

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
JÚLIO MESQUITA FILHO  
CAMPUS DE ARARAQUARA

“O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO”: O IMPACTO DO PEC –  
FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA – AO PROFESSOR DA PESSOA

MARIA DE FÁTIMA SARTORI CARLI

UNESP  
2007

MARIA DE FÁTIMA SARTORI CARLI

“O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO”: O IMPACTO DO PEC –  
FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA – AO PROFESSOR DA PESSOA

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Educação da UNESP - Universidade Estadual de São Paulo, Campus de Araraquara, sob a orientação do Prof. Dr. José Vaidergorn e co-orientação do Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato.

ARARAQUARA  
2007

MARIA DE FÁTIMA SARTORI CARLI

“O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO”: O IMPACTO DO PEC –  
FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA – AO PROFESSOR DA PESSOA

A dissertação foi defendida e aprovada em 27/08/2007

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. José Vaidergorn

---

Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato

---

Prof. Dr. Marcus Antônio Lucci

A todos os educadores que acreditam que a educação é uma das vias “promissoras” para a superação das desigualdades sociais.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao orientador, Prof. Dr. José Vaidergorn pela acolhida, num trecho íngreme da minha trajetória, meu eterno agradecimento.

Ao co-orientador pela sensibilidade e respeito à trajetória por mim empreendida, meu respeito e gratidão incondicionais.

Aos professores do Programa que percorreram comigo esta jornada, colocando “placas indicativas” dos caminhos a seguir para construção/reconstrução de novos saberes.

A meus filhos Carla, Ana e Daniel, pela compreensão de uma mãe quase sempre ausente.

A minha filha de coração, Daniele, que me adotou como sua segunda mãe.

Ao meu esposo e companheiro de todas as horas, Cláudio.

A Jociane Rosa Gobis que, embora não compreenda minha busca, tem sido uma amiga especial e muito me amparado nos momentos difíceis.

A Margarete de Moraes Zillig, pela sensibilidade e compreensão da minha trajetória.

A Érika e Rosana, por serem especiais tanto como grupo de trabalho como pelo apoio recebido.

A Regina Célia Fernandez Silvestre, pelas contribuições ao trabalho, pelo carinho e amizade incondicionais.

A Roberto Ferraz, que acompanhou todo o meu percurso acadêmico e foi “obrigado a ler todas as versões” da Dissertação, escritas por mim e revisadas por ele. As contribuições que deu ao trabalho são inumeráveis.

Aos amigos Armira e Nilton para os quais não encontro palavras, pelo eterno ombro amigo de todas as horas.

À Ascensão Monteiro Afonso pela pessoa que é e por fazer parte da minha vida.

Ao Reinaldo Inácio de Lima por ter permitido que o redescobrisse como amigo e pelas cruzadas que fez comigo à UNESP de Araraquara.

Aos amigos Esther, Lelé, Ligia, Márcia e tantos outros, parceiros de uma jornada de busca de novos conhecimentos, com os quais dividíamos angústias e a certeza de que estamos marcados indelevelmente pelas contribuições que cada um trouxe ao grupo.

A todos os amigos que têm compreendido, tolerado e me incentivado a viver intensamente as atividades do curso, muitas vezes negligenciando-os, na certeza de que esse apoio foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

*Eu quero uma teoria que se adapte à realidade. Não quero que essa realidade se adapte a uma teoria elaborada em um escritório. Quero a (...) capacidade de um ministério de interpretar a realidade em que vivem os docentes argentinos e a escola Argentina [assim como a escola brasileira e seus docentes] e de oferecer uma proposta baseada nessa realidade para chegar à transformação necessária do sistema educativo. Os docentes querem mudar a escola. Mas queremos ser partícipes dessa mudança. Não queremos ser executores de uma mudança decidida sem a menor participação dos trabalhadores da educação nem das organizações que representam os trabalhadores (...). O que os professores sentem hoje é uma mistura de temor, preocupação e insegurança (...) e parte dessa incerteza faz com que os professores entrem na escola ou na capacitação com mais medo do que certezas sobre a função que devem cumprir dentro da escola.*

