca.... Em escola particular, por exemplo, se leva muito em consideração isso e eu pretendo dar continuidade assim. E o PEC só veio me abrir a possibilidade de fazer a pós e pesquisa, eu quero me especializar em educação especial. (Ent.2 - Joana - TA)*

Além dos depoimentos feitos por alguns alunos-professores, foi possível perceber que o PEC Municípios se tornou, de fato, um espaço não somente de troca de informações, mas também de compartilhamento de angústias e problemas vividos dentro e fora da sala de aula, e relativos ao meio educacional, como revelam os registros abaixo:

Nesse momento, chega uma aluna-professora que reclama da reunião de pais que aconteceu na escola onde ela trabalha (é a mesma que reclamou da chegada dos livros no meu primeiro dia de PEC). Ela reclamava que uma mãe disse que o material do seu filho sumia sempre, que ela devia olhar mais para os alunos, etc.. (RA 5 – off line - 29/04/04)

De um momento para outro, uma senhora se vira para mim e fala: “Fulana” falou bem da Marta! (foi dia de paralisação da prefeitura). E eu,

sem saber de quem se tratava, disse: “Ah, não é funcionária da prefeitura, senão não falaria bem!” (RA 5 – *off line* – 29/04/04)

Dali a pouco, chega Helga, aluna do PEC. Ela é professora do 1º ciclo. Ela relata, de forma breve, que a progressão continuada não está dando certo, as pessoas não sabem trabalhar com isso, a ficha de acompanhamento do aluno, que é feita pela própria escola e que deve ser preenchida pelo professor, não leva em conta a idade dos alunos, pois é a mesma para todas as idades. Reclama que a coordenadora não é presente, pois está sempre fazendo cursos pela prefeitura e o diretor é muito autoritário, chama a sua atenção na frente de todos (ela falou isso especificamente porque naquele dia ela havia colocado um aluno para fora da sala e o diretor, vendo isso, disse: “Professor só sabe colocar aluno para fora da sala!”). Relatou, ainda, que seus alunos são da favela e seus pais pouco podem ajudar quando participam das reuniões de pais. (RA 6 – *off line* – 03/05/04)

Nesses momentos em que um dos componentes do grupo compartilhava seus problemas, angústias ou aflições, os outros membros se manifestavam relatando que haviam passado por isso também e diziam como superaram a questão. Em outros, apenas ouvir o problema do colega em silêncio representava uma forma de se mostrar solidário.

A importância do compartilhamento de experiências entre os pares foi também destacada no relatório final de avaliação da versão estadual do Programa (FCC, 2003, p.33):

[...] a troca de experiências entre os professores foi apontada por todos como um dos ganhos fundamentais... a maioria dos alunos-professores elogia o curso por ter possibilitado seu crescimento pessoal e a valorização do profissional, ampliando a auto-estima dos envolvidos.

Percebe-se que a socialização profissional contribuiu na constituição do que Bourdieu (1983) denomina de *habitus* profissional do grupo, já que auxiliou a promover a incorporação de valores, condutas e atitudes consideradas adequadas para o ofício. Seguindo essa orientação, Lahire (2001a) lembra que o universo profissional reproduz, mesmo em sociedades diferenciadas, condições de socialização relativamente coerentes dentro de limites sociais e mentais específicos, já que o *ator plural* não é redutível apenas à dimensão profissional de seu *habitus*.

Foi possível compreender, assim, mediante o trabalho de campo realizado, que o PEC Municípios, ainda que de forma não planejada ou explícita, trouxe uma contribuição importante para o grupo observado que pôde dividir dúvidas, compartilhar valores e se

sentir membro de uma categoria profissional, constituindo-se, assim, uma identidade própria.

### 6.5- Os processos de apropriação/adaptação desencadeados no Programa

Ao organizar um programa do porte do PEC Municípios, princípios, objetivos e metas foram traçados, como se pode observar na proposta do Programa (SÃO PAULO et al., 2003). Tais princípios e metas visaram, sobretudo, formar o professor mediante uma grade de competências e habilidades que se julgavam pertinentes à função. Sem se questionar o sucesso ou o fracasso de tais metas, pode-se dizer que outras conseqüências não previstas ou planejadas se manifestaram na turma acompanhada.

Um primeiro aspecto se refere ao “ser aluno” novamente<sup>89</sup>. O PEC Municípios fez com que milhares de professores voltassem à condição de aluno, e isso provocou em parte deles o retorno de esquemas de ação que estavam “adormecidos” até então (LAHIRE, 2001a). Especificamente na turma observada, uma tensão entre ser professor e ser aluno se manifestou de maneira acentuada no comportamento de alguns alunos-professores do grupo.

No ambiente de aprendizagem, o comportamento de alguns alunos-professores muito se assemelhou ao que comumente eles mesmos não consideravam adequado ou desejável: sentar em pequenos grupos, não se relacionando com os demais membros da sala, manter conversas paralelas no momento das atividades, atrasos no início das aulas, manifestar o desejo de ir embora antes do término do período, reclamações sobre o número de faltas dadas pelo tutor... Os exemplos abaixo são representativos dessas ações do grupo:

Enquanto isso, cada aluna que chegava pegava uma carteira e sentava mais perto de seu grupo. As carteiras estão dispostas de forma tradicional, uma atrás da outra, uma ao lado da outra. Em dado momento, fiquei totalmente ilhada. Marina disse que a questão não era comigo, pois elas sempre faziam isso. **(RA 5 – off line – 29/04/04)**

Tutora lê a atividade 8 (p.1011). “Alguns conteúdos procedimentais de produção de textos”. Pára para lembrar que quarta e sábado é atividade

---

<sup>89</sup> Essa situação foi retrata em outros trabalhos do grupo de pesquisa. Consultar, por exemplo, Bueno, Souza e Bello (2006, 2007).

programada, isto é, atividade em casa. As alunas ficam felizes com isso. (RA 6 – *off line* – 03/05/04)

Fim da correção dos exercícios. As alunas se alvoroçam para ir embora. A tutora fala, então: “Esperem aí, deixem que eu faça a chamada...”. (RA 7 – *off line* – 13/05/04)

O sistema de avaliação do Programa foi um dos fatores que fez surgir de forma acentuada a tensão entre ser professor e ser aluno. Esse tema foi exaustivamente discutido pelos alunos-professores nas entrevistas, nos questionários e no ambiente de aprendizagem, mesmo quando não incentivados para isso. Essas manifestações se davam, principalmente, devido à desaprovação do método de avaliação, sobretudo em relação à prova escrita. Para discutir tal questão em seu favor, os alunos-professores traziam exemplos de sua atuação como professores e como alunos, misturando os papéis dentro de uma mesma situação:

*É, pelo menos, é o que a gente fala: na prática, é uma coisa. Na teoria, é outra. Quem convive diariamente olho no olho, é a tutora. Quem corrige as avaliações, é a orientadora. Acho que o nosso contato é muito pouco... A gente, enquanto aluno, em sala de aula, aqui, você não é avaliada da mesma maneira como você avalia seus alunos... Como te falei, é olho no olho, interesse, participação, você sabe o quanto ele evoluiu... Aqui é uma coisa meio... fechada (...) Acho tradicional porque você tem que escrever só daquele jeito. (Ent.1 - Helga - TA, grifos meus)*

*A gente se choca. Se choca, porque naquele momento ali, tudo que você fez, apesar de tudo ter a nota... porque nós temos a nota de participação com a tutora, temos as notas de trabalhos... Mas a prova é muito tradicional. (...) Você chega, até as carteiras estão enfileiradas! Isso aí... Nunca mais eu coloquei as carteiras enfileiradas na minha sala, nem mesmo no dia de prova. Eu dou um jeito, de não deixar... eu dou em grupo... Apesar de que, nós fazemos com consulta, mas é muito, como eu diria... Muito difícil. Eu acho difícil... Tradicionalíssima! (...) Eu acho que deveria mudar o método de avaliação. (Ent.1 - Rosa - TA)*

As alunas permanecem em silêncio desde o início da aula, o que não é comum naquele grupo. Demonstram interesse pela revisão, tendo em vista a prova no dia seguinte. (RA 9 – *off line* - 25/04/04)

Em muitas ocasiões, pessoas do grupo manifestavam consciência em relação à postura que assumiam no Programa de maneira a tentar esclarecer o que eu, elemento externo ao grupo, estava presenciando:

*...não adianta, quando você vai para a sala de aula, você vira aluninho mesmo e quer nota, não é? (Ent.1 - Rosa - TA)*

Uma aluna que nunca falou comigo diz: “Aluno é tudo igual, não é? Estamos com muita atividade... (Ela quis justificar o comportamento de suas colegas que estavam muito agitadas). (RA 21 – *off line* – 19/10/04)

Esse tipo de comportamento do grupo representava uma situação difícil para a tutora, pois havia o conflito em lidar com a indisciplina de alunos adultos. Isso gerou para Marina momentos de desajustamento e crise (LAHIRE, 2001a), já que ela não sabia como reagir, uma vez que ela não possuía esquemas de ação que respondessem à situação a ela imposta:

*Eu acho que uma dificuldade é aprender a lidar com adultos. É uma vantagem e uma dificuldade. A vantagem é porque o adulto é diferente mesmo, mas uma dificuldade porque, do mesmo jeito que a gente fala de autonomia, fala que quer que ele se vire, umas vezes dá vontade de tratar feito criança. Então, você tem vontade de castigar com a nota... A gente brinca porque quando a gente senta do outro lado, a gente vira aluno. Então, é engraçado. Então, por exemplo, o negócio do horário: “ai, quero sair mais cedo”. Todo dia fica aquela: “ah, vamos sair mais cedo? Vamos não sei o que lá...”. Então, muda-se um pouco. Então, isso que é engraçado porque algumas vezes a gente quer trabalhar com essa responsabilidade mas, ao mesmo tempo, às vezes parece que você fica com medo de segurar. Então, é meio engraçado. A questão é de trabalhar com adultos. Outra dificuldade... (Ent. – Marina - TA)*

*Às vezes eu julgo mal estar disperso... Então, quando eu falo desse disperso eu acho que é quando eu estou me aproximando, assim, de tratá-los como criança. Então, “presta atenção, olha para cá, não sei o que lá”. E aí, ao mesmo tempo, também, quando eu começo a tratar como adultos, eu vou vendo assim, “não, ele está conversando agora porque ele quer conversar”, ele sabe o que ele está fazendo, depois ele vai ler, depois ele vai perguntar ou, então, esse assunto não interessa para ele agora ou esse assunto ele já sabe. Então, às vezes, eu acho que eu é que estou meio assim, que fico meio triste, meio aborrecida... Se pensar secamente, assim, a gente não tem problemas graves. Talvez, algumas coisas de combinados, de horários, assim... Tem pessoal que às vezes dá umas... Mas também faz parte do aprendizado, assim, porque você tem que ter alguns respeitos pelo grupo. Isso também a gente precisa conversar. E eu também preciso aprender a lidar com essa negociação, negociação de horário, de comportamento, até. Porque eles têm condições de assumir coisas e de negociar, mesmo, de se comprometer ou não, de achar que vale a pena ou não. (Ent. - Marina - TA, grifo meu)*

O retorno aos bancos escolares fez, assim, com que alunos-professores reagissem a situações de sala de aula de acordo com um estoque de esquemas de ação adormecidos há muito tempo, trazendo à tona um tipo de comportamento não esperado pela tutora. Esta, por sua vez, despertou também esquemas de ação reservados aos momentos em que crianças não se comportam de forma adequada. O conflito, assim, entre lidar com adultos que assumiam comportamentos não esperados, estava instaurado. Essa situação fez com que a tutora não soubesse como agir em vários momentos.

O domínio sobre o uso do computador foi um outro aspecto ressaltado pelos alunos-professores do Programa como positivo por parte daqueles que não haviam interagido com esse recurso até então. Helga, por exemplo, que nunca havia utilizado um computador, manifestou, por várias vezes, o medo que sentiu ao saber que teria que usá-lo, medo que se transformou em satisfação quando ela conseguiu se apropriar da máquina e de poder, inclusive, auxiliar outros colegas nesse sentido:

*A tecnologia, para mim, isso aqui foi o maior desafio (aponta para o computador à nossa frente), embora tendo computador na minha casa, eu nunca me interessei nem em ligar. Para mim, isso era um bicho papão (...). Nossa, muito, muito complicado... De repente, hoje eu me vejo aqui colaborando com as colegas, eu... como abro o learning space, como é que vai, tal... Então, eu acho que isso para mim foi um avanço fantástico. Uma das coisas que eu mais gostei. Gostei, gostei muito... (Ent.1- Helga - TA)*

Durante as aulas, Helga relatou que o computador fazia parte de sua vida em várias outras atividades: ela efetuava compras pela Internet, participava de grupos de conversação virtuais, realizava pesquisas relacionadas ao seu trabalho na escola, entre outros. Foi no PEC Municípios que Helga teve seus primeiros contatos com o mundo virtual:

Perguntei a Helga: “Você nunca mexeu em computador?” Ela disse: “Nunca. O que sei aprendi aqui. Eu sempre digo que isto aqui (o PEC) serviu pelo menos para isso....” (risos). **(RA 4 – learning space - 20/04/04)**

Aprender a utilizar o computador elevou a auto-estima de Helga, como se pode observar no seu depoimento:

*O Rubem Alves diz uma coisa: a besta, você pode levar ela no meio do rio. Se ela não quiser beber, ela não beberá se ela não tiver com sede. O*

*aluno, e eu como aluna, também... Tem coisas que não me interessam. (...) Mas é aquela coisa: se eu precisar, claro que vou aprender. Se eu aprendi mexer, dominar esse bichinho aqui (aponta para computador), então, o resto é só querer. Mas, ainda não me fez falta. Enquanto a água não bater, não é? (risos). Aí eu vou atrás. (Ent.1 - Helga - aluna-professora de TA)*

No segundo encontro que tive com Helga em 2006, após dois anos de término do Programa, a questioneei, entre outras coisas, sobre a continuidade ou não do uso do computador. A resposta foi afirmativa, como se pode perceber no trecho da entrevista abaixo:

*Ele (PEC) foi fundamental, ele foi muito bom numa série de aspectos, foi cansativo? Foi! Eu por exemplo era uma pessoa zeradona na parte de informática, hoje eu consigo atuar, fazer pesquisa. ... Continuo usando muito, muito, muito... Eu estou viciada, virou um vício. É, tem que colocar a senha lá em casa e disputar o computador, porque eu acho que hoje eu uso para várias coisas pessoais: ontem eu usei para procurar uma lista de casamento na Internet que eu falei, assim, não tenho tempo de ir à loja, eu compro livros, eu compro coisas pela Internet, eu faço pagamentos que eu não sabia ligar o computador, então isso para a minha vida pessoal... Na minha vida profissional eu também vejo coisas, procuro temas, atividades... Se você entrar na revista Nova Escola, por exemplo, tem atividades, tem provas lá, a prova do SARESP existe lá. Então muitas coisas em informática foi fundamental. (Ent.2 - Helga - TA, grifo meu)*

Porém, essa situação não se repetiu com todos os alunos-professores que não sabiam utilizar computador até então. Rosa não apresentou o mesmo entusiasmo em relação ao domínio e utilidade da máquina. Quando questionada sobre as atividades do *learning space*, por exemplo, ela manifestou a sua dificuldade e desinteresse em relação ao uso do computador:

*Rosa : A on line, eu acho difícil, mas assim, é o que eu acabei de te falar: eu, às vezes, resolve, mas eu tenho dificuldade com o computador. Mas isso eu sei que é... da época, não é?*

*Isabel : Mas você não usava antes?*

*Rosa : Não. Pelo menos, agora eu já ligo, já faço alguma coisa, porque antes, eu usava na minha casa só para tirar o pó, mesmo (risos).*

*Isabel : Na sua casa, você não usa para nada o computador... Você usa mais aqui? Ou em casa você usa também para mandar e-mail, essas coisas...*

*Rosa : Às vezes. Raramente.*

*Isabel : Não gosta muito?*

*Rosa : Não gosto muito. Aqui (no PEC) é mais que obrigatório, não é? Mas precisa ter essa obrigatoriedade para que a gente use. Senão... (Ent.1 - Rosa - TA)*

Em 2006, no segundo encontro que tive com Rosa, a questioneei sobre o uso do computador. Ela revelou que isso não fazia parte de sua rotina. Além disso, no seu ambiente de trabalho, ela não tinha acesso ao computador. Na sua casa, contudo, tanto os seus filhos como seu marido utilizavam o computador regularmente e a incentivam a manuseá-lo, sem sucesso:

*Isabel: E em relação ao uso de computador essas coisas, porque você falou que seu primeiro contato foi mais no PEC mesm,não?*

*Rosa: É isso aí é problema.*

*Isabel: Porque você tem e-mail, quase que eu mandei um e-mail para você mas aí falei não, vou perguntar para a Rosa para ver se ela costuma acessar.*

*Rosa: É ter... Eu esqueço de abrir...*

*Isabel: Esse hábito você não...*

*Rosa: Não, inclusive é isso porque na escola onde eu estou, a gente até estava conversando isso. Você acredita que nós não temos um computador na nossa sala, não temos. Lá no CEU a gente ainda tinha na nossa sala eu andei até mexendo. Você já não tem muita intimidade e ainda não tem facilidade, não é?*

*Isabel: Mas é engraçado , eu não sei porque que nas EMEIS costuma não ter mesmo, porque...*

*Rosa: Não tem para o professor.*

*Isabel: É não tem. Tem na secretária, tem...*

*Rosa: Agora, na nossa escola.... Aqui no (nome da escola) não tinha o nosso, mas a gente pelo menos tinha... os alunos tinham contato, então você ia com eles ali, aquele Paint, aquele desenhinho.*

*Isabel: Mesmo os pequenininhos têm?*

*Rosa: Têm, na EMEI que eu estou falando e lá, lá nós não temos, a gente até está questionando isso. Não sei se roubaram, se...*

*Isabel: Na escola da minha irmã toda hora rouba.*

*Rosa: Outro dia a gente questionou isso lá e a diretora falou: “ Nós temos aí, precisa ver, precisa arrumar, essas coisas”. É porque é bom continuar porque você começou a usar e de repente... Nossa, meus meninos brigam, meus filhos brigam comigo, aqui em casa tem um mini escritório, meu marido trabalha com construção e os meninos... Para eles aquilo tem que estar digitando os contratos de trabalho, orçamentos e, tem dia que eles falam: mãe, pode limpar mãe, não dá choque! Eles me criticam.*

*(Ent.2 - Rosa - TA)*

Um terceiro aspecto ressaltado pelos alunos-professores e pela tutora durante o Programa se refere às mudanças relacionadas à escrita e leitura do grupo. O Programa fez

com que os alunos-professores produzissem textos que não eram habituais na sua rotina como professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Relatórios de estágio, memórias e trabalho de conclusão de curso foram algumas das produções elaboradas pelo grupo, o que foi considerado um grande desafio que trouxe avanços, na concepção de alguns alunos-professores:

*Para mim, o que tem acrescentado muito é o jeito de escrever...(...) Dar aula para 1<sup>a</sup>. ou 2<sup>a</sup>. série, você acaba ficando com a sua leitura um pouco... pobre. Um pouco, não. Muito. Muito pobre, empobrecida e em relação à escrita também porque você acaba sempre escrevendo aquelas coisinhas mínimas, sem altas produções... Acho que isso aí foi muito legal, essa parte, porque, para quem está só lidando com primário... exercitar atuando mesmo, escrevendo, fazendo os exercícios, relatórios, enfim. (Ent.2 - Rosa - TA)*

Na concepção da tutora Marina ocorreram mudanças significativas na forma de escrita do grupo. Na opinião da tutora, os alunos-professores se aproximaram e começaram a entender a lógica da escrita acadêmica, simplificando a execução dos trabalhos solicitados pelo Programa:

*Eu tenho algumas alunas que escreviam de uma forma diferente, e hoje escrevem diferente... Uma coisa engraçada, por exemplo, elas falam “o texto parece que ficou mais fácil”, e a minha impressão não é, não é que o texto ficou mais fácil. Parece que, de alguma forma, elas vão ficando mais acostumadas com esse tipo de texto. Não acho que o texto tenha ficado mais fácil. Elas falam, também: “A prova parece que ficou mais fácil”. Também não acho. Acho que elas estão começando a se acostumar com esse tipo de pergunta, com esse tipo de trabalho. Então, eu acho que começa a ter uma mudança na relação delas com o material e até vou chutar, assim, com o mundo acadêmico. Algumas nunca tiveram dificuldade, mas elas vão ficando mais familiarizadas, de achar o texto, de discutir sobre o texto mais ou menos dentro de um padrão que a gente espera, assim, de discussão, de comentário.... (Ent. - Marina - TA, grifo meu)*

Assim, percebe-se que a mudança na maneira de escrever se relacionou ao modo pelo qual os alunos-professores começaram a se apropriar da linguagem acadêmica. Joana, aluna-professora de TA, dá algumas indicações de como esse processo foi facilitado, dada a apresentação de vários textos produzidos pelos mesmos autores :

*Os autores (dos textos) quase sempre são os mesmos, então a gente já consegue entender a linguagem daquele autor. Isso facilita. A gente até*

*conhece alguns deles, conhecemos na USP, ou pelas vídeos... Aí, já fica mais legal. A gente se sentiu importante, até.(...) Conhecer quem está preparando o material da gente é muito gostoso...(No CEFAM) não tinha contato com trabalhos assim (acadêmicos). Às vezes, o professor dava até meio mastigado, ficava com dó, sabe?Então, eles simplificavam tudo para a gente. Tive um pouco de dificuldade também de entender no começo a linguagem que eles usam, mas a (tutora) foi muito competente, deu uma ajuda, assim, superinteressante. Deu e ainda continua...(Ent.1 - Joana - TA, grifos meus)*

É importante ressaltar que as observações relativas ao tema não separaram o processo de leitura do processo da escrita. Os processos são relatados de forma simultânea. Percebe-se, no entanto, que a leitura de textos propostos, assim como os esclarecimentos das tutoras sobre o discurso acadêmico, contribuíram na transformação gradual da escrita. Novos termos foram, aos poucos, sendo incorporados nos textos produzidos pelos alunos-professores. Assim, a leitura de textos acadêmicos e o esclarecimento de termos não conhecidos contribuíram no processo de transformação não somente no modo de leitura, mas também da escrita dos alunos-professores.

As mudanças nos modos de leitura e escrita dos alunos-professores eram esperadas pelo Programa, ainda que não houvesse uma dimensão clara das conseqüências do processo. Nesse sentido, chama-se a atenção para as apropriações feitas pelos alunos-professores da turma observada em relação aos textos acadêmicos. Para esclarecer tal questão, apóio-me, principalmente, nas análises desenvolvidas por Sarti (2005, 2007).

Flavia Sarti desenvolveu sua pesquisa tendo como campo empírico a versão estadual do mesmo Programa (2001-2002). Sua pesquisa focalizou as práticas de leitura dos professores em serviço que participaram do Programa e procurou compreender os modos de apropriação dos textos acadêmicos lidos num meio no qual diversos dispositivos foram utilizados com a finalidade de formar novos leitores para um tipo específico de texto. Em outras palavras, procurou-se verificar, dentro do contexto da sala de aula do Programa, como os alunos-professores liam o que lhes era apresentado. Por meio de sua pesquisa, Sarti (2005, 2007) verificou que as dificuldades apresentadas pelos alunos-professores para compreender termos, conceitos e expressões não os impediu de trazer exemplos de sua prática para ilustrar os textos lidos no Programa. Como as leituras do material impresso eram feitas no coletivo pela tutora, os alunos-professores segmentavam os textos lidos em blocos de idéias que eram discutidos e analisados pelo grupo. Sarti (2007, p.99) relata que

havia uma “tradução” livre das idéias do autor lido por meio dos exemplos vividos. Isso gerava um dinamismo e envolvimento crescente do grupo observado. Assim, os alunos-professores associavam ao texto exemplos de casos ocorridos na escola, ao invés de discutirem as idéias do autor. Muitas vezes, segundo Sarti (2005, 2007), o fracasso escolar foi atribuído ao desenvolvimento de propostas pedagógicas relacionadas ao construtivismo, por exemplo, argumentos que caminhavam em sentido contrário ao que o autor havia proposto no texto que estava sendo lido.

A pesquisa de Sarti (2005, 2007) revela que os professores das séries iniciais do ensino fundamental usaram seus limitados espaços de liberdade para se aproximarem de seu centro de interesse e de suas necessidades profissionais. Os alunos-professores “subverteram a ordem do discurso” (SARTI, 2007, p.100) acadêmico a eles apresentada projetando no mesmo uma perspectiva prática que ele não possuía. A autora denominou tal investida de *leitura tática*, reportando-se a Michel de Certeau, pois os alunos-professores ocuparam, ainda que temporariamente, o lugar dos autores dos textos. Esses são, portanto, modos de leitura que se firmam sobre saberes e interesses de ordem prática que explicam, em parte, segundo a autora, porque os textos acadêmicos sobre a educação não são lidos como a universidade espera. Assim, Sarti (2005, 2007) conclui que as relações que os alunos-professores estabeleceram com os textos se basearam em “leituras de trabalho” (SARTI, 2007, p.100) fundadas sobre seu valor de uso. Os resultados evidenciaram, portanto, as possibilidades de resistência às ações voltadas para a universitarização da formação e o ofício de professor.

A situação apresentada pela autora também foi presenciada na turma A, mas com o apoio (não premeditado) da tutora da turma. Após a leitura de trechos dos textos em voz alta, Marina solicitava ao grupo exemplos do cotidiano de sala de aula que, na percepção da turma, aproximavam-se ou exemplificavam o que era dito pelos autores. A tutora, não possuindo formação acadêmica ou experiência profissional na área, seguia as orientações escritas fornecidas pela coordenação do Programa. Contudo, por vezes, ela se sentia insegura nessa atividade:

*... algumas orientações eu não gosto quando elas vem “discuta aquilo com os professores”, mas ela não te dão uma direção... Não precisa nem ser uma resposta, mas uma sugestão. Porque, puxa, tem coisa que você não sabe onde pode chegar. Então, isso eu tenho medo. Eu já tive medo*

*de estar dando indicações que não eram corretas ou, pelo menos, que não eram próximas daquilo que a gente queria. (Ent.- Marina - TA, grifo meu)*

Assim, o PEC provocou mudanças nas formas de ler e de escrever dos alunos-professores se apoiando, para tanto, em dispositivos que tentavam limitar possíveis transgressões na leitura e na escrita do material proposto como, por exemplo, as orientações dadas pela coordenação para a tutora. Porém, os espaços de liberdade produzidos pelos alunos-professores foram transformados em momentos de subversão da ordem apresentada, resgatando-se para dentro do contexto de formação acadêmica suas expectativas e experiências produzidas no chão da escola.

Um último aspecto a ser aqui ressaltado surgiu quando os alunos-professores foram interpelados nas entrevistas e nos questionários sobre suas percepções a respeito das possíveis mudanças ocorridas no seu modo de trabalhar em sala de aula e na escola como um todo. A resposta a tal questão foi variável: alguns consideraram que ocorreram mudanças no modo de trabalhar e de compreender a escola, outros disseram que não ocorreram mudanças e um terceiro grupo, por sua vez, considerou que mudanças não ocorrem de forma tão rápida, sendo necessário um período de reflexão para que efetivamente uma nova prática seja assimilada ou não.

A aluna-professora Joana, quando questionada sobre as possíveis mudanças ocorridas em sua prática por causa do PEC Municípios, afirmou que logo no início do curso ela já percebeu algumas transformações:

*Desde o começo eu senti isso. Porque é assim: quando terminei o magistério e comecei a atuar eu ainda tinha um pouco de insegurança. Mesmo porque eu não tinha contato com outros professores, ao não ser os professores do magistério. Aqui, além da (tutora), além das instruções do material, eu tenho o convívio com outras pessoas, com os professores. Isso me dá mais segurança para trabalhar, a troca de experiências, a troca de idéia. Aí, a gente une o que a gente sabe com o que a gente está vendo aqui e algumas coisas é óbvio que é novo, o ensino muda de um ano para o outro, então tem novidade o tempo inteiro. (Ent.1 - Joana - TA)*

A aluna-professora Rosa, ao contrário de Joana, não percebeu mudanças em sua prática na escola:

*Não, pouca coisa (mudou), porque eu antes de fazer o PEC, eu fiz um curso de... IQE que chama... que é Instituto de Qualidade no Ensino. Então, foi um curso de dois anos, embora ter sido, assim, semanal, trabalhava-se muito a escola nova, não era ligado ao tradicional mais. E o magistério também, que embora eu já ter mais idade, o magistério eu fiz em 91. E de 90 para cá, é o que a gente está vendo aí. Talvez seja isso que não tenha mudado muito na minha prática. (Ent.1 - Rosa - TA)*

Por fim, Helga considerou que as mudanças ocorrem aos poucos, não sendo, portanto, um processo que se manifesta de forma rápida na prática. Na fala de Helga, percebe-se a distinção entre o que Chartier (1998) denomina de *saberes para ação*, ou seja, idéias e informações colhidas que necessitam passar um processo de reflexão antes de se transformarem ou não em elementos da prática, e *saberes da ação* que compõem os elementos efetivos do fazer docente.

Além disso, Helga relatou que as condições oferecidas pela maioria das escolas não são favoráveis para a aplicação de novas formas de trabalho. Essa situação, segundo a aluna-professora, foi por ela percebida também em relação a outros colegas de profissão:

*...a gente tem que estar mudando aos poucos. Não é assim: “hoje eu vou mudar e vou sair por aí fazendo o que estou pensando”. Tem que ser devagar. Mas eu não estou só falando de mim, eu vejo na maioria dos meus colegas que se prega um tipo de trabalho e quando você vai constatar, não é aquilo. Se fala muito, a gente acabou lendo aqui que muita gente fala aí que trabalha no concreto, que tem jogos... e a gente já descobriu que em muitas escolas, os jogos estão guardados num armário. Embora tenha, mas não tem, na verdade, em prática... Então, comigo também não é diferente. (Ent.1- Helga - TA)*

Assim, ainda que regularidades tenham sido observadas e construídas no grupo, pode-se dizer que a frequência ao Programa provocou conseqüências diversas sobre cada aluno-professor, revelando a *singularidade* dos atores envolvidos. Como lembra Lahire (2001a) ao discutir a questão da composição dos estoques de esquemas de ação dos atores que vivem em sociedades complexas, diferenciadas e contraditórias, a produção de um *habitus* homogêneo é um sonho.

\*

\* \*

A experiência de compartilhar com alunos-professores momentos de formação no pólo observado fez com que fosse possível se compreender como uma proposta de formação se transformou em prática em um ambiente de aprendizagem. Essa experiência revelou que os atores envolvidos não eram passivos: eles interagiram e se apropriaram do que lhes era proposto de acordo com as suas necessidades e percepções.

De acordo com as entrevistas, questionários e da presença em campo é possível afirmar que o Programa apresentou pontos positivos e negativos para os envolvidos, o que pode parecer óbvio, mas não é. Os pontos positivos do Programa se revelaram, principalmente, por situações, condições, práticas e interações não previstas pelo projeto original. Por um lado, novos modos de uso foram criados, revelando que o grupo conseguiu conquistar seus espaços de liberdade, o que possibilitou a manifestação de suas necessidades, crenças e práticas.

Por outro lado, o estudo de campo permitiu perceber que o modelo de formação adotado pelo Programa era do tipo universitário, ainda que tendo se apoiado em novos dispositivos escolares, por vezes utilizados de forma inadequada. Esse modelo sofreu resistências por parte do grupo observado, o que leva a se questionar se essa seria a melhor escolha para promover a formação do público em questão.

Enfim, pode-se dizer que o contato promovido entre professores de escolas públicas e universidade foi, sem dúvida, uma oportunidade para que o campo acadêmico conheça um pouco mais o que se passa dentro do espaço escolar, possibilitando que se construa, de fato, uma parceria significativa entre essas instituições em prol da qualidade de ensino do nosso país.

## CAPÍTULO VII - CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as iniciativas empreendidas no Brasil nas décadas de 1990-2000 para certificar, no âmbito do ensino superior, milhares de professores em serviço da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental das redes públicas de ensino, em consequência da pressão que o país sofreu de órgãos internacionais como o BM para atingir tal fim. Analisou também como essas iniciativas foram apropriadas pelo seu público-alvo, os professores das redes públicas de ensino, em um contexto específico, o PEC Municípios.

Para atingir tais objetivos de pesquisa, foi feito um levantamento de dados por meio eletrônico com a finalidade de mapear os programas e cursos especiais criados para promover a certificação superior de professores em serviço no Brasil. Nessa investigação, foi possível compreender que a maioria dos estados brasileiros, em parceria com universidades públicas, sobretudo, implementou programas especiais para atender a demanda de formação. Esses programas e cursos, como relatado no Capítulo II, apresentaram aspectos semelhantes no que tange às estratégias empreendidas para atingir tal fim, ou seja, havia semelhanças entre as estruturas de funcionamento adotadas e os objetivos a serem alcançados, ainda que as condições de realização dos programas e cursos nos vários estados sejam diferentes: estruturação de currículos baseados em competências, apoio do uso das TIC para o seu oferecimento, certificação em massa e em tempo reduzido, surgimento de novos agentes educacionais (tutores, orientadores, etc.), utilização de novas formas de avaliação (memórias, *portfólios*, etc.), organização dos cursos por módulos, entre outros.

Esse quadro mostrou que o Brasil não possui uma política pública<sup>90</sup> de formação de professores em serviço, mas sim um conjunto de leis, resoluções e pareceres que foram

---

<sup>90</sup> Entende-se aqui política pública no sentido atribuído por Sposito e Carrano (2003): “Em sua acepção mais genérica, a idéia de políticas públicas está associada a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolve uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto. Ela não se reduz à implantação de serviços, pois engloba projetos de natureza ético-política e compreende níveis diversos de relações entre o Estado e a sociedade civil na sua constituição. Situa-se também no campo de conflitos entre atores que disputam orientações na esfera pública e os recursos destinados à sua implantação. É preciso não confundir políticas públicas com políticas governamentais. Órgãos legislativos e judiciários também são responsáveis por desenhar políticas públicas. De toda a forma, um traço definidor característico é a presença do aparelho público-estatal na definição de políticas, no acompanhamento e na avaliação, assegurando seu caráter público, mesmo que em sua realização ocorram algumas parcerias”(p.17).

produzidos à medida que as ações empreendidas na área exigiam. Nesse sentido, como observa Gatti (2007, p.12),

A legislação não nasce do nada [...] é resultado de um processo histórico em que as ações se desenvolvem e criam impasses e questionamentos pela forma que são praticadas, o que pode gerar movimentos de vários setores sociais, movimentos que são levados aos órgãos reguladores, que podem se mostrar mais ou menos atentos ou interessados nas questões levantadas, e que, em situação de negociação em contexto político, procuram criar balizas onde elas não existiam ou reformular orientações quando estas parecem não mais atender às condições de qualidade pensadas nas atividades desenvolvidas.