*Marta Maffei*

## RESUMO

*Como os programas de formação continuada repercutem na trajetória profissional do professor em exercício?* Esta pergunta conecta-se a outras questões que buscam compor o quadro de formação em que os professores são inseridos, com a intenção de se perceber de que forma os professores são co-autores do próprio processo formativo, uma vez que eles são os principais responsáveis pela própria formação **(Nóvoa)**.

O ponto de partida é de que os professores em exercício trazem em suas trajetórias conhecimentos e vivências que devem ser considerados para a elaboração de programas de formação que a eles se destinam. De outro modo, a impressão que fica é a de que os programas de formação se constituem em um eterno recomeçar e que os professores são vazios de conhecimentos **(Candau)**.

Para compor esse quadro tomo como referencial teórico, sobretudo, Torres, Nóvoa e Tardiff. O caminho metodológico escolhido para dar conta da pesquisa foi o de cunho qualitativo, à luz dos estudos de Bardin, para desvelar a intenção do conteúdo das respostas manifestadas pelas professoras à entrevista semi-estruturada a que foram submetidas.

*Entre O Velho e o Novo, Mudanças e Permanências* – sob esse título são apresentadas algumas considerações, ainda que provisórias, sobre os avanços e recuos do programa de formação paulista. Como avanço, o PEC – Formação Universitária apresenta as vivências educadoras, que consistem num movimento espiral entre a teoria e a prática, desenvolvidas nos últimos seis meses do programa, o que em parte inviabilizou que todos os professores alcançassem a intencionalidade desse movimento. Contudo são inegáveis as contribuições das vivências educadoras. Elas representam um avanço na concepção dos processos formativos. Como recuo (na verdade não acredito que esta seja a designação correta, visto que pela colocação dos professores, nem mesmo se caminhou) destaca-se o fato de os professores continuarem a não ser ouvidos durante a concepção dos programas de formação a eles destinados e, por outro lado, a constatação de que enquanto a formação dos professores permanecer tutelada à academia e ao Estado, os professores não desenvolverão a autonomia em relação ao seu processo formativo.

A generalização desta pesquisa é factível a partir do momento em que se rompa com as certezas, principalmente a de que uma formação de qualidade é garantida nos bancos universitários e que o professor é ouvinte do próprio processo formativo. O discurso que



afirma ser o professor “um produtor de conhecimento” está desgastado pelo uso e, muito mais do que se configurar em uma realidade aceita pelas universidades, especialistas e ensaístas, tornou-se um *slogan* que precisa ser superado.

### Palavras-chave

Professores – Formação Continuada – Trajetória Profissional – Impacto da Formação

## ABSTRACT

*How teachers' continuous formation programs can reflect in their professional trajectory?*

This question connects itself to other questions that intend to compose the teacher's educational context, with the purpose of verify how teachers participate of their own formation process.

The premiss is that teachers bring knowledges, experiences which must be considered for the elaboration of the teachers' formation programs. On the other hand, it remains to the sensation that teachers are empty of knowledges.

This work, which has as theme the formation programs of basic education teachers, emphasizes the Continuous Education Program of the São Paulo's government, considering the advances and regresses of this kind of teachers' formation. It also evaluates how these programs permit teachers build the profile into the necessary authonomy and take responsibility for their education overcoming the State tutorial formation.

It is necessary listen to them, because they are the key of their own formation process. The discourse that teachers are knowledge producers is overage and, more than a reality accepted by universities, essayists or specialists, has become just a slogan which must be overcome.