Por meio desta pesquisa, pôde-se perceber, ainda, que os programas especiais em seu conjunto constituem um processo transitório, já que visam a atender a uma demanda de certificação delimitada. Alguns desses programas e cursos já foram extintos ou se encontram em processo de extinção, conforme revelaram os dados apresentados no Capítulo II.

Ainda, ao procurar estabelecer as relações do contexto brasileiro de formação de professores em serviço com o âmbito internacional, desenvolveu-se uma pesquisa sobre as iniciativas empreendidas nesse setor por países da América Latina e Caribe e se verificou que a região também se preocupou com a certificação de seus professores, encontrando-se cada país em estágios distintos desse processo. Alguns países ainda se encontram no início do processo de certificação superior de professores, enquanto outros já avaliam os resultados e efeitos desse processo.

Com a mesma preocupação de compreender as relações que existem entre o contexto brasileiro e o internacional, uma pesquisa sobre o tema foi feita junto aos países que fazem parte da Comunidade Européia, dada a influência das idéias e concepções produzidas na região sobre a nossa política educacional. Na região, diferentemente do Brasil, para ingresso no magistério é necessária a formação pós-secundária. A formação de professores na Comunidade Européia tem recebido atenção especial, dadas as preocupações emergentes: imigração, desemprego, competitividade, integração sócio-econômica dos países-membros, evolução tecnológica, entre outros. O professor tem sido considerado como uma das peças-chave nesse processo, tendo em vista a ênfase dada à idéia de construção de uma *Europa do conhecimento*.

Em todas as regiões analisadas, os recursos da comunicação e informação (TIC) são amplamente empregados para atender às demandas de formação de professores. O domínio de suas potencialidades tem sido um dos focos das competências a serem adquiridas pelos docentes e pelos alunos nos currículos oficiais propostos.

De forma geral, percebe-se que nessas regiões um discurso comum tem sido veiculado, o qual tem destacado alguns princípios e orientações, tais como: ênfase nas competências, valorização da experiência profissional, incentivo à realização de programas de educação continuada (de preferência, com apoio das TIC e da educação a distância) e alinhamento dos professores às novas políticas educacionais. A apropriação que é feita desse discurso por cada país, porém, tem variado de acordo com os problemas e as condições locais.

A partir da configuração nacional e internacional apresentada, e tendo em vista os objetivos da pesquisa, o estudo de caso teve por finalidade compreender os diversos aspectos que envolvem a formação de professores em serviço, posto que as macropolíticas passam por uma cadeia de processos até atingirem a base do sistema e seus atores. De modo que ao atingir os professores e, sobretudo, por meio de suas apropriações, muitas mudanças ocorrem. O estudo de caso permitiu, pois, apreender facetas desse processo. Em um nível micro, o *PEC Formação Universitária Municípios* - um programa especial oferecido em São Paulo no período de 2004-2005 - foi escolhido para desenvolver esse estudo de caso, pois se trata de uma das iniciativas desencadeadas no Brasil para promover a certificação superior de docentes. Nesse sentido, além da análise do Programa no que tange às suas origens, princípios e organização, um dos sessenta ambientes de aprendizagem que compuseram a chamada “Rede PEC Municípios/USP” foi acompanhado *in loco*. As atividades desenvolvidas em uma turma de alunos-professores específica foi observada durante um ano. Não houve a pretensão, com isso, de apresentar um ponto de vista global sobre a questão a partir de um estudo local, mas se considerou que observar um ambiente de formação seria significativo, pois a partir dele seria possível perceber todas as dimensões relacionadas a um projeto de formação de professores em serviço em interação. Assim, naquele ambiente, uma medida política elaborada a partir de gabinetes oficiais se transformou em ação social efetiva. Em outras palavras, o proposto e o realizado se confrontaram pela interação entre os diversos aspectos que envolvem a situação no campo.

Choques de interesses, imprevistos, confronto de culturas (escolar e universitária, sobretudo) e *habitus* distintos foram alguns dos aspectos presentes nas relações estabelecidas pela imposição de uma situação de formação e que fizeram com que ajustes, adaptações e mudanças acontecessem ao longo da execução do Programa, configurando-se, assim, distâncias entre o proposto e o realizado. O que se pretendeu foi identificar relações entre as macropolíticas e a realização prática do Programa, sobretudo os modos de apropriação dos professores.

É importante dizer que nesse percurso também ocorreram mudanças do ponto de vista do pesquisador. A partir das primeiras investigações, uma hipótese inicial foi formulada: a proliferação de programas especiais de formação de professores em serviço no Brasil eram cursos aligeirados, de qualidade duvidosa, que visavam apenas elevar as estatísticas oficiais. O público-alvo desses programas se beneficiaria apenas da titulação para fins de progressão na carreira, não trazendo a formação ministrada ganhos significativos para o exercício profissional. Essa hipótese, no entanto, não se confirmou ao longo da pesquisa: a partir do ingresso no campo, meu ponto de vista sofreu transformações, dadas as interações que se desenvolveram *in loco* e que puderam ser por mim observadas e vividas. O fato de permanecer dentro do grupo permitiu que eu fosse crítica ao modelo apresentado, o que seria impossível de outra forma.

A partir desse esclarecimento inicial, apresento a seguir os resultados da pesquisa desenvolvida em dois momentos: no primeiro, apresento as conclusões da investigação e no segundo, proponho algumas sugestões e considerações finais.

### **7.1- Conclusões da investigação**

Do ponto de vista institucional e administrativo, pode-se dizer que as iniciativas empreendidas no Brasil por secretarias de educação em convênio com instituições de ensino superior públicas e particulares alcançaram um relativo sucesso para o FMI, para o BM, para o MEC e para as instituições universitárias envolvidas, como demonstram os Quadros 1 e 2 do Capítulo II. De acordo com os dados obtidos, um elevado número de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental de todo o Brasil foi titulado por meio desses programas que seguiram, pelo menos no aspecto formal, os

modelos e os princípios indicados por organismos internacionais e pelo MEC para atingir tal fim, como demonstraram os Capítulos I e II. Esse fato revelou que os programas assumiram formatos semelhantes, indicando a adesão a alguns pressupostos que tenderam não só a serem aceitos, como também a se disseminarem pelo país. Percebe-se que essa estrutura de curso tem sido adotada de forma intensa e regular para o oferecimento de licenciaturas e de outras graduações, como pode ser constatado pelos dados do MEC<sup>91</sup>, perdendo o seu perfil temporário.

O PEC Municípios - campo empírico desta pesquisa - do ponto de vista institucional e administrativo, também alcançou os níveis desejados: um elevado número de professores foi certificado em um curto espaço de tempo, houve baixo índice de evasão e reprovação, e se apoiou no uso intenso das TIC para a sua realização, entre outros.

Do ponto de vista de seu funcionamento e de sua eficácia, outros aspectos positivos e negativos puderam ser observados, o que só ocorreu porque se estava presente no dia-a-dia do Programa. Nesse contato corpo-a-corpo no pólo, presenciou-se a satisfação, mas também a insatisfação por parte dos alunos-professores e dos agentes educacionais envolvidos. Por trás das críticas positivas e negativas apresentadas por esses atores, há toda uma série de fenômenos que foram produzidos pelo Programa, fenômenos estes não previstos nem pelos idealizadores do projeto nem por seus executores.

Fenômenos positivos, não presentes dentro do quadro universitário da transmissão habitual do conhecimento, e que atenderam às necessidades de formação dos alunos-professores, foram presenciados. Esses fenômenos identificados na investigação são aqui denominados como: 1- a constituição de um processo de *socialização profissional*; 2- a proximidade e apropriação dos recursos da informática pelos alunos-professores; 3- as transformações e apropriações feitas em relação aos modos de leitura e escrita (o que inclui a reflexão promovida entre os alunos-professores sobre o conteúdo do ensino veiculado pela universidade).

A socialização profissional promovida no pólo por seus atores foi importante para a construção da identidade profissional do grupo e de cada um de seus membros. Ter o sentimento de pertencer a um grupo profissional, ter claro para si a sua função e o seu papel foram alguns dos fatores importantes para elevar a segurança na sua profissão. Além disso,

---

<sup>91</sup> Consultar <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>.

a possibilidade de falar publicamente e ser ouvido por seus pares, a elevação da auto-estima de cada um e do grupo foram sentimentos e situações presenciados no dia-a-dia. Na sala de aula, nos momentos de intervalo, a troca de informações sobre experiências vividas na escola entre pessoas de mesma idade e entre os mais jovens e os mais experientes, o compartilhamento de dúvidas relativas ao fazer docente, são contribuições essenciais para a vida profissional, uma vez que são importantes para o desempenho do ofício e para a prática profissional, o que era valorizado pelo grupo observado. Nas entrevistas realizadas, nos questionários aplicados e no depoimento das tutoras do pólo, essa questão se mostrou evidente. Nesse sentido, pode-se dizer que esse processo assumiu também um valor formativo, ou seja, a aprendizagem ocorreu, ainda que de maneira não prevista ou organizada.

Um segundo fenômeno que se manifestou no Programa se refere ao uso do computador. No grupo observado, muitos alunos-professores nunca haviam utilizado essa ferramenta. Devido, sobretudo, às atividades do *learning space*, à necessidade de troca de mensagens eletrônicas entre professor-orientador e alunos-professores e à elaboração de trabalhos (relatórios de estágio, memórias, trabalho de conclusão de curso), os alunos-professores passaram a utilizar o computador rotineiramente, o que significou para a maioria deles uma vitória e a possibilidade de acesso a informações e recursos somente disponíveis no mundo virtual.

Por fim, um terceiro fenômeno positivo manifestado no e pelo grupo se refere às apropriações feitas pelos alunos-professores em relação à leitura e à escrita dos textos produzidos pelo mundo acadêmico, como já apontaram os trabalhos de Sarti (2005, 2007), Sarti e Bueno (2006, 2007) e Bueno, Souza e Bello (2006, 2007). Dentro dos estreitos espaços de liberdade proporcionados pelos textos propostos, os alunos-professores conseguiram se apropriar das leituras, aproximando-as de suas necessidades e práticas, ainda que por vezes de forma subversiva, ou seja, não prevista pelos autores e pelos organizadores do material didático do Programa. Com isso, suas práticas foram discutidas, abordagens críticas em relação aos textos e ao conteúdo do ensino foram apresentadas. Em conseqüência, o medo de ler e escrever de acordo com os cânones universitários foi sendo, aos poucos, superado e a auto-estima e a segurança se elevaram. O relativo domínio da linguagem e de textos acadêmicos serviu de suporte e incentivo, por exemplo, na

participação mais ativa e crítica dos alunos-professores nas reuniões pedagógicas realizadas nas escolas em que trabalhavam.

Ainda que o Programa tenha alcançado um relativo sucesso na percepção dos alunos-professores acompanhados, pontos negativos foram apresentados pelo grupo, assim como foram observados no trabalho de campo, sobretudo no que tange ao modo de uso dos recursos tecnológicos e ao papel atribuído pelo PEC Municípios aos seus agentes educacionais.

Em relação aos recursos tecnológicos, foi possível perceber, como já apontado por Andrade (2007), que potencialidades foram desperdiçadas e apropriações inadequadas foram feitas. As atividades de videoconferência e do *learning space* foram as mais criticadas pelo grupo. Em consequência, inúmeras *táticas de desvio* foram criadas para amenizar a insatisfação do coletivo. No caso da videoconferência, o número elevado de horas de atividade por semana, a falta de dinâmica das imagens e a inexperiência da maioria dos videoconferencistas em relação ao uso das ferramentas disponíveis foram alguns dos exemplos do inadequado emprego do recurso. No caso do *learning space*, o excesso de número de alunos-professores atendidos por um mesmo professor-assistente (em torno de cem) e, em consequência, a demora no retorno das correções dos exercícios e a padronização de comentários enviados foram algumas das causas do desagrado do grupo. Assim, a interação entre os agentes educacionais virtuais e os alunos-professores foi prejudicada, sobretudo, pela exploração deficitária das potencialidades desses recursos. Nesse sentido, como ressaltou o relatório da Fundação Carlos Chagas referente à avaliação da versão estadual do Programa, “...se algo faltou, foram momentos voltados para a discussão de como se dá o processo de ensino com novas tecnologias, as diferentes opções e suas dificuldades de acesso e uso...” (FCC, 2003, p.08).

Observou-se que a função atribuída pela instituição aos agentes educacionais não coincidiu, na maioria das vezes, com as necessidades reais vividas no pólo. O exercício da função em campo exigiu dos agentes educacionais muito além do que havia sido previsto no projeto original do Programa. As entrevistas dos agentes educacionais revelaram que o exercício da função exigiu mais competências do que as inicialmente requeridas pela instituição contratante, sobretudo no que se refere aos conteúdos e às práticas docentes. Os organizadores do Programa, por sua vez, alteraram as funções de alguns de seus agentes

educacionais, dadas as necessidades que se evidenciaram ao longo da execução do PEC Municípios, o que veio também a afetar o desempenho desses agentes. A tentativa de inserir no processo de educação a distância a educação presencial gerou vazios de formação que foram preenchidos, por vezes, pelos agentes educacionais. Assim, percebe-se que o Programa colocou os agentes educacionais em posições difíceis de serem enfrentadas, fazendo-os tomar decisões não previstas para enfrentar os problemas que se apresentaram.

Nesse contexto, o papel do tutor mereceu destaque, pois ele desempenhou, em muitos momentos, funções que não eram de sua competência, mas que se tornaram necessárias dado o momento vivido. Dúvidas que não eram esclarecidas pelo material didático, pelos agentes educacionais virtuais ou por aqueles que não compareciam ao pólo diariamente foram, em inúmeras ocasiões, atendidas pelo tutor quando este tinha condições para tanto. As reações dos tutores em relação a essas situações foram diversas, como se pôde perceber em relação às tutoras do pólo pesquisado, o que foi determinante para o desenvolvimento do Programa em cada sala de aula que compôs a rede PEC Municípios.

## **7.2- Considerações finais e sugestões**

O PEC Formação Universitária (estadual e municipal) trouxe à tona uma série de questões fundamentais referentes não somente à formação de professores, mas em relação a novos modelos formativos que se apresentam nos cenários nacional e internacional.

Ainda que organizado a partir do modelo universitário, a experiência profissional assumiu um forte peso no Programa por causa do público a que se destinava. Além disso, a educação a distância afetou os modos de avaliação, a interação entre professores e alunos, criou novos tipos de atividades, rompendo valores comuns ao modelo universitário vigente no Brasil até então.

A partir dessas análises, acredita-se que o PEC Municípios se desenvolveu entre esses dois modelos: o profissional e o universitário.

Para ilustrar essa questão, é importante lembrar que na Europa o modelo universitário não é o único modelo de formação existente. Na França, por exemplo, a qualificação profissionalizante divide com a qualificação universitária o contexto de formação. Desde 2002, existe no país a possibilidade de validar competências adquiridas

pela experiência profissional ou não profissional. Essa validação é denominada *Validation des Acquis de l'Expérience* (VAE). Essa validação permite toda ou parte de uma certificação (diploma, título ou certificado de qualificação profissional) por um reconhecimento da experiência profissional. A universidade e as instituições de ensino superior podem reconhecer e validar as competências adquiridas na vida profissional ou não profissional para facilitar o acesso aos diplomas mediante uma série de procedimentos que incluem a apresentação de um dossiê profissional detalhado. Em seguida, se aprovado nessa etapa, o candidato se apresenta diante de um júri que irá julgar o seu pedido e determinar qual é o tipo de certificação a que ele terá direito.

Dentro de uma perspectiva nacional de formação, pode-se dizer que o PEC Municípios apresentou dispositivos de formação semelhantes aos empregados nos demais cursos e programas especiais oferecidos no país. É importante ressaltar, no entanto, que há algumas características que se apresentam de forma peculiar em cada curso, dados os diferentes contextos nos quais os programas se desenvolvem. O PEC Formação Universitária (estadual e municipal) atendeu a milhares de professores (aproximadamente 12.000 nas duas primeiras versões), o que difere da situação de vários estados, nos quais esses números são menores. Nesse sentido, o uso das TIC, assim como a atuação de seus agentes educacionais, foram afetados por tais dados de realidade. As adaptações feitas no Programa, a falta de proximidade com os professores da Universidade, entre outras questões, poderiam ser tratadas de forma diversa em situações menos complexas.

O PEC Municípios trouxe contribuições importantes para a política de formação de professores em serviço no Brasil, pois fez com que viessem à tona questões que auxiliam a melhor compreender as necessidades de formação dos professores em exercício que, além de buscarem uma certificação com fins de enquadramento e evolução na carreira, procuram elementos que os auxiliem a pensar e agir na sua prática profissional.

O PEC Municípios, enfim, permitiu que a Universidade compreendesse melhor a escola e revelou que existe uma resistência à academização da formação docente.

A partir da experiência vivida, algumas observações são aqui apresentadas.

O Programa, assim como outros oferecidos no Brasil, não se apóiam em dispositivos coletivos de formação. A experiência em campo demonstrou, no entanto, que ações coletivas foram importantes para a formação de cada membro do grupo. Para os

alunos-professores mais novos, o contato com os mais experientes foi essencial para a construção das práticas de sala de aula, assim como para a constituição de uma identidade profissional. Para os mais experientes, falar, poder manifestar suas impressões, dúvidas e inseguranças motivou a elevação da auto-estima, por vezes abalada pelas decepções enfrentadas ao longo de anos de profissão. Nessa mesma direção, um estudo realizado pela OCDE (2003) sobre a formação contínua na França revelou que uma das principais motivações para os professores em exercício frequentarem cursos de formação continuada é a possibilidade de troca de experiências com outros professores sobre as práticas profissionais. Percebe-se que a formação no coletivo é uma necessidade que se faz presente na fala dos professores em serviço e que deveria ser considerada nos momentos de planejamento dos programas de formação inicial e continuada.

Um segundo ponto a ser ressaltado se refere à utilização da educação a distância. Esse tem sido um recurso utilizado de forma acentuada, principalmente para atingir grandes demandas de formação. A experiência presenciada revelou que o uso da educação a distância requer cuidados. Suas potencialidades devem ser exploradas de forma adequada, devendo se considerar se realmente esse tipo de formação pode atingir o fim a que se destina. Adaptações e improvisações que pretendem aproximar a educação a distância da educação presencial podem provocar efeitos contrários ao esperado.

Um terceiro ponto se refere à academização da formação do professor em serviço. Ainda que o professor participante do Programa tenha direito ao diploma da Universidade, resistências ao modelo universitário foram manifestadas pelos alunos-professores. Um modelo de formação *híbrido*<sup>92</sup> foi construído pelo grupo, ou seja, com características do modelo profissional - voltado para as práticas da escola - e do modelo universitário - voltado para a apropriação de conhecimentos produzidos pela academia - ainda que a gênese do Programa não tivesse tais características. Essa questão é importante para que se compreenda quais as necessidades que o professor em serviço tem para o desenvolvimento do seu trabalho e que auxílio ele espera da Universidade. Esse possa ser talvez um ponto de partida importante, ou seja, o interesse do professor, para que novas relações e trocas possam ser compartilhadas entre a escola e a universidade.

---

<sup>92</sup> Expressão utilizada por Bueno, Sawaya e Souza (2004).

A Universidade deveria, assim, pôr o problema da formação profissional em questão. A interação entre pares, por exemplo, mesmo em situações difíceis presenciadas na turma A, assumiu um papel importante para resolver os problemas provocados pelas atividades propostas pelo Programa. É importante esclarecer, no entanto, que não se questiona aqui o valor e a necessidade do saber científico na formação do professor que já atua nas redes de ensino, mas sim o modo e o modelo de sua transmissão. A experiência descrita demonstrou que existem outros caminhos que podem, de forma mais econômica e eficaz, cumprir esse papel.

Tendo em vista essas observações, algumas sugestões são apresentadas.

O PEC Formação Universitária, nas suas duas primeiras versões, assim como experiências similares, foram oportunidades que aproximaram a Universidade da escola e de seus professores. Tal experiência fez com que a Universidade conhecesse um pouco mais a realidade da educação básica e trouxe importantes indicações do que fazer e do que não fazer em relação à formação de professores.

Uma primeira questão se refere à realização dos estágios nas escolas. Dadas as experiências vividas no PEC Municípios, considera-se aqui que a concepção de estágio de um professor em serviço deveria ser revista. Afinal, dado o estágio de desenvolvimento profissional no qual o professor em serviço se encontra, que tipo de escola e de classe seriam mais vantajosas para desenvolver suas observações? Que tipo de atividade seria mais enriquecedora se realizada em sua própria unidade de trabalho? Em síntese, pode-se dizer que a formação de um professor em serviço não pode ser a mesma de um aluno que se encontra em processo de formação inicial. Assim, sugere-se aqui que a questão seja repensada quando cursos desse porte sejam organizados.

Uma segunda questão se refere aos procedimentos de avaliação realizados em programas de formação de professores em serviço. No caso do PEC Municípios, a reprovação dos alunos-professores em relação ao processo de avaliação do Programa - sobretudo sobre a prova escrita - foi manifestada pelo grupo de forma massiva. A proposta do Programa parecia inovadora, haveria uma valorização da experiência profissional anterior e um novo modelo de formação era esperado pelos alunos-professores. A avaliação escrita chamada de “tradicional” pelo grupo causou decepção. Isso se explica, em parte, porque se tratava de um grupo que já atuava profissionalmente e que não dependia desse

diploma para continuar no ofício. Novas formas de avaliação eram esperadas, avaliações que fossem formativas, que contribuíssem de fato para o exercício profissional. O uso de “Memórias” utilizadas no Programa, por exemplo, foi alvo de vários equívocos (BUENO, 2006) que poderiam ser corrigidos e outras formas de utilização poderiam ser empregadas. Na França, essa avaliação é feita, de forma conjunta, por dois ou três professores, sob a supervisão de um tutor. Nessa escrita, escolhe-se um tema a ser discutido (por exemplo, indisciplina dos alunos, integração dos alunos com necessidades especiais na sala de aula, etc.) que é desenvolvido se levando em consideração três dimensões: a proposição oficial (o que dizem os textos oficiais sobre o tema), a academia (o que diz a literatura pedagógica sobre o tema) e o que acontece em sala de aula efetivamente, ou seja, o testemunho do professor. Essa forma de avaliar faz, sobretudo, com que ocorra a interação entre os sujeitos, condição importante para a formação docente, como já apontado no Capítulo VI. É um trabalho que poderia melhorar a eficácia das interações entre professores e formadores.

É importante que se diga que não se desconsideram aqui outras questões que afetam a prática e a vida profissional dos professores, como condições de trabalho, baixos salários, etc., as quais precisam ser resolvidas rapidamente. Contudo, creio que a valorização da profissão pela via da formação - inicial e continuada - é um dos aspectos essenciais e complementares aos demais que precisam ser repensados tanto pela escola como pela Universidade e órgãos oficiais responsáveis. São facetas que compõem uma mesma problemática.

Em relação ao papel da Universidade nesses programas, algumas sugestões são apresentadas. Acredita-se que a Universidade deveria assumir a responsabilidade sobre esse tipo de curso de forma mais efetiva, de modo que em sua execução seus recursos humanos e materiais sejam voltados com mais ênfase e clareza aos programas de formação em serviço, tal como faz nos seus cursos convencionais que oferecem um diploma. Como demonstra o Quadro 10 (Capítulo V), por exemplo, não ocorreu a participação efetiva do corpo docente da Universidade na execução do PEC Municípios 2003-2004.

No âmbito da produção acadêmica, sugerem-se aqui novas perspectivas de pesquisa que ampliem os dados trazidos até este momento sobre a formação superior de professores em serviço no Brasil. Uma sugestão que aqui se apresenta se refere à continuidade destes estudos na escola, em sala de aula, com professores que participaram do PEC Formação

Universitária (estadual e municipal) e de cursos similares a fim de que se compreenda como esse tipo de formação atinge as práticas na escola, o que contribuiria de forma efetiva na elaboração de outros cursos de formação de professores em serviço.

Ainda, de acordo com os dados apresentados no Capítulo II, foi possível perceber que as experiências de formação em serviço na América Latina têm sido pouco pesquisadas pelos programas de pós-graduação do país. Nesse sentido, sugere-se que estudos sobre a formação de professores na América Latina sejam desenvolvidos a fim de que se conheça melhor a realidade do nosso continente, construindo-se a partir dessas investigações novos caminhos e propostas em prol da formação docente e da escola.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

AGUERRONDO, I. Os desafios da política educacional relativos às reformas da formação docente. In: MELLO, G.N. (org.). **Ofício de professor na América Latina e Caribe**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2004, v. 1, p. 9-33.

AGULHON, C. La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale? **Recherche et formation**, Lyon, n.54, 2007, p.11-27.

ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. **A profissionalização dos formadores de professores**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANDRADE, A. **Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores**. 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação. São Paulo, 2007.

APPLE, M. W. A política do conhecimento nacional: faz sentido a idéia de um currículo nacional? Tradução de Maria Aparecida Baptista. In: BARBOSA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002. p.59-91.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Carta de Florianópolis. In: Primeira Reunião de Coordenadores de Cursos de Pedagogia do Estado de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina, 17 de maio de 2001. (mimeo).

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BELLO, I. M.. **Trajetórias do Curso Normal Superior em São Paulo: das propostas oficiais de formação de professores ao cotidiano das instituições de ensino superior**. 2003. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

\_\_\_\_\_. **Esboço de auto-análise**. Tradução de Sergio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 2003a.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sergio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. São Paulo: Perspectiva, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Esboço de uma teoria da prática**: precedido de três estudos de etnologia cabila. Tradução de Miguel Serras Pereira. Oeiras: Celta, 2002.

\_\_\_\_\_. **Contrafogos 2**: por um movimento social europeu. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. **Questões de Sociologia**. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDONCLE, R. Autour du mot “Universitarisation”. **Recherche et Formation**, Lyon, n.54, p.135-149, 2007.

\_\_\_\_\_. Autour des mots. Professionalisation, formes et dispositifs. **Recherche et Formation**, Lyon, n.35, p.117-132, 2000.

\_\_\_\_\_. Normalisation, academisation, universitarisation, partenariat: de la diversité des voies vers l’université. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.23, n. 1-2, p. 01-17, 1997.

\_\_\_\_\_. De l’instituteur a l’expert. Les IUFM et l’évolution des institutions de formation. **Recherche et Formation**, Lyon, n.08, p.57-72, 1990;

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2002. Plano Nacional de Educação para Todos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Proposta de Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior**. Brasília: 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 mai. 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, DF, 1999a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**. Brasília, DF, 1999b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003**. Brasília, DF, 1993.

BUENO, B. de O. É possível reinventar os professores? A “escrita de memórias” em um curso especial de formação de professores. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p.219-238.

\_\_\_\_\_. **Educação a distância. Entre o presencial e o virtual: a formação, a leitura e a escrita dos professores**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003. (Projeto Integrado, processo n. 500755/2003-5).

BUENO, B. de O.; BELLO, I. M. É possível mudar o *habitus* docente? Uma análise sobre o discurso do PEC Formação Universitária. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE (ANPeD SUDESTE), 7, 2005, Belo Horizonte. **CD ROM**. Belo Horizonte, 2005.

BUENO, B. de O.; OLIVEIRA, A. S. La educación a distancia em outro registro: usos y apropiaciones de tecnologías en la formación de profesores. **Universitas Psychologica**, Bogotá, 2007. (texto submetido).

BUENO, B. de O.; SAWAYA, S. M.; SOUZA, D. T. R. **Construindo uma identidade: O PEC Formação Universitária Municípios**, São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004. (trabalho não publicado).

BUENO, B. de O.; SOUZA, D. T. R.; BELLO, I. M. . A leitura e a escrita de professoras face aos desafios dos novos letramentos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30. **Anais...** Caxambu, 2007.

BUENO, B. de O.; SOUZA, D. T. R.; BELLO, I. M. New technologies, literacy and the teacher's reading and writings. In: INTERNATIONAL STANDING CONFERENCE FOR THE HISTORY OF EDUCATION, 28, 2006, Umea. **Abstract...** Umea: 2006. p.33.

CARDELLI, J.J.; DUHALDE, M.A. **Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica**. Disponível em: <<http://www.intersindical.org>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

CARRAUD, F. La formation de formateurs: Clôture de Travaux. In : Programme Journées d'étude: La formation de formateurs, Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique, de 19 a 20 de setembro de 2007.(mimeo).

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. **Formação de professores no Brasil**, Brasília, DF, n.6, p.171-180, 2002.(Série Estado do Conhecimento).

CASTELLS, M. **A sociedade em rede** (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1). Tradução de Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **O poder da identidade** (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.2). Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERTEAU, M. **L'invention du quotidien: arts de faire**. Paris: Gallimard, 1990.

CHARTIER, A. M. L'expertise enseignante entre savoirs théoriques et savoirs pratiques. **Recherche et formation**, Lyon, n.27, p.67-82, 1998.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**. São Paulo: Cortez, 1997.

COMUNIDADE EUROPÉIA. Tratado de Bolonha. Bolonha, 1999. **Documento eletrônico**. Disponível em: <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=12178>>. Acesso em: 23/09/07.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

EURYDICE. Comissão Européia. **La evaluación de la calidad de la formación del profesorado europeo**. Comissão Européia, 2006. Disponível em <http://www.eurydice.org>>. Acesso em: 24 set. 2007.

\_\_\_\_\_. Comissão Européia. Formación Inicial y transición a la vida laboral. In : **La profesión docente en Europa : Perfil, tendencias y problemática**, 2002. Disponível em: <http://www.eurydice.org>>. Acesso em: 24 set. 2007.

\_\_\_\_\_. Comissão Européia. **La formation continue des enseignants dans l'Union européenne e dans les pays de l'AELE/EEE**, 1995. Disponível em <http://www.eurydice.org/Documents/training>>. Acesso em: 06 out. 2005.

FARIA, D.; LEITE, S. **Os Desafios da Gestão de uma Rede de Ensino Superior no Setor Público: o caso Universidade Virtual Pública do Brasil/UniRede**. Disponível em: <http://www.unirede.br>>. Acesso em 02 fev. 2005.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.10, p.58-78, jan/fev/mar/abr.1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FREITAS, H. C. L. É preciso opor uma pedagogia socialista a uma pedagogia capitalista. **Cadernos da ADUNESP**, 2001. Disponível em: <http://www.adunesp.org.br>>. Acesso em: 06 mai. 2005.

FULLAN, M. **Change forces: probing the depths of educational reform.** Londres: Palmer, 1993.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). **Relatório Final de Atividades Avaliação Externa-PEC Formação Universitária.** São Paulo: FCC, 2003.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: 2007.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1989 [1973].

GOLDMAN, M. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos: etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. In: **Revista de Antropologia**, São Paulo, v.46, n.2, p.455-476, 2003.

HÖFLING, E. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, nº55, p.30-41, 2001.

KRAWCZYK, N. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p.43-62, jan./fev./mar./abr. 2002.

KRUPPA, S. **O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90.** 2000. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo: 2000.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n.78, p.37-55, abril/2002.

\_\_\_\_\_. **L'homme pluriel: les ressorts de l'action.** Paris: Hachette Littératures, 2001a.

\_\_\_\_\_ (org.). **Le travail sociologue de Pierre Bourdieu: dettes et critiques.** Paris: La Découverte, 2001b.

LANG, V. La profession en France: permanence et éclatement. In: TARDIF, M.; LESSARD, C.(orgs.). **La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux.** Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2004. p.157-171.

LAOT, F. F.; OLRYS, P. **Éducation et formation des adultes: histoires et recherches.** Lyon: INRP, 2004.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004;

MALINOWSKI, B. Sujet, méthode et but de cette enquête. In: **Les argonautes du Pacifique Occidental**. Paris: Gallimard, 1989 [1922]. p. 57-82.

MARCYAN, Y. La construction des diplômes professionnalisés à l'université: l'exemple de l'université Nancy 2. **Recherche et formation**, Lyon, n.54, p.29-45, 2007.

MARIN, A. J.. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARTINS, R. C. de R.. **Formação de profissionais do magistério**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2003. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/publicacoes/estnottec/tema11/pdf/301279.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2007.

MAUÉS, O. C.. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.118, p. 89-117, mar. 2003.

MELLO, G. N.; DALLAN, E. M. C.. O uso das tecnologias da comunicação e informação na educação inicial e continuada de professores da educação básica. In: Conferência Regional "O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades", Brasília, DF, UNESCO/MEC/BID, em julho de 2002. Disponível em: <<http://novaescola.abril.com.br/estante>>. Acesso em: 30 mar. 2005.

MINTO, C. A. Universidade e formação docente: Mudança de paradigmas ou de política de formação? **Cadernos da ADUNESP**, 2001. Disponível em: <<http://www.adunesp.org.br>>. Acesso em: 06 mar. 2005.

MIRANDA, M. G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p.37-48, 1997.

MORROW, R.; TORRES, C. Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBULES, N.; TORRES, C. (orgs.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. São Paulo: Artmed, 2004. p.27-44.

NICOLAU, M. L.; KRASILCHIK, M.(orgs.) **Uma experiência de formação de professores na USP. PEC Programa de Educação Continuada**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

NUNES, C. S. C. **Os sentidos da formação continuada de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores do Brasil**. 2000. Tese (Doutorado). Universidade de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2000.