Key words

Teachers – Continuous Formation – Professional Experiences – Impact of the Formation

## LISTA DE QUADROS

QUADRO I – Modelo de formação que não funcionou .....	53
QUADRO II – Professores efetivos – Formação em nível superior.....	66
QUADRO III – Programas Especiais de formação.....	72
QUADRO IV – Titulação oferecida aos professores em exercício.....	73
QUADRO V – Programa Veredas – Caracterização.....	76
QUADRO VI – Pedagogia Cidadã – Caracterização.....	77
QUADRO VII – PEC Municípios – Caracterização.....	77
QUADRO VIII – Proposta Curricular do PEC paulista.....	85
QUADRO IX – O que levou os professores a se inscreverem no PEC?.....	96
QUADRO X – Distribuição das alunos-professores por idade.....	97
QUADRO XI – anos de exercício no magistério.....	97
QUADRO XII – Percepção dos professores sobre o programa de formação.....	98
QUADRO XIII – Cinco temas julgados importantes pelos alunos-professores.....	99
QUADRO XIV – Caracterização das professoras pesquisadas.....	103
QUADRO XV – Caracterização das especialistas pesquisadas.....	103
QUADRO XVI – Panorama dos processos formativos.....	120

## LISTA DE SIGLAS

**ACT** – Professor Admitido em Caráter Temporário

**BM** – Banco Mundial

**CEFAM** – Centro de formação do Magistério

**CENP** – Coordenadoria de Educação e Normas Pedagógicas

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério de Educação e Cultura

**OCDE** - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**PEC** – Programa de Educação Continuada

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PROFA** – Programa de professores Alfabetizadores

**PUC/SP** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**SEE** – Secretaria estadual de Educação

**TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso

**UEA** – Universidade do Estado do Amazonas

**UEPG/SETI** – Universidade de Ponta Grossa /Universidade Eletrônica do Brasil

**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais

**UNESCO** – Org. das Nações Unidas para a Educação, Ciências e a Cultura.

**UNESP** – Universidade Estadual de São Paulo

**UNICAMP** – Universidade de Campinas

**USP** – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
Capítulo I –A Formação e Sua Interface Com as Políticas Públicas, a Legislação e o Financiamento da Educação.....	25
1. 1. Uma Reflexão sobre os Programas de Formação Continuada.....	25
1.1.1. A Década de 90, Período de Renovação ou Reedição do Velho?.....	36
1.1.2. O Banco Mundial e a Formação Continuada.....	47
1.1.3. A LDBEN 9394/96, as Políticas Públicas e a Formação do Professor.....	53
1.1.4. Os Programas Especiais de Formação.....	62
Capítulo II – Um Panorama dos Programas Experimentais de Educação Continuada.....	64
2.1. Algumas Questões Polêmicas.....	67
Capítulo III – O Programa de Educação Continuada, PEC – Formação Universitária.....	78
3.1. A Organização do PEC – Formação Universitária.....	78
3.2. Algumas Considerações sobre a Implantação/Implementação do PEC Formação Universitária.....	86
Capítulo IV – Quem São as Mulheres, Alunas–Professoras Que Cursaram o PEC.....	90
4.1. Perfil das Mulheres–Professoras Que Cursaram o PEC.....	92
4.1.1. Alguns Dados Preliminares sobre as Alunas–Professoras.....	92
4.1.2. Percepção das Alunas–Professoras sobre o Programa de Formação.....	96
4.1.3. A Pessoa do Professor e o Professor da Pessoa.....	98
4.1.4. Os sujeitos da Pesquisa.....	100
4.1.5. Algumas Considerações Sobre os Sujeitos Pesquisados.....	101

Capítulo V – A Trajetória da Pesquisa: Caminhos e Descaminhos.....	104
5.1. O Contexto da Pesquisa.....	104
5.1.1. As Vozes das Professoras no Programa de Formação.....	105
5.1.2. Como os Professores se Percebem no PEC – Formação Universitária.....	109
5.1.3. Impactos do Programa na Pessoa do Professor e no Professor da Pessoa.....	114
Algumas Considerações	
Entre o Velho e o Novo, Mudanças e Permanências.....	120
1. Algumas Aproximações.....	122
Referências Bibliográficas.....	133
ANEXOS.....	140

## INTRODUÇÃO

Enveredar pelo caminho construído e reconstruído, em relação à temática já tão explorada quanto inesgotável como a da formação de professores, mistura-se com a própria história de formação do pesquisador.