OLIVEIRA, A. S. Quando o professor volta a ser aluno: o PEC e os desafios da educação on-line. In: Seminário Internacional de Iniciação Científica da USP, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2005.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Attirer, former et retenir des enseignants de qualite**: rapport de base national de la France. França: OCDE, 2003. Disponível em: [http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,en\\_2649\\_33723\\_2516577\\_1\\_1\\_1\\_37455,00.html](http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,en_2649_33723_2516577_1_1_1_37455,00.html). Acesso em: 24 set. 2007.

PEREIRA, G. R. de M. **Servidão ambígua**: valores e condição do magistério. São Paulo: Escrituras, 2001.

POPKEWITZ, T.S. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito do poder. In: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 141-169.

PRETI, O. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETI, O. **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT, 1996. p.15-56.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA COOPERACIÓN ALEMANA AL DESARROLLO (PROEDUCA). **La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países**. Peru: PROEDUCA, 2005. Disponível em: <<http://www.proeduca-gtz.org.pe>>. Acesso em: 01 jun. 2007.

PROST, A. L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990. **Recherche et Formation**, Lyon, n.32, p.09-24, 1999.

ROCKWELL, E. Reflexiones sobre el proceso etnográfico. In: ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. (coords.). **La práctica docente y su contexto institucional e social**. Informe final, v.2. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, 1986.

RODRIGUES, R. S. **Modelo de avaliação para cursos de ensino a distância: estrutura, aplicação e avaliação**. 1998. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1998. Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br/disserta98/rosesr>>. Acesso em: 01 jun. 2007.

SANTOS, B. de S. As tensões da modernidade. In: Fórum Social Mundial. **Documento Eletrônico**. São Paulo: 2001. Disponível em: <<http://www.forumsocialmundial.org.br>>. Acesso em: 13 jun. 2005.

SÃO PAULO (Estado); UNDIME; FDE; USP; PUCSP. **PEC Formação Universitária Municípios – Proposta Básica do Programa – 2ª edição**. São Paulo: 2003.

SÃO PAULO (Estado). PEC Municípios. **Manual do aluno**. São Paulo: 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Projeto Básico - Formação Universitária - Programa Especial de Formação de Professores de Primeira a Quarta Série do Ensino Fundamental**. São Paulo: 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Projeto de Educação Continuada 1996-1998**. São Paulo: 1996.

SARMENTO, M. L. M.. **Vínculos de aprendizagem na formação continuada**: um estudo crítico sobre o Programa de Educação Continuada – Formação Universitária no Estado de São Paulo. 2003. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

SARTI, F. M.. Apprendre à lire des textes théoriques à l'université: la formation continue des professeurs d'école. **Recherche et Formation**, Lyon, n.55, p. 93-106, 2007.

\_\_\_\_\_. **Leituras de professores e mudanças educacionais: formas de apropriação do discurso pedagógico**. 2005. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2005.

SARTI, F. M.; BUENO, B. de O. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-profissionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.131, p. 455-479, mai/ago. 2007.

\_\_\_\_\_. Leitura profissional docente e os limites da univesitarização do mgistério. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006.

SCHULMEYER, A. Estado atual da avaliação docente em 13 países da América Latina. In: MELLO, G.N. (org.). **Ofício de professor na América Latina e Caribe**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2004, v. 1, p. 257-274.

SOUZA, L. C. **Narrativas (auto)biográficas e formação de professores**: entre concepções educativas e procedimentos de avaliação. 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2007.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p.16-39, set/out./nov./dez. 2003.

SPOSITO, M. P.; OLIVEIRA, E. R. B. **As relações entre a extensão e a pesquisa na FEUSP**: O Programa de Formação de Professores/ PEC. (Relatório Final). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: 2004.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p.109-136.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **O perfil dos professores brasileiros** : o que fazem, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA (UNESCO/OREALC). **Formación docente: un aporte a la discusión**: la experiencia de algunos países. Chile: Andros, 2002.

VAILLANT, D. **Construcción de la profesión docente en América Latina**: tendencias, temas y debates. Chile: PREAL, 2005. Disponível em: <<http://www.preal.org/GTD/docs>>. Acesso em: 07 jul. 2007.

VIÑAO-FRAGO, A. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: ALMUINA, C. et. al. **Culturas y Civilizaciones**: III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Valladolid, 1998. p.167-183.

WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL (WCEFA). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. In: Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. **Documento Eletrônico**. Jomtien: mar./1990. Disponível em: <<http://www.educacaonline.pro.br/docdeclaracaosobreeducacaoparatodos.asp>>. Acesso em: 30 abr. 2005.

#### **Teses e dissertações referentes a programas especiais (1999-2006):**

ALLEGRETTI, S. M. de M. **Diversificando os ambientes de aprendizagem na formação de professores para o desenvolvimento de uma nova cultura**. 2003. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

ALONSO, K. M. **Formação de professores em exercício, educação a distância e a consolidação de um projeto de formação**: o caso da UFMT. 2005. Tese (Doutorado). Universidade de Campinas. Campinas, 2005.

AMIDANI, C. **Evasão no Ensino Superior a Distância**: o curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal Fluminense/CEDERJ. 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília, 2004.

ARAGÃO, W. H. **Historiando a prática política de formação de professores em serviço da UFRN**. 2002. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, 2002.

ARRUDA, H. Paes de B. **Percepção de sentimentos e emoções na videoconferência**: um estudo com alunas do PEC-Municípios. 2005. Dissertação (Mestrado) . Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

AUGUSTO, C. E. **Tecnologias de informação e comunicação no ensino**: o caso do PEC-Formação Universitária no pólo Campinas-SP. 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

BARBOSA, A. **Políticas públicas para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental**: uma análise do Programa PEC Formação Universitária. 2005. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2005.

BASTOS, L. **Formação contínua de tutores no/para o ensino a distância**. 2004. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo: 2004.

BATISTA, C. O. **Processo avaliativo do curso PIE**: repercussões na atuação dos professores-estudante. 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2003.

BEZERRA, G. G. R. **Contribuição às reflexões sobre práticas de ensino de gramática e formação de professores de 1a. a 4a. série**: atividades epilingüísticas em foco. 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2004.

BLUM, E. A. **A formação de formadores na Educação a Distância**: redescobrimo o papel do professor-tutor. 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2004.

CAVALCANTI, C. R. **A formação do educador no estado do maranhão**: análise de políticas e programas. 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Maranhão. Maranhão, 2002.

CEPERA, A. A. **Educação infantil e formação profissional docente**: um estudo sobre o Programa PEC Formação Universitária Municípios no estado de São Paulo. 2006. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

COELHO, U. B. V. **Tutoria na formação de professores**: um vasto campo de investigações. 2005. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

CORAÍNI, G. A. M. S. **A utilização de tecnologia na formação de professores**: o programa de educação continuada PEC Formação universitária do campus da Unesp em Marília/SP - um estudo de caso. 2005. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Marília, 2005.

COSTA, G. L. M. **A formação do professor de matemática na perspectiva do desenvolvimento profissional**: o caso do Programa Magister de Santa Catarina. 1999. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 1999.

COSTALONGA, E. M. F. **Formação Universitária de professores para o ensino da língua escrita: um estudo a partir dos discursos didático-formadores.** 2006. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

COUTINHO, G. de A. **Os significados e os sentidos da arte na formação de professores.** 2006. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

CUNHA, C. de A. **Mudanças na prática pedagógica de professores egressos de um curso formativo: sentidos e significados.** 2005. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo, 2005.

FARIA, E. V. **O programa PEC Formação Universitária: paradigma para qualificação docente na idade média.** 2005. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista. Marília, 2005.

FERNANDEZ, M. A. **Ressignificando o conceito de educação a distância na formação continuada de professores.** 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.

FERREIRA, E. A. **Políticas de formação de professores pós-LDB: o Programa Magister/Ceará na visão de seus gestores.** 2004. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Minas Gerais, 2004.

FREIRE, J. C. da S. **A formação de professores na Universidade do Tocantins – UNITINS: limites e possibilidades do curso de licenciatura em regime especial.** 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade do Tocantins. Tocantins, 2002.

FURUKAWA, M. M. **Programa de educação continuada/formação universitária da Secretaria de Educação do estado de São Paulo: estudo do pólo PUCSP/Sorocaba: julho de 2001 a dezembro de 2002.** 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade de Sorocaba. Sorocaba, 2004.

GARCIA, R. P. M. **Ensino de Ciências à Distância no Brasil: uma análise técnica e pedagógica dos cursos de licenciatura em Matemática (UEF/CEDERJ) e Ciências Biológicas (UENF/CEDERJ).** 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2004.

GEGLIO, P. C. **Formação continuada de professores e mudança de prática: uma análise a partir da narrativa de professores.** 2003. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

HIROTA, N. J. da S. **PEC Formação Universitária: um estudo sobre o significado atribuído pelos alunos-professores a sua formação.** 2006. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

LAURENTINO, E. Z. **A metamorfose do saber na sociedade midiática**: as mídias interativas como mediadoras do processo ensino-aprendizagem na transformação da prática. 2005. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Santos. Santos, 2005.

LIMA, M. J. **Caminhos e descaminhos da formação de professores**: entre o real e o "virtual" da educação a distância. 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Ceará. Ceará, 2003.

MARUJO, L. E. L. **As representações sobre a formação e profissionalização docente de professores (as)**. 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, 2004.

MENDES, C. N. **O registro de memórias das professoras participantes do PEC-Formação Universitária Municípios**: em foco, emoções e sentimentos. 2004. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

MENDONÇA, A. C. **O PEC-Formação Universitária e o ensino de Ciências nas primeiras séries do ensino fundamental**. 2004. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2004.

MENEGHETTI, A. F. **Professor pesquisador reflexivo**: o olhar de tutores da educação a distância. 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2004.

MOTA, C. R. **Avaliação e Formação Docente. O uso do portfólio no contexto do trabalho pedagógico do curso PIE/FE/UnB**: avanços e retrocessos em busca da avaliação formativa. 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília, 2004.

MOTA, G. L. **A formação do professor a distância**: o Programa de Educação Continuada - Formação Universitária da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo 2001-2003. 2003. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

NOBRE, J. C. **Estudo sobre propostas de formação de professores para ensinar matemática a crianças das séries iniciais**. 2006. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, L. M. P. **Dialogia digital**: buscando novos caminhos à formação de educadores em ambiente telemáticos. 2003. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

PEREIRA, A. C. B. G. **A inclusão digital sob o prisma da construção do conhecimento**: a contribuição do professor-assistente. 2004. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

PEREIRA, R. A. de O. **A experiência formativa PEC Formação Universitária Municípios e a articulação dos saberes docentes**. 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2006.

PIMENTA, N. A. de A. **A formação de professores orientada em competência: análise de conceitos e de um curso no estado do Amazonas**. 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, 2002.

PRANDINI, R. C. R. **Vidas de professores - sentido do trabalho e formação: um estudo a partir da atuação docente mediada por novas tecnologias**. 2005. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

RAMOS, B. S. da S. **Práticas discursivas no fórum virtual de discussões do Projeto Veredas: uma alternativa de aprendizagem**. 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2004.

RÉGIS, N. S. **Programa Magister - a gênese de uma formação em serviço para professores da rede pública catarinense**. 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2002.

SARMENTO, M. L. M.. **Vínculos de aprendizagem na formação continuada: um estudo crítico sobre o Programa de Educação Continuada – Formação Universitária no Estado de São Paulo**. 2003. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

SARTI, F. M. **Leituras de professores e mudanças educacionais: formas de apropriação do discurso pedagógico**. 2005. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2005.

SILVA, E. B. **O impacto da formação nas representações sociais da matemática: o caso de graduando do Curso de Pedagogia para Início de Escolarização**. 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2004.

SILVA, E. F. **Curso de Pedagogia para professores em exercício nas séries iniciais da rede pública de ensino do Distrito Federal e suas implicações na prática pedagógica**. 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2004.

SILVA, J. M. L. **O professor universitário e a videoconferência**. 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade São Marcos. São Paulo, 2002.

SOUSA, R. M. **Gênero textual "mediacional": um texto interativo e envolvente na perspectiva de um contexto específico**. 2001. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília, 2001.

SOUZA, M. A. G. **Os impactos do programa especial de graduação em Pedagogia na prática do professor egresso do Pólo Bodocó**. 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, 2004.

SOUZA, M. de J. C. **Um olhar sobre as práticas pedagógicas de professores (as) em formação no Programa Especial de Formação Docente da Rede Municipal de Manaus.** 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Amazonas. Amazonas, 2004.

TINOCO, S. C. **A reflexão crítica na prática do professor pesquisador.** 2005. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2005.

TOMÉ, M. F. **Fala, professora! Um estudo de caso sobre as perspectivas de professoras da educação infantil acerca do projeto Pedagogia Cidadã.** 2005. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Assis, 2005.

VALOTA, L. F. **Sentidos e significados atribuídos pelos professores à formação no Pedagogia Cidadã.** 2005. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

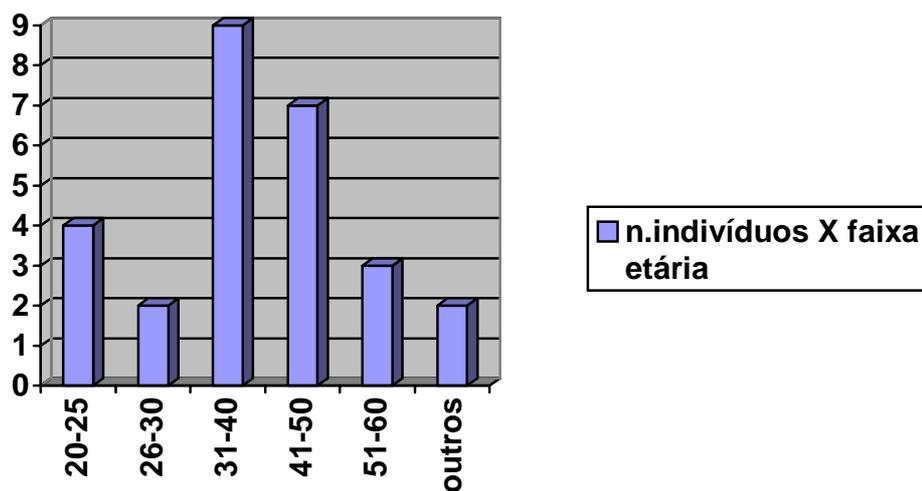
VERRONE, R. L. **O programa de educação continuada da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no período de 2001 a 2002.** 2005. Dissertação (Mestrado). Universidade São Marcos. São Paulo, 2005.

**ANEXO 1 - Tabulação do questionário aplicado na turma A (ano: 2004)**

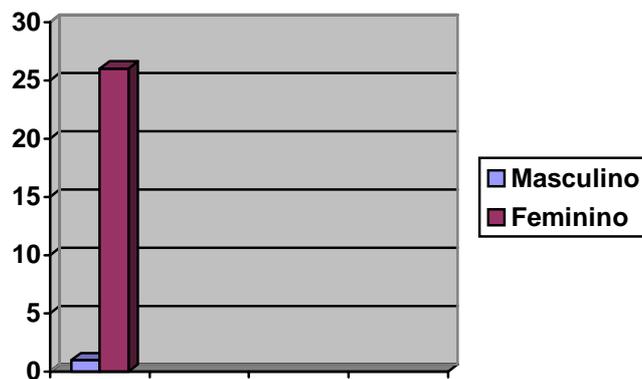
Questionário aplicado na turma A (novembro e dezembro de 2004)

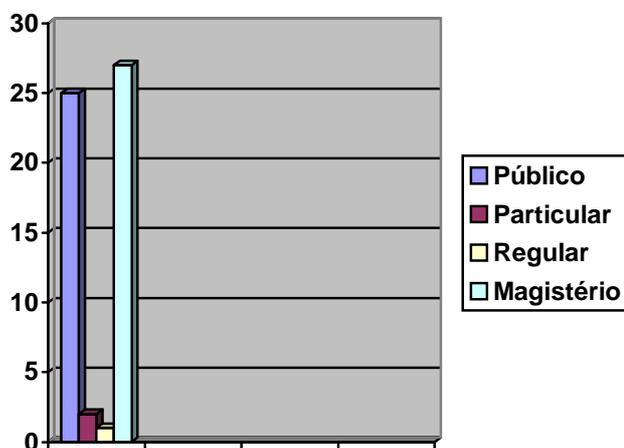
### A – Dados Pessoais

#### Idade



#### Sexo



**B- Educação Escolar***ível Médio*

Outros cursos: 02 (Teologia: 1997 e Prática de Comércio: 1965)

**Ano de Conclusão do Ensino Médio**

ano de conclusão	n. de alunos
1968	01
1972	01
1981	01
1982	02
1983	03
1984	02
1985	01
1986	01
1987	-
1988	02
1989	-
1990	01
1991	04
1992	-
1993	-
1994	01
1995	-
1996	01
1997	-
1998	02
1999	-
2000	02
não informaram	02

**Ensino Superior****Completo**

<b>curso</b>	<b>conclusão</b>	<b>número de alunos</b>
Relações Públicas	2000	01
Teologia	1991/1997	02
Psicologia	1996	02
<b>TOTAL</b>		<b>05</b>

**Incompleto**

<b>curso</b>	<b>ano de interrupção</b>	<b>número de alunos</b>
Estudos Sociais	1997	01
Letras	não informado	01
Ciências	não informado	01
Arquitetura e Urbanismo	1993	01
Pedagogia	1984/2002/não lembra	03
<b>TOTAL</b>		<b>07</b>

**Instituições que freqüentaram**

<b>Instituição</b>	<b>número de alunos</b>
FAAP	01
UNISANTANA	01
Catedral Sagrada Família	01
Faculdade de Taboão da Serra	01
FMU	02
Instituto Batista de Ed. Religiosa	01
Faculdades Objetivo	01
Un. Anhembi-Morumbi	01
UNISA	01
Fundação Santo André	01
Faculdades Renascença	01
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>

**C- Sobre o PEC**

1- Porque você ingressou no PEC?