A preocupação com a formação data do tempo em que eu exercia a função docente nas séries iniciais da educação básica e participava de cursos pontuais de formação. Esses cursos eram de curta duração e tinham a pretensão de instrumentalizar os professores para o exercício da profissão e conseqüentemente a melhoria da qualidade de ensino.

Esses cursos já causavam algum desconforto, embora não conseguisse determinar as razões para isso.

Com o passar do tempo fui desocultando para mim mesma as dificuldades que tinha em relação tanto a me concentrar nas “aulas” oferecidas pelos especialistas como em relação à incorporação de saberes que não dialogavam com os saberes que possuía.

A formação era basicamente constituída por monólogos longos e enfadonhos e partia da perspectiva de que nós professores éramos desprovidos de saberes.

Os professores, sujeitos da sua formação, trazem da sua trajetória marcas dos processos formativos informais e formais pelos quais passaram/passam.

No ano de 2001, contava com 25 anos de carreira no magistério público quando surgiu a oportunidade de ser formadora dos professores em exercício nas séries iniciais da rede pública estadual.

Novamente estou frente aos processos formativos, não mais na condição de aprendiz, no sentido estrito da palavra, mas como formadora.

As inquietações em relação aos processos formativos ganham espaços, saem dos seus esconderijos e como uma catapulta me impulsiona na busca por novos conhecimentos, o que me leva ao mestrado, com o objetivo de investigar os processos de educação continuada e em especial o PEC<sup>1</sup> paulista, programa de formação destinado aos professores em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental. Essa inquietação deu origem a este trabalho, que busca reafirmar a necessidade de se pensar uma nova cultura de formação de professores. É preciso desvelar de que forma os programas de formação reconhecem esses processos e legitimam os saberes trazidos na bagagem desses profissionais

---

<sup>1</sup> Programa de Educação Continuada

e, ainda, se são oportunizados tempo e espaço para a socialização das experiências de vida e da profissão. Uma cultura de formação que ouça suas vozes, suas angústias, suas expectativas e acima de tudo os torne co-autores da sua formação.

A co-autoria formativa passa pelo reconhecimento das experiências que os professores carregam, suas histórias, que podem contar suas lutas e conquistas na vida e na profissão em que ser mulher<sup>2</sup> já pode representar condição desigual de inserção na vida e na carreira, mas que as fazem seguir em frente silenciosamente ou com estardalhaço, resistindo, se fazendo presente.

O trabalho de pesquisa se delineou a partir da busca pela compreensão do impacto da formação continuada oferecida aos professores da rede pública estadual de São Paulo, em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental.

O impacto ao qual o trabalho se refere diz respeito à impressão, ou seja, marcas, “forte efeito<sup>3</sup>”, registros que se inscreveram no professor da pessoa, de cada um. Essa impressão, efeito ou impacto, como se convencionou designar no transcurso desta pesquisa, se materializa quando de alguma forma os processos formativos pelos quais os professores passam se comunicam com as experiências e conhecimentos adquiridos pelos professores ao longo da vida. A compreensão que se tem é a de que o efeito pode forçar impedir ou uma mudança. Nesse sentido o que se procura saber é se de fato houve um impacto, ou seja um “forte efeito” que pudesse de fato provocar mudanças.

A perspectiva da pesquisa aponta para a concepção de que os professores se formam e são formados e constroem sua identidade nas inter e intra-relações que estabelecem com o mundo, o conhecimento e, principalmente, enquanto sujeitos ativos das rédeas de sua vida.

A tradução de Melucci retrata de forma incomparável o que se pretendeu afirmar:

---

<sup>2</sup> A carreira do magistério é composta em sua quase totalidade por mulheres, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Resultados de pesquisas realizadas pela UDEMO – Sindicato de Especialistas da Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo, em 300 escolas públicas estaduais (em 2002), pela CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - com 4656 entrevistados em dez estados da federação(2003) e pela APEOESP- Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, com 1780 entrevistados em São Paulo(2004). Foram usados também alguns dados funcionais coletados pelo SIE- Sistemas de Informações Educacionais da Secretaria de Educação, revelam que 83% os profissionais da educação básica são do sexo feminino.

<sup>3</sup> De acordo com o novo Aurélio Século XXI: o dicionário de língua portuguesa impacto é “um forte efeito que impede ou força mudança.



A cada dia, todos os dias, esboçamos gestos rotineiros, movemo-nos ao ritmo de motivações externas ou pessoais, cultivamos memórias e projetamos o futuro. Assim como nós, todos os demais. As experiências cotidianas parecem minúsculos fragmentos isolados da vida, tão distante dos vistosos eventos coletivos e das grandes mutações que perpassam a nossa cultura. Contudo, é nessa fina malha de tempos, espaços, gestos e relações que acontece quase tudo o que é importante para a vida social. É onde assume sentido tudo aquilo que fazemos e onde brotam as energias para todos os eventos, até os mais grandiosos (2004 p. 13).

É na trama dessa malha que a pessoa do professor vai se constituindo e se reconstituindo, dando novos sentidos à vida pessoal e profissional.

O ponto de partida para pesquisar os processos formativos e o impacto destes à pessoa do professor consistiu em fazer uma trajetória retrospectiva rumo aos programas de formação que vem sendo desenvolvidos para promover a formação continuada dos professores.

Adentrar a concepção desses processos formativos permitiu compreender a complexidade de se organizar programas, cursos que dêem conta das “diferenças” das alunas-professoras<sup>4</sup> que o freqüentam.

As professoras fazem parte de uma profissão em que a formação permanente lhes é cobrada de forma insistente. A verdade é que a necessidade dessa formação deveria fazer parte do *habitus*<sup>5</sup> do professor, visto que as professoras são responsáveis pela própria formação. Contudo, para que não se chegue a conclusões precipitadas que colocariam o professor como vilão é preciso que se compreenda que os programas de formação são tutelados pela academia e pelo Estado e atende aos interesses destes, o que dificulta que as professoras desenvolvam um processo autônomo em relação ao conhecimento. Uma vez que não são autônomas, não participam dos processos decisórios, não tomam para si as rédeas da sua formação e talvez seja esse um dos fatores dos fracassos da formação continuada, considerando que a qualidade do processo ensino-aprendizagem das séries iniciais do ensino fundamental não tem apresentado níveis de melhoria.

Dar ao sujeito da formação o papel de protagonista, em substituição ao de expectador da sua própria vida pessoal/profissional, que tem sofrido mais interferências externas do que se lançado nas teias e tramas de sua interioridade, obra da qual é o único

---

<sup>4</sup> A referência à aluna-professora será utilizada todas as vezes que não houver generalização à profissão. A intenção é de reafirmar que os professores das séries iniciais são predominantemente do sexo feminino e precisam ser reconhecidos em suas especificidades.

<sup>5</sup> *Habitus*: termo utilizado por Pierre Bourdieu. Representa “um conjunto de disposições típicas” do meio em que o indivíduo é socializado, no caso aqui tratado o meio profissional em que o indivíduo está inserido, por ele denominado “*habitus* professoral”.

curador e, constantemente é levado a acreditar que ela não lhe pertence, pode garantir um processo formativo mais profícuo.