24<sup>93</sup> – com o meu diploma terei ascensão funcional

<sup>93</sup> Refere-se ao número de respostas iguais. Um mesmo aluno-professor pode ter assinalado mais de uma alternativa.

- 20- é um curso gratuito
- 20- é oferecido por uma universidade renomada (USP)
- 00- imposição da direção da escola
- 04- outros

Comentários item “outros”:

- garantir melhor qualidade profissional;
- gosto de estudar, aprender;
- formação pessoal e profissional;
- queria voltar a estudar.

2- Você considera que sua prática como professor(a) foi modificada com a frequência ao PEC?

SIM- 12

NÃO- 02

PARCIALMENTE- 13

**POR QUE?**

- mais segurança nas aulas;
- injeção de ânimo para retomar minhas práticas;
- fica a desejar pelo acúmulo de atividades;
- enriquecimento cultural/ melhora no trabalho;
- não foi novidade (já viu conteúdos no magistério e cursos da prefeitura);
- importante pelo conteúdo e trocas com colegas – repensar a prática;
- mais rigor e seriedade no trabalho;
- mudanças demoram a ocorrer;
- oportunidade de reflexão;
- aulas deveriam ser mais dinâmicas;
- atualização.

3- Atribua nota de 7 a 1 às atividades do PEC conforme a contribuição das mesmas para a sua formação (você pode atribuir a mesma nota para mais de uma atividades)

**TM ON LINE**

<i>NOTA</i>	<i>N. DE ALUNOS</i>
1	03
2	02
3	03
4	05
5	06
6	03
7	05

**TM OFF LINE**

<i>NOTA</i>	<i>N. DE ALUNOS</i>
1	01
2	-
3	01
4	02
5	08
6	05
7	09

**VIDEOCONFERÊNCIA**

<i>NOTA</i>	<i>N. DE ALUNOS</i>
1	-
2	01
3	11
4	05
5	05
6	02
7	03

**TELECONFERÊNCIA**

<i>NOTA</i>	<i>N. DE ALUNOS</i>
1	-
2	01
3	02
4	04
5	01
6	07
7	12

**VIVÊNCIAS EDUCADORAS**

<i>NOTA</i>	<i>N. DE ALUNOS</i>
1	02
2	03
3	04
4	04
5	10
6	01
7	01
não opinou	01

**ATIVIDADES PROGRAMADAS**

<i>NOTA</i>	<i>N. DE ALUNOS</i>
1	01
2	01
3	02
4	04
5	09
6	02
7	08

**SEMANA PRESENCIAL**

<i>NOTA</i>	<i>N. DE ALUNOS</i>
1	03
2	02
3	01
4	-
5	04
6	08
7	08
não opinou	01

Comentários:

- videoconferências com conteúdo não inovador, cansativas;
- gosto das teleconferências, são especialistas;
- pouco aproveitou as atividades programadas devido aos pouco tempo e dificuldades de fazer as vivências educadoras – trabalha 40h/semana.

4- Comente sobre a atuação dos diferentes docentes do programa.

*Sobre o conjunto:*

- atuação satisfatória de todos: 03
- vendedores de idéias dos outros: 01
- difícil concluir, pois os viu pelo vídeo: 01
- em branco: 02

*Sobre os teleconferencistas:*

- profissionais bons;
- têm conhecimento, segurança

*Sobre os videoconferencistas:*

- se esforçam para tornar a “aula normal: 01
- uns bons, dinâmicos, outros monótonos: 01
- pouco preparo: 02
- cansativo: 01
- deixam a desejar: 01

*Sobre o professor-assistente:*

- difícil avaliar, contato mínimo: 02
- respostas que acrescentam pouco e não respeitam o prazo: 03

*Sobre o professor-orientador:*

- deixou a desejar, confusa: 01
- ausente: 02
- perdida, pouco presente: 04
- pouca participação: 01
- é boa: 01

*Sobre o professor-tutor:*

- soube levar a boas discussões: 01
- presente, dinâmica: 01
- comprometida: 01
- compromissada: 01
- excelente: 01
- responsável: 01

## 5- O que você acha da qualidade do material impresso (apostilas) do PEC?

- atende plenamente: 22
- atende parcialmente: 04
- é incompleto: -
- gostaria de ter mais acesso aos livros citados no material: 04
- não opinou: 01

Comentários:

- ótimo material. Vou ler depois do curso terminar: 02
- não englobou tudo do nosso cotidiano: 01
- é excessivo, dado o tempo;
- material bom, mas não atende. Só serve para fazer as provas que são tradicionais: 01
- bom material, mas pouco tempo para usá-lo: 01

## 6- O que você acha do processo de avaliação do PEC?

- ( ) é composto por um excesso de atividades: 10
- ( ) é tradicional: 13
- ( ) é adequado: 10

Comentários:

- provas tradicionais. Amei as memórias. Gosto dos trabalhos
- excesso de relatórios a serem entregues
- fico tensa na prova por causa da nota
- número de vivências excessivo
- tradicionalismo é atacado, então deveria fazer parte da nossa avaliação
- o ideal é ser avaliado pelo professor que convive com o aluno
- é bom porque você consulta o material e estuda ao mesmo tempo

- força nosso raciocínio
- não tenho tempo para me dedicar

7-Em relação à duração do curso (02 anos, frequência diária – de segunda a sábado), você considera que:

- ( ) é adequada: 13
- ( ) é restrita em relação ao número de atividades: 12
- ( ) poderia ter menor duração: -
- ( ) outros: 03
- ( ) não opinou: 01

Comentários:

- adequado, mas cansativo: 01
- diminuir a frequência, aproveitando melhor o tempo: 01
- não deveria ter aulas aos sábados: 02

8- Você alteraria algo na estrutura do PEC?

SIM: 23

NÃO: 03

NÃO RESPONDEU: 01

Comentários:

- VC: diminuir tempo, tirar (cópia da apostila, muito barulho externo atrapalha);
- Monografia: excluir;
- Estágio: dispensar do serviço, inviável pela falta de tempo, diminuir horas;
- Relatórios: pedir menos relatórios;
- TM Off line: excesso;
- Avaliações: em excesso;
- Memórias: excluir, que sejam menos indiscretas, privacidade;
- Material impresso: deveria ser encadernado para evitar bagunça e desperdício;
- Tempo: distribuir melhor as tarefas, curso de 02 anos e meio sem sábado, 03 anos;
- Acrescentar complementação pedagógica para quem desejar.

9- O curso atendeu às suas expectativas iniciais?

SIM: 23

NÃO: 01

PARCIALMENTE: 02

NÃO RESPONDEU: 01

10- Você acha que a formação universitária para o professor da educação infantil e séries iniciais é necessária ou o magistério de nível médio atende às necessidades desses profissionais?

SIM: 22

NÃO: 05

EM PARTE: 01

Comentários:

- acho necessária: 01
- professor deve estudar todo o tempo: 01
- só assim haverá ensino de qualidade: 01
- ensino superior valoriza e profissionaliza a prática: 01
- necessário para o ser humano: 01
- conhecimento nunca é demais: 01
- amplia a visão dos professores: 01
- é complementar, não imprescindível: 01
- para atualização: 01
- abre horizontes: 04
- educação de crianças deve ser tratada com seriedade: 01
- não é necessária, o que é necessário é a prática com responsabilidade: 01
- não. Nível médio, prática, troca com colegas e constante atualização: 01
- em parte. Estudo contínuo é necessário: 01
- formação teórica é necessária ao professor: 01

## 11- Outras críticas/sugestões/comentários que gostaria de fazer em relação ao PEC:

- semana presencial de 03 dias: 01
- retirar o TM On line: 01
- retirar as VCs: 01
- diminuir as VCs: 01
- diminuir Vivências: 05
- mais vagas/oferecer novamente/oferecer pós: 01
- alto custo do curso: 01
- excesso de atividades: 01
- afastar o docente para estudar com remuneração: 01
- TCs mais dinâmicas: 01
- ampliar tempo: 01
- distribuir melhor as atividades:01
- maior contato com professor-assistente:01

Obs.:

- Somente uma pessoa comentou que o contato com as NTIC foi importante;
- 14 professores deixaram contato.

**Anexo 2- Exemplo de uma entrevista realizada com aluna-professora da turma A**

1<sup>a</sup>.Entrevista com professora Helga

Entrevistadora: Isabel

Data: 23/06/2004

Legenda:

**I:** Isabel

**H:** professora Helga

... : pausa na fala

**Isabel** – Onde você leciona? Em que nível de ensino?

**H**– Ensino fundamental. Dou aula numa 4<sup>a</sup>.série, na prefeitura, e uma 3<sup>a</sup>. na... no Estado.

**Isabel** – Você fica o dia inteiro ocupada.

**H**– O dia inteiro.

**Isabel** – Por que você resolveu fazer o PEC em vez de fazer uma Pedagogia regular? O que te levou a fazer o PEC?

**H**– Primeiro, porque, no momento, eu não tenho possibilidade financeira de fazer nada. E mesmo porque acho que, no momento, pela minha própria idade, acho que não tem mais, assim, não tanto objetivo no estudo, se não fosse pela obrigatoriedade, até certo ponto, né? A princípio, foi obrigatoriedade... Porque eu tenho feito, assim, muitos cursos paralelos, mas a faculdade em si, no momento eu não senti essa falta porque... para a formação. Então, eu vim, basicamente, pelo... pela obrigatoriedade, pela lei, né? E depois, acabou indo por água a baixo, porque não é mais obrigatório. Mas, eu acho que... porque eu fiz Letras até o segundo ano...

**Isabel** – Ah, você já tinha começado...

**H**– É, eu já tinha começado. Quando... no meu tempo de jovem, né, no tempo normal. Então, foi assim. Daí, eu fui trabalhar numa outra área que não tinha nada a ver com educação e... depois, acabei fazendo cursos paralelos, mas nada de faculdade.

**Isabel** – A prefeitura, né, dá muito curso...

**H**– Muita assessoria... A prefeitura dá. O Estado já não valoriza nem cursos e nem dá assessorias. A prefeitura...basta querer. Se tiver disponibilidade, olha, eu acho fundamental.

**Isabel** – É muito bom...

**H**– Ela investe mesmo na formação.

**Isabel** – Minha irmã também dá aula na prefeitura e dá aula no Estado. Mesma história...

**H**– Fala a mesma coisa, né? Cursos, você pode fazer, não valem pontos, está para se estudar essa carreira, o plano de carreira, mas está só na... na tabelinha lá, nada de acontecer, né?

**Isabel** – E as suas expectativas antes de você começar, quais que eram?

**H**– Eu já escrevi isso numa memória. Eu achava que não ia dar conta porque, depois de tanto tempo fora assim dos bancos escolares como aluna achava “bom, não vou dar conta, tanta informação, falta de tempo, e eu acho assim, se é defeito ou qualidade não sei, mas quando eu pego para falar... alguma coisa, eu vou, dou tudo de mim, tem que fazer...

**Isabel** – Perfeccionista, né?

**H**– Mais ou menos, viu? Então, eu acho que isso me dava uma certa ansiedade. Mesmo a tecnologia... Para mim, isso aqui foi o maior desafio (aponta para o computador à nossa frente), embora tendo computador na minha casa, eu nunca me interessei nem em ligar.

Para mim, isso era um “bicho papão”. Então, eu acho que quando eu vim para o PEC, nossa... Tanto é que o *mouse*, eu ia junto o corpo como dirigindo, eu ia junto, não conseguia dominar, levar no xizinho... Nossa, eu pirava...

**Isabel** – Precisa de ajuste fino para mexer no computador...

**H**– Nossa, muito, muito complicado. E de repente, hoje eu me vejo aqui colaborando com as colegas, eu... como abro o *learning space*, como é que vai, tal... Então, eu acho que isso para mim foi um avanço fantástico. Uma das coisas que eu mais gostei. Gostei, gostei muito...

**Isabel** – Você é tão inteligente, não sei porque achou que não ia dar conta....

**H**– Ih.....

**Isabel** – Então, a pergunta que você tinha, que você estava comentando... O que você acha das modalidades, da videoconferência, da teleconferência, do *off line*, do *on line*... Quais são as suas impressões?

**H**– Da teleconferência, eu gosto. Acho, assim, porque... porque normalmente acontece aos sábados, então, o clima aqui também é bem mais tranquilo, não há muito ruído externo, não há muita interferência, assim, com os pólos, né... pouco se fala com a pessoa que está dando a tele, então não... é mais tranquilo. Então, não, assim, interage muito, sabe, como nas vídeos. Aqui, o ambiente da videoconferência não é muito legal porque o barulho externo, barulho da sala de aula, barulho externo, e mesmo os equipamentos falham, né? De repente, é o som, de repente é o áudio, é o vídeo. Então, enfim, é meio complicado. Eu acho, assim... eu particularmente, gosto do olho no olho. Acho o olho no olho fundamental, né? Por isso que... se acha que vai falar de avaliação ainda, não?

**Isabel** – Vou, vou... no final

**H**– Eu acho que essa coisa... Como a gente como professor, você não avalia, você não vê a atitude do aluno apenas no caderno, na prova. Você analisa o comportamento dele, você vê como ele interage com o grupo... Então, o que eu sinto... uma... uma coisa assim, que não é muito verdadeira, é justamente essa coisa da avaliação. Quem nos avalia não é quem está em contato conosco. Isso... sei lá, fica meio frio, um pouco distante, né? Eu vejo assim: que, embora a gente tenha uma avaliação da orientadora, tenha uma avaliação escrita, tenha uma avaliação da tutora, mas... nunca ficaram muito claros... o que está sendo avaliado. Eu acho que esses pesos, nunca foi colocado “olha, a gente vai avaliar a participação, vai avaliar a frequência, vai avaliar quem entrega trabalhos em dia... Como professora, eu avalio tudo isso, né? Então, a gente prega um tipo de avaliação, acontece outro, né?

**Isabel** – (risos).

**H**– Então, essa que está sendo até meu... meu objeto de estudo, justamente por isso, porque se fala tanto, “ah, não é assim mais, deve ser assim...”, só que eu vejo, vou para as escolas e eu mesma me vejo quantas vezes avaliando com papel, com provas, com múltipla escolha, com redação, enfim. Então, isso me deixa um pouco angustiada.

**Isabel** – E você acha que nisso o PEC não ajudou, então? Você mudar a maneira de trabalhar com avaliação ou você acha que é a escola que impõe isso para você?

**H**– Não. Eu acho que isso é de cada um. Eu acho que isso é de cada um mesmo. Mas é uma coisa como eu te falei, a gente tem que estar mudando aos poucos. Não é assim: “hoje eu vou mudar e vou sair por aí fazendo o que estou pensando”. Tem que ser devagar. Mas eu não estou só falando de mim, eu vejo na maioria dos meus colegas que se prega um tipo de trabalho e quando você vai constatar, não é aquilo. Se fala muito, a gente acabou lendo aqui que muita gente fala aí que trabalha no concreto, que tem jogos... e a gente já descobriu que muitas escolas, os jogos estão guardados num armário. Embora tenha, mas não tem, não

tem, na verdade, em prática, né? Então, comigo também não é diferente. Mesmo porque na escola em que eu trabalho tudo é muito precário, muito, muito, muito precário mesmo. Na verdade, ela não é uma escola padrão com objetos normais, mobiliário, né? A única coisa que a gente pode chamar de normal são as carteiras e a lousa, porque é uma casa adaptada como escola.

**Isabel** – Ah, é?

**H**– É. Ela não tem, assim, estrutura física de uma escola habitual. Você quer ver se está funcionando? (ela aponta para o gravador)

**Isabel** – Não, está funcionando. Espero. Só falta, você está falando...

**H**– Então, ela é... tanto é... tanto é que é um casarão. Casarão, assim... Porque era uma casa no Morumbi que agora é favela Paraisópolis. Então, ela está na saída da favela. E não tem estrutura física. São salas em vários andares, né?

**Isabel** – Essa é a municipal?

**H**– É a municipal. Então, não tem uma estrutura física adequada. Para começar daí, né?

**Isabel** – Já fica difícil, também...

**H**– Fica difícil. Não temos material, também não tem nem computador. Essa é a escola que estou esse ano. Já estive... Na escola que eu estive tinha uma ótima estrutura, muito material, mas é assim... é muita burocracia, às vezes, para você usar. Tem chave que fica com não sei quem, você tem que pedir... Sabe? A auxiliar de período que não está naquele momento. E aí, você acaba nem usando por conta de... burocracia mesmo.

**Isabel** – Aí, não fica difícil até para você colocar algumas coisas em prática que você aprende aqui?

**H**– Por isso que eu falo, é muita coisa que falta estrutura mesmo, de funcionamento. Se fosse um material que cada um tivesse o seu, armário próprio para guardar, enfim, acho que ficaria até mais fácil de lidar. A gente fala do uso da calculadora: não tem como você usar. Eu posso levar a minha calculadora, ensiná-los a usar. Você vê que o nosso livro de Matemática da 4ª série, ele tem uma página que fala da calculadora, para que serve tal tecla, para que serve... Mas só no papel, quer dizer, eu não posso. Se eu tivesse umas cinco, “olha, vamos examinar, vamos constatar se é isso mesmo...”. Então, assim... É difícil. Quanto à estrutura do prédio, da escola, falta de material, e essas burocracias todas têm que depender de um, de outro, de outro, para... para usar, tem tudo horário... É mais ou menos por aí.

**Isabel** – Voltando, então, ao negócio da vídeo, o que você acha desse negócio deles ficaram interagindo com vocês, você acha que adianta, o que você acha disso?

**H**– Eu acho que essa troca de experiências com o grupo é interessante, mas fica difícil de ouvir. O som não é legal. Quando aqui funciona, de repente, o deles não funciona. Então, às vezes, é um barulho estridente... Como eu te falei, aqui, o ambiente, não é propício. Não é propício. O barulho de fora é... Tem dia que é insuportável. Então, você acaba perdendo o fio da meada e se desinteressa completamente. Talvez, num ambiente mais adequado... Não sei se em outros pólos funciona assim, né? Aqui, particularmente, é terrível. Mesmo porque a vídeo é sempre naquela sala, né? Revezam os dias, quando é lá, a gente assiste aula aqui. Então, assim, o barulho é muito grande. Agora, vai começar a festa junina, então... Então, é difícil, o barulho externo, mas eu não gosto muito da vídeo, não. Não gosto. Acho que tem alguns conferencistas interessantes, outros, não sei, parecem que têm a teoria, mas têm a dificuldade de passar. Então, eu acho que é muito fácil... É frio, para mim, é frio aquilo. Você não vê a pessoa, você não interage diretamente... É uma coisa... Para mim, é meio indireto, é frio. Em resumo, é frio.

**Isabel** – Você não consegue conhecer a pessoa e a pessoa também não consegue te conhecer, não?

**H**– Não. Eu acho que é... Eu dispensaria. Eu dispensaria. Seria assim... Eu sei que é muito difícil porque é um investimento muito grande para atingir um grande número de pessoas ao mesmo tempo, mas que esses palestrantes fossem... periodicamente aos pólos, falar olho no olho mesmo, para a gente estar trocando experiências bem de perto e que... talvez, eles tenham muita teoria, mas a prática, a gente tem de sala de aula, né? Então, eu acho legal... Será que aquela teoria dá para aplicar de fato? Porque aí vai ver a clientela que a gente tem, a escola como é, o grupo como funciona, porque acho que na prefeitura a gente tem espaço sim. Na prefeitura, nesse aspecto, ela dá... Essa JEI... Nossa! Eu acho formidável desde que houvesse uma proposta rigidamente, realmente a ser seguida. Mas, eu acho muito truncado tudo. Tudo truncado. Parte do grupo... e o grupo está sempre em movimento, sempre... Muito rotativo. Seria ideal que as pessoas ficassem mais tempo numa escola, com uma equipe formada. Eu acho que funcionaria bem melhor, mas... é assim que a coisa flui.

**Isabel** – E o *off line*, o que você acha?

**H**– (A aluna confunde *off line* com *on line*, mas a deixo prosseguir, pois esse item também seria abordado) O *off line* é outra coisa... Acho legal, no sentido da tecnologia também, mas a gente nunca vê a pessoa que está lá do outro lado. Nós vimos por uma vídeo. E nunca soubemos o que, de fato, é corrigido, se a resposta é única, quando você de repente vê que é uma resposta padrão. Não sei... Eu nunca recebi uma... uma coisa que ela mandasse refazer. “Refaça porque não está bom assim”. Ela sempre fala: “Ótimo, muito bom, mas aqui... não sei o que lá”. Então, ela põe sempre umas respostas assim... diferentes. Então... é difícil você, por exemplo, você saber... quem está lá do lado não sabe quem é você, que tipo de problemas você tem. Então, você é tratado... para mim, a gente é tratado meio como um número. Não é um nome, não é um ser específico. Eu vejo assim, não sei, talvez esteja sendo meio radical nessa colocação, mas... eu acho que essa afetividade é muito séria. Eu acho, o toque, sabe, eu sempre falei isso. Eu acho fundamental. Talvez eu seja um pouco arcaica. Mas o toque, eu acho fundamental. Olho no olho, falar, ver... Poxa, tem dia que por mais que você esforce, não está em você fazer uma coisa boa, né? E naquele dia, você não quer saber... é seu dia de fazer aquilo. É meu dia amanhã, então amanhã, eu tenho que mandar resposta. Independente dos meus problemas, das minhas... É difícil. Às vezes... a pessoa não está lá para te ver. Que dia que você teve, como é que foi... O seu aluno, você sabe, no dia a dia, o quanto ele rende, quanto ele produz... Você não precisa fazer a prova, você sabe. Quando eu chamo na lousa, quando você vê o caderninho dele, quando ele pergunta, como é que ele se coloca. Agora, é legal enquanto tecnologia. Acho muito frio. Acho.

**Isabel** – É um negócio interessante. Você já conhece o aluno. A prova é mais um detalhe.

**H**– É um detalhe. É um instrumento que a gente tem que ter por obrigatoriedade. Eu falo, eu preciso mostrar para os pais... tem pai que “Cadê a pastinha do meu filho? Quero ver as notas, num sei o que...”. Não se conforma que você fale um conceito para ele ou você fale sobre ele. Aliás, eu já acho que é interessante... Gostaria muito de fazer uma reunião de pais com aluno junto, que ele falasse. “Por que eu falar do seu filho? Pergunta! A senhora já teve a curiosidade de abrir o caderninho dele? A senhora já perguntou para ele como ele se sente na escola?” Porque eu falar... não sei, eu acho que eu estou sendo um pouco ilógica. Então, eu acho interessante os dois lados. E, infelizmente, a gente não tem isso, essa reciprocidade dos pais. Eles só querem saber... Principalmente quando ele vai mal, aí ele

vem te cobrar, né? Então, você tem que ter... A prova é apenas para mostrar que ele não conseguiu tais e tais objetivos.

(Marina chega, nos cumprimenta, e fala “oi, eu cheguei!” no microfone)

**Isabel** – E o *off line*, o que você acha do *off line*?

(Helga olha para Marina que se afasta e dá um meio sorriso)

**H**– Eu acho interessante.

**Isabel** – Acrescenta?

**H**– Acrescenta, pelo menos no grupo porque coisas que talvez sozinha... muita coisa não teria sacado que era por aí e, de repente, o grupo me fez ver uma coisa diferente, que eu não tinha pensado daquela maneira, então é interessante. Principalmente quando todo mundo colabora, todo mundo participa, se expõe porque se coloca e se expõe, porque, muitas vezes, você vê que a pessoa tem a opinião diferente e se coloca e se expõe a críticas, enfim.

**Isabel** – E o tutor nessa história, como é que fica? Porque ele está lá presente, ele é carne e osso...

**H**– Olha, posso falar (ela ri e percebo que ela se preocupa em emitir uma opinião, pois sabe que sou colega da tutora, mas aviso para ela não se preocupar, pois não são citados nomes de lugares ou pessoas)... Eu acho assim: pessoalmente... maravilhosa, porém, acho que teria que ser alguém da área, né? Da área, realmente, Pedagogia. De ensino fundamental, ela conhece muito, é muito sábia, tem uma experiência bastante grande, já fez outro... Porém, é às vezes algum... Ela é muito interessada na parte prática, porém, eu acho que falta um pouco... justamente isso, da prática porque nunca estive do outro lado, né? É diferente quem estive em sala de aula, quem conhece a área pedagógica, aí dá para fazer um... bem bolado...

**Isabel** – Você acha que era importante ter formação na área específica, Pedagogia...

**H**– Eu acharia importante... Eu acharia importante e interessante porque muitas coisas, penso, ficam mal resolvidas justamente por isso. Extremamente esforçada, nada contra, muito interessante, mas talvez na área dela...

**Isabel** – Pois é, quando você tem dúvida, como é que você faz? Orientadora, você já... é um pouco distante, a assistente não responde na hora...

**H**– São assuntos específicos, também. Que ela te manda um tema e você tem que desenvolver segundo aquele tema... Então, não é assim, de repente, um... uma dúvida daquele material que você está... Então, aquele material ou você, se tiver no momento que a gente está discutindo, se discute em grupo e se resolve. Quanto a isso, se tiver, surgir em casa que tem atividades programadas, surge essa dúvida... se quiser comentar com o grupo, sem problema, em qualquer momento, ela esclarece, ela vai atrás, procura, mesmo nas videoconferências, quando a gente tem... no grupo tem algumas dúvidas, a gente coloca para eles, dá para você discutir tal coisa. Então, quanto a isso, sem problemas. Acho que seria mais interessante se a pessoa tivesse a formação específica. Acho. Mas, de repente...

**Isabel** – Às vezes, você tem aquela ansiedade de ter a resposta naquele momento que a dúvida surge para você poder continuar o seu pensamento, o seu raciocínio.

**H**– Talvez... a experiência fosse mais concreta. Se fosse uma coisa assim... se existisse uma troca, por exemplo, mais concreta, “eu vivi isso, é assim que funcionou...”. Mas, sem grandes problemas, sabe...

**Isabel** – Mas o PEC também não exigiu isso...

**H**– Acho que a gente está engatinhando. Talvez se houver, futuramente, novos, sei lá. Eu acho que talvez no anterior eles tenham sofrido mais, tanto os tutores, como os alunos, né?

Eles foram cobaias. E a tecnologia, também, ela está avançando dia a dia. Os primeiros eram muito piores, a videoconferência.

**Isabel** – Ah, era?

**H**– Caía toda hora... Acho que tem melhorado. Infelizmente, o nosso pólo não é privilegiado em relação ao barulho, mas...

**Isabel** – É meio barulhento... Você acabou respondendo outras coisas... Que você acha do material impresso? As apostilas...

**H**– É, apostila...

**Isabel** – O que você acha do material?

**H**– Eu acho interessante. Acho que é um grande investimento que eles estão fazendo, acho mesmo. É muito interessante... Algumas coisinhas eu acho que ficam, assim... como diria... incompletas. Porque, sabe, quando trunca o negócio, pára, não tem uma conclusão. Fala de avaliação, mas não tem uma conclusão fechada.

**Isabel** – Você sente falta do livro?

**H**– Sinto. O livro é completo. Agora, aqui pega algumas partes que são mais interessantes.

**Isabel** – Você acha que é...

**H**– Às vezes, você não sabe da onde saiu, então fica, a meu ver, fica meio falho. Mas o material, eu acho interessante, sim. É bem rico, como pesquisa... é como um instrumento, mas não é... não pode ser o único. Realmente, não.

**Isabel** – Vocês têm acesso a livros... Vocês receberam alguns livros...

**H**– Alguns livros que fazem parte de alguns textos, por exemplo. Estão relacionados. Hoje, por exemplo, tem esse de Matemática, acho que fala de Geometria, alguma coisa assim. Então, tem um outro livro... uns três livros. No começo, foi do Rubem Alves, que fala sobre... Alguns outros livros assim, mas... Fizemos umas pesquisas sobre livro de literatura, também. Depende do assunto que está sendo tratado.

**Isabel** – E tem muita novidade para você, do que você está vendo, o que tem nas apostilas, você, pelos cursos que você já fez, já viu muita coisa...

**H**– Olha, o enfoque é um pouquinho diferente, mas, assim, no geral, não tem muita diferença. Para mim, o que tem acrescentado muito para mim é o jeito de escrever... O que eu achava legal era a Oficina...

**Isabel** – Como é que funcionava?

**H**– As oficinas eram os textos, a parte verde. Te dá uma certa orientação de como escrever...

**Isabel** – Desculpe, a parte verde... Só para eu entender...

**H**– Era a apostilinha verde...

**Isabel** – Mas eram...

**H**– Eram oficinas culturais. Então, você tinha tipo... textos literários, como se escrever textos acadêmicos, escrever... analisar um texto literário de um jornal, alguma coisa assim. Aí, você tinha que produzir alguns artigos de opinião, por exemplo. Então, quando, por exemplo, quando o professor está acostumado, assim, dar aula para 1<sup>a</sup> ou 2<sup>a</sup>. série, você acaba ficando com a sua leitura um pouco... pobre. Um pouco, não. Muito. Muito pobre, empobrecida e em relação à escrita também porque você acaba sempre escrevendo aquelas coisinhas mínimas, sem altas produções... Acho que isso aí foi muito legal, essa parte, porque, para quem está só lidando com primário...

**Isabel** – Esse exercício...

**H**– É exercício, sim. De prática mesmo. De você exercitar atuando mesmo, escrevendo, fazendo os exercícios, relatórios, enfim.

**Isabel** – Essa história do professor reflexivo, esse discurso todo, você já...

**H**– Já ouvimos já, mas eu acho assim: reflexivo, a gente tem que ser a todos momentos porque... eu acho que não existe ninguém dono da verdade. Ou você pára para te auto-analisar mesmo, porque se você se sentir dono da verdade, é melhor ir lá para o outro lado, porque a verdade absoluta eu nunca acreditei. Continuo não acreditando. Até que me provem o contrário, ninguém sabe nada... Não mesmo. Acho, assim, acho que a gente tem que estar sempre se modernizando. É um pouco difícil quando vem de cima para baixo. Imposições: “você tem que ser assim”. Mas acho que isso daí só funciona, as pessoas dizem que “ah, você tem que...” Nunca, em escola nenhuma por onde eu passei ninguém me obrigou a ser tradicional ou construtivista. Você tem que trabalhar naquilo que você se sente firme. Sente, realmente, segura do que faz. Então, ninguém, em momento nenhum, alguém falar “não, se tem que fazer assim...”. A coordenadora pedagógica, muitas vezes, nem sabe como você trabalha. Isso vai muito também... a gente já discutiu muitas vezes isso, que cada tipo de criança exige um tipo de ensinamento. Aquilo que funciona para um, não funciona para o outro. Então, tem crianças que aprende com cartilha sim! Só aprende juntando letrinha... outros, vai do geral para as partes. Então, é muito relativo, não dá para falar “eu uso tal metodologia ou tal”. Então, você tem que se adequar a sua classe.

**Isabel** – Se você usava computador, você já falou que não, né?

**H**– Não usava... Ah, eu era topeira...

**Isabel** – Que bom...

**H**– Eu sou a rainha da Internet!

**Isabel** – Que bom... É um grande ganho, porque não é fácil... Passa a vida inteira sem... Para a molecada é fácil, mas... depois de uma determinada idade, parece que você tem medo de errar.

**H**– Muito! Nossa, numa das Memórias, eu escrevi sobre isso, que o meu, a minha maior ansiedade... Porque quando eu vim no primeiro momento, que era o Prometeus, nossa, tanta janelinha, eu fechava tudo, apagava tudo, tinha que recomeçar... Então, a gente ficava em dupla, falava assim, quando era hora do *mouse*: “agora é você... agora é você que vai...” porque... imagina que eu ia lá na setinha e pá, pum... Apagava tudo errado...

**Isabel** – Precisa de um ajuste fino.

**H**– Gente, mas olha...

**Isabel** – Ferramenta delicada...

**H**– Muito, muito... Tem coisa assim. Eu não aprendi a formatar, mas o Rubem Alves diz uma coisa: a besta, você pode levar ela no meio do rio. Se ela não quiser beber, ela não beberá se ela não tiver com sede. O aluno, e eu como aluna, também... tem coisas que não me interessa.

**Isabel** – Não tem jeito...

**H**– Formatar não me interessa aprender. Eu tenho dois lá em casa, mestres da computação e meus filhos mexem com computador. Técnico em eletrônica e outro fez Ciências da Computação. Eu falo assim: “formata para mim lá...”. Mas é aquela coisa: se eu precisar, claro que vou aprender. Se eu aprendi mexer, dominar esse bichinho aqui (aponta para computador), então, o resto é só querer. Mas, ainda não me fez falta. Enquanto a água não bater, né? (risos). Aí eu vou atrás.

**Isabel** – Você acha que a sua prática na escola mudou, de repente você pensa alguma coisa diferente... O que você achou disso?

**H**– Eu acho que muda, sim. Eu acho que muda, sim. Como eu te falei no início... Por pior que um curso seja, por pior que uma palestra seja só o fato de eu estar me questionando,

para mim já é um aprendizado. Será que eu estou indo bem mesmo, será que eu estou... Formas diferentes de avaliar, de pensar, de interagir com outro... Até do próprio grupo, se trabalha em grupo, já é diferente! Já é um aprendizado. O material, muita coisa você não tinha pensado. Agora, por exemplo, a gente está vendo a questão dos jogos. É uma coisa que eu preciso introjetar. Eu preciso colocar em prática e eu tenho vontade de mudar. Então, eu acho que essa vontade é um passo fundamental, tem que existir. Se eu já venho... só quero meu diploma... Eu não quero só diploma. A princípio, foi obrigatório praticamente, porém, a partir do momento que eu entrei, não quero só diploma. Quero levar para minha vida, mesmo. E mesmo, culturalmente, achei fantástico porque no tempo que eu estudei magistério, era behaviorismo... Esses novos teóricos aí, nem se falavam. Então, de modo que eu vejo, faço comparações, embora hoje a gente culpe muito a sociedade, mas a maneira de ver o ser humano mudou. Você não vê mais a criança... Ela tem informações a tudo. Se eu me fechar, como é que eu posso competir com uma criança? Ou eu mudo ou eu mudo. Eu acho que tudo a gente tem que pensar em tentar evoluir. Não é simplesmente....