Para se compreender a forma como vêm sendo gestados os programas de formação, ao longo do tempo, procedeu-se a uma imersão, ainda que rápida, aos cursos, treinamentos, reciclagens, cursos de capacitação, na década de 90, que se arvoram de inovadores, e finalmente à formação contínua, continuada e permanente, que pela concepção que carregam podem ser colocadas em um único bloco.

Com o advento da LDBEN nº 9394/96<sup>6</sup>, surge a obrigatoriedade de que a formação de professores para o exercício da docência nas séries iniciais do ensino fundamental se concretize em nível superior, embora esse diploma legal encerre entre si uma contradição, entre os artigos 62 que esclarece que a “[...] formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, [será] a oferecida em nível médio, na modalidade normal”, e o artigo 87, § 4º, que dispõe que “Até o fim da Década da Educação<sup>7</sup> somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Entre a contradição e a necessidade inequívoca de o professor ser mais bem formado, para dar conta das demandas que a sociedade contemporânea apresenta, a SEE<sup>8</sup> de São Paulo, com base também na LDBEN nº 9394/96 (que possibilita a instituição de programas experimentais, conforme expresso no artigo 81, quando diz que “É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas às disposições desta lei”), desenvolve o Programa de Educação Continuada, destinado às professoras efetivas das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Os professores atravessam um dilema quando à luz da referida legislação se vêem destituídos da formação que garantiu até então o seu fazer e estar na profissão.

O peso desta constatação, conforme se depreende do documento legal mencionado articulada às políticas públicas e ainda aos investimentos do Banco Mundial na educação brasileira, conforme será exposto adiante, vai determinando a própria concepção dos programas de formação e imprime uma marca de custo-benefício à carreira. As luzes lançadas sobre o tema iluminam o quadro que vai se compondo em relação à Formação Continuada, no sentido de identificar a interesses de quem e do quê ela atende.

---

<sup>6</sup> LDBEN nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

<sup>7</sup> A Década da Educação é instituída pelo artigo 87, da LDBEN nº 9394/96, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.

<sup>8</sup> SEE; Secretaria Estadual de Educação.

No caso do Banco Mundial, como muito bem retrata Torres (1996), “o tema docente” não é bem-vindo devido à sensação de desconforto que representa tanto para essa instituição quanto para a sociedade de maneira geral. Ele representa “reivindicação salarial, corporativismo, intransigência, greve, quando não simples corrupção e manobra política. “São problemas, antes que recurso (idem, 1996, p. 160)”. Para essa mesma autora, os professores se apresentam num quadro ambíguo; para o Banco Mundial: “são necessários”, porém seu custo é alto e são profissionais com os quais é “difícil de lidar (idem)”

Oferecer um panorama geral de alguns dos muitos programas especiais de formação continuada desencadeados em diferentes regiões do país pode garantir uma visão ampliada, dentro dos limites deste trabalho, de como eles se desenvolvem à luz das políticas públicas e sob a custódia financeira do Banco Mundial.

Os programas especiais de formação, de um modo geral, não são vistos com bons olhos pelos pesquisadores, que entendem que uma formação de qualidade só é possível se for desenvolvida no interior das universidades, *locus* de pesquisa por excelência. A duração dos programas especiais de formação, em que se inclui o PEC – Formação Universitária<sup>9</sup>, programa do governo paulista, em um tempo inferior que o da graduação oferecida aos professores no interior das universidades, para alguns autores resulta numa formação facilitada, uma vez que o tempo é pouco para se promover uma formação de qualidade e mais exigente. O entendimento é o de que há um aligeiramento da formação oferecida a esses profissionais, apenas com o propósito de se cumprir o disposto na LDBEN nº 9394/96. As argumentações repousam tanto sobre a questão do tempo destinado a esses programas, considerados insuficientes, quanto sobre a necessidade de se perceber a formação inicial como duas partes de um mesmo processo: a formação que necessita ser constantemente alimentada, e a necessária articulação “entre o conhecimento, a pesquisa e a prática” (MACIEL & NETO, 2004, p. 74).

Demo (2002) é