(Vânia, a tutora da outra turma, chega e cumprimenta. Outra aluna chega e precisa usar o computador, pois é dia de *Learning Space* da turma de Vânia. Brinco com Vânia dizendo que estou entrevistando uma “celebridade”, lembrando da novela da Rede Globo)

**Isabel** – Você já falou das dúvidas... Você deve recorrer à Vânia?

**H**– Ah, muito! Mais que tudo.

**Isabel** – Eu imaginei...

**H**– Na área pedagógica mesmo, eu troco idéia para caramba com ela, como é que ela vê... Ela é muito crítica, muito, extremamente crítica. Então, você diz: “Ah, achei legal...”. “Mas aquilo você acha legal?”

**Isabel** – É legal porque faz a gente pensar.

**H**– Ela é muito, extremamente crítica. E conhecedora disso que é legal. Você está falando... Por isso que eu te falo, de repente eu me frustrei um pouco porque... esperava... mas, nada pessoal, nada pessoal...

**Isabel** – Eu sei disso.

**(fim do lado A)**

**Isabel** – Sobre a avaliação, você já falou...

**H**– É, pelo menos, é o que a gente fala: na prática, é uma coisa. Na teoria, é outra. Quem convive diariamente olho no olho, é a tutora. Quem corrige as avaliações, é a orientadora. Acho que o nosso contato é muito pouco para dizer... tipo assim: a gente, enquanto aluno, em sala de aula, aqui, você não é avaliada da mesma maneira como você avalia seus alunos... Como te falei, é olho no olho, interesse, participação, você sabe o quanto ele evoluiu... Aqui é uma coisa meio... fechada.

**Isabel** – Você acha tradicional?

**H**– Acho, acho. Acho tradicional.

**Isabel** – Você acha que é uma contradição?

**H**– Acho tradicional porque você tem que escrever e você só aquele jeito. É só aquele jeito, não tem outro meio de você falar que você sabe, é só aquele. Quem não redige, por exemplo, tem uma dificuldade imensa. Quem não redige, tem essa... Ela disse que a maioria dos professores escreve bem, a maioria, mas é uma coisa que você tem que praticar. Que a gente não está mais acostumado a fazer altas redações. Na verdade, as provas são dissertativas. Então, é meio que... complicado mesmo. E outra assim, por exemplo, quando você entrega um trabalho... quando você dá para o seu aluno fazer um trabalho, você estabelece uma data. Se você entrega naquele prazo, você fala para ele: “você tem X dias”.

Ele vai ter que se empenhar para fazer naquele período. Eu não vejo aqui, que se você entrega no dia é a mesma nota, se entrega outro... Claro que quem tem mais tempo, tem possibilidade melhor... Eu acho que não existe essa colocação. Pelo menos, para mim, nunca me foi dito que tivesse, são os atos. Isso, você fica assim: “Pô, mas... eu fiz no dia certo... eu nunca deixei de entregar um trabalho no dia em cima da hora...”. Vejo pessoas que não entregaram nem o primeiro. E me surpreende porque eu vejo assim que você não é avaliado pelas suas dificuldades... Não importa se você tem duas salas, se você tem três. Aqui, você tem X compromisso. Isso sim faz com que você fique um pouco desestimulada porque eu tenho duas escolas, tenho família como todo mundo, não sou a mais nova da turma, muito pelo contrário, talvez eu seja a que menos tem falta, e tenho procurado entregar tudo em dia. De repente, não saiu tão bom como uma pessoa que tinha mais tempo, que teve muito mais, às vezes mais um mês, não sei o que lá. Então... E os critérios são os mesmos? Pelo menos, nunca nos foi colocado que quem não entregou no dia é assim. A gente coloca isso para o aluno. Então, quando a gente coloca para avaliação, você tem que falar o que você está avaliando: eu estou avaliando isso, isso, isso... Sua média não é só prova... Embora eles saibam que tem uma participação com a Marina, que tem participação nas vídeos, um monte... Ela avalia até a frequência. A nota dela. A nota da Marina ela explica o que está avaliando. Mas os outros não sabem o que ela está avaliando, na verdade. Embora as provas sejam com consulta, mas acho que falta um pouco de objetividade. Na proposta da avaliação ou, pelo menos, no retorno da nota. Tirou porque tal... Então, assim, pouco ela escreve, o que ela não gostou, do que está falho... Eu acho meio frio, sabe? Meio, não, bastante... (ela está se referindo à orientadora que corrige as provas).

**Isabel** – Me diz uma coisa: que impressão que você tem das pessoas que passam... dos videoconferencistas, dos teleconferencistas, em relação a vocês e o conhecimento que vocês têm?

**H**– Você acha que eles acham que nós temos pouca ou muita? Eu acho que eles ficam até surpresos. Alguns. Alguns são muito simpáticos, assim, lidam com isso de uma forma... como tivessem lidando com um colega mesmo. Outros, acho que... alguns poucos, eu vejo assim que parece que estão lidando com criança. A maneira, a interação deles. Acho que teve uma que era assim meio engraçadinha, meio, fazendo umas palhaçadinhas, como se tivesse muito contato com a gente. Mas a maioria é meio formal. Não me passam a impressão que eles nos acham inferiores ou superiores, não. A mim, particularmente, nunca tive essa impressão deles nos acharem nem maiores nem menores que eles. Normal. Agora, teve um meio engraçadinho, acho até que ela era meio imatura, brincalhona, talvez ela quisesse ser simpática, mas acabou... Pelo contrário. Em via de regra, acho que a imagem é legal.

**Isabel** – Para terminar, que eu sei que você quer ir para lá, o que o pessoal das duas escolas acha de você estar fazendo um curso de nível superior? Teve alguma mudança, para elas tanto faz...

**H**– Acho que... Olha...

**Isabel** – O pessoal te procura mais porque acham que você está sabendo mais...

**H**– Não. Mesmo porque... Na escola do estado, eu era uma das únicas que não tinha feito. A maioria que está lá já fez.

**Isabel** – Fez PEC?

**H**– No estado, foi o anterior. Então, elas já terminaram, então é normal, a gente às vezes troca idéias. Aliás, diz que todo mundo ficou traumatizado de tanta sobrecarga. Então, elas

falam assim: “como é que você consegue?” No Estado, ele liberou da sala de aula nos últimos seis meses, no HTPC<sup>94</sup> também foram dispensados. E na prefeitura, ele não teve a menor brecha. Tanto é que eu mandei um e-mail para a (coordenadora do PEC/USP) nesse sentido de que fôssemos dispensadas, pelo menos, do ponto para fazer esse estágio. Quer dizer, você tem que se virar com o seu tempo... Você tem que dar abonada para fazer estágio. Eu tenho dado abonadas, vou driblando: um dia, eu falto no estado, outro dia, na prefeitura, para estar cumprindo com os meus compromissos porque não tem como. Não tem brecha nenhuma. Isso, ela disse: a prefeita já avisou no primeiro dia. Tudo bem que ela já avisou, porque tem JEI<sup>95</sup>, mas na JEI os coordenadores não se preocupam se você... discute com o grupo... No começo, eles se entusiasmaram, “ai, que legal o material, vamos aproveitar para a nossa JEI”. Nunca, na escola em que eu estou, alguém pegou o meu material e perguntou “vamos discutir, que tem um assunto interessante, vamos falar sobre...”. Não. Eles ficam neutros. No estado, já passou.

**Isabel** – Também não é novidade para eles.

**H**– Já passou. E na prefeitura, tem uns três ou quatro, na escola em que eu estou, mas cada uma de um pólo. E cada uma também num horário. Pouco se fala sobre PEC. Não há muito a acrescentar, não.

**Isabel** – É isso. Muito obrigada.

---

<sup>94</sup> HTPC: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

<sup>95</sup> JEI: Jornada Especial Integral.

### **Anexo 3 – Exemplo de Registro de campo**

**Legenda:**

(...): indica que não anotei durante um período porque não consegui entender a fala ou porque não considerei relevante.

...?: indica que não consegui anotar dados escritos ou falas.

**Aluna:** uso esta palavra quando não sei qual é o nome da pessoa. Uma seqüência de “aluna” no texto não significa que seja a mesma pessoa falando. Os nomes citados não são reais.

**OBSERVAÇÃO: ESTAS ANOTAÇÕES REFEREM-SE À TURMA A****PÓLO T**

**Data:** 12/04/2004

**Horário:** 18:45 – 21:15

**Local:** *TM Offline – turma A*

**Tutora:** Marina

**Notas tomadas por:** ISABEL

**Registro Ampliado – RA 1**

**1º. REGISTRO DE CAMPO – DIA 12/04/2004 – PEC**

**18h45 min.** Nesse dia, segunda-feira, iniciei as minhas atividades em campo junto ao PEC. Fui à noite, período em que as aulas têm início (19 horas) e permaneci até a hora do intervalo que ocorreu aproximadamente às 21h15 min. Cheguei na escola estadual (nome da escola) em companhia da tutora Marina. Na escola já havia grande movimento. Uma servente que controla o acesso àquela entrada abriu a porta (grande portão de ferro, com grades, fechado com cadeado). Subimos para o primeiro andar, local onde há três salas reservadas para o PEC: uma sala para a turma A (que é a turma da tutora Marina), outra sala para a turma B, e uma sala de computadores. A sala da turma A é usada pelas duas turmas quando há videoconferência. A teleconferência acontece nas duas salas.

As salas se encontram em um espaço isolado da escola, onde o acesso é mais restrito às pessoas do PEC. Essas salas foram adaptadas para as atividades e estão em boas condições de uso, com móveis e equipamentos novos. A sala da turma A tem duas televisões de 29”

polegadas, um micro computador para uso dos estagiários. As televisões permanecem ligadas, uma com um logotipo e a outra mostra a imagem da sala.

Ao chegar ao local, havia na sala da turma A caixas de livros recém entregues, as quais a tutora Marina abriu. Havia vários livros sobre letramento e alfabetização, além de um dicionário *Houass* (grande, encapado, com tecido). Em outra caixa havia vários livros iguais com histórias e contos. O livro continha vários contos infantis tradicionais. Algumas alunas que já se encontravam no local tiveram interesse de olhar os livros. Uma delas, com idade entre 25 e 30 anos, ao olhar os livros à distância, disse: “Que chato!” Outras, por sua vez, acharam interessante e perguntaram se poderiam ser levados para casa. A tutora respondeu: “Por enquanto, não”. A tutora da outra turma também veio olhar os livros, os quais foram deixados na sala da outra turma.

As alunas foram chegando aos poucos, e fui sendo apresentada a cada uma delas. A idade das alunas varia muito: desde 20 e poucos anos até 50, 60 anos. As alunas se organizam em grupos por afinidade. Ao todo, havia 24 alunos no local, um do sexo masculino. Uma prima de uma das alunas também estava presente. A intimidade entre alunas e a tutora é grande, o relacionamento entre elas se mostrou muito bom.

Senti que as alunas foram receptivas comigo. Fui apresentada como estagiária da USP, da disciplina de Etnografia e aluna de pós-graduação (doutorado). A tutora disse que sou estagiária, assim como elas. “Vocês não estão fazendo a Vivência Educadora? Então, é a mesma coisa, só que em outro nível”. Uma aluna brincou e perguntou para a tutora: “Como a gente tem que se comportar?” Não me senti uma estranha naquele grupo que logo me esqueceu e passou a agir dentro da sua rotina.

O ruído da escola é grande, o que é percebido na sala do PEC. As alunas do PEC são também muito falantes e a tutora tem que fazer grande esforço para obter atenção das mesmas. Algumas alunas se envolvem mais que outras com a aula. O comportamento das alunas-professoras lembra o comportamento de qualquer aluno.

**19h50min.** Finalmente, a aula começa aproximadamente às 19h50min. É dia de *TM-Offline*. A tutora pergunta quais são os exercícios e textos não lidos/feitos da unidade 4.2. (Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral – Tema 4 – Módulo 2 – p.793 a 830). A tutora faz a leitura em voz alta do texto da página 809 (Os jogos e a construção lingüística – de Ester Miriam Scarpa). A tutora entrega dez cópias de um texto impresso

que classifica os jogos (brincadeiras) em reconhecimento, nomeação, fonético, fonológico, rítmico, dramático. Após a leitura do texto, feita sob forte barulho ambiente (algumas alunas acompanhavam a leitura, outras conversavam, e a escola, como disse, é ruidosa), a tutora pede para a classe classificar o diálogo entre uma mãe e uma criança localizado à página 811 (Excerto) de acordo com a classificação apresentada no texto impresso (que também havia sido lido pela tutora em voz alta). A tutora pediu para as alunas, após alguns minutos, classificarem o texto, o que elas fizeram em voz alta. A tutora lança algumas questões no ar para incentivar a participação do grupo, que se manifesta e participa, de fato. Com esse exercício, as alunas são incentivadas a pensar em sua prática como professoras, trazendo exemplos de seu cotidiano. A tutora observa, então: “Vocês já faziam isso (cantar, imitar bichos, etc.) na prática, mas não davam o nome, né?” Há o incentivo, sem dúvida, de trazer a prática das professoras para a sala de aula, na tentativa de relacionar a teoria à prática. Na questão dos jogos, a idade dos alunos foi questionada, uma vez que alguns jogos não se adequam a alunos acima dos três anos, por exemplo.

A tutora explica que é difícil seguir o cronograma estipulado: às vezes, atrasa.

Após esse exercício, a tutora pede que as alunas façam a atividade da página 813 (“O desenvolvimento do discurso narrativo e os jogos de linguagem”). A teoria sobre o assunto já havia sido abordada em aulas anteriores. Tratam-se dos jogos de faz-de-conta. Apesar da proposta ser fazer o exercício em trios, a tutora propõe que todo o grupo responda. A atividade era a seguinte: “A. Em trios, reflitam sobre a seguinte questão:

- De que maneira os jogos de linguagem apresentados por Scarpa – e também por De Lemos – podem ser utilizados pelo professor no processo de aprendizado do discurso narrativo?

Exemplifique, procurando descrever algumas situações de interação possíveis de serem planejadas para atividades educativas”.

A partir dessas questões, a tutora pediu que as alunas respondessem, o que algumas fizeram trazendo os exemplos do seu cotidiano. Uma delas lembrou da roda de histórias (uma criança começa a história que vai sendo construída por todas as crianças), a mudança dos contos tradicionais (a versão do Lobo Mau sobre a história dos Três Porquinhos, a continuação da história da Cinderela (sempre foi empregada, não sabia ser patroa), a

invenção de histórias pelas crianças, etc.). Algumas alunas não se manifestaram durante toda a aula. Creio que algumas alunas lecionam para alunos mais velhos (com mais de 7 anos), não sendo essa a realidade de suas crianças. Outras, não pareciam interessadas.

**21h15min.** Foi solicitado que os exercícios C e D da página 816 que tratam do mesmo assunto (discurso narrativo) fossem feitos após o intervalo. Antes do exercício, há um texto explicativo de Scarpa sobre o tema (“Um exemplo: o desenvolvimento do discurso narrativo”, p.814). Ênfase na psicolinguística, na teoria de Piaget, Bakhtin, Vygotsky.

Percebi que não ficou muito claro, muitas vezes, (nem para a tutora, nem para as alunas), nesse tópico, a qual faixa etária se referiam as atividades propostas.

Deste dia, ficou a sensação, para mim, de que aquele cenário não apresentava nenhuma semelhança com o que eu classifico como aula em um curso de graduação. E por que esperar que fosse, já que se trata de uma proposta nova? São anos em um ambiente cultural que está impregnado em mim. É o que a Claudia Fonseca classificou de “estranhamento”. Sem dúvida, era um ambiente e uma forma de trabalhar muito diferente da que estou acostumada. Nas aulas tradicionais, tenho o representante do saber à minha frente. Sem dúvida, tenho que ouvir os atores para não tirar conclusões precipitadas. No meio daquele ambiente ruidoso, desprezioso, talvez a educação esteja de fato ocorrendo<sup>96</sup>.

---

<sup>96</sup> Afinal, não há fortes críticas às aulas da universidade tradicional? Além dessas observações, algumas questões surgiram do meu contato com a empiria: qual a idade das alunas, sua formação anterior, aonde lecionam, quantas turmas funcionam naquela escola, é importante para as alunas a classificação de ações que elas já realizam no seu cotidiano com as crianças (por exemplo, imitar uma galinha é uma onomatopéia, etc.)? Isso altera o cotidiano na escola? Gera alguma alteração no ato educativo? Em qual sala ocorre a teleconferência e a videoconferência? E as provas já realizadas, qual o resultado? O que foi efetivamente avaliado? Como é desenvolvida a Vivência Educadora pelas alunas? O que fazem? Quem supervisiona? Como supervisiona? São, enfim, questões que procurarei responder nos próximos encontros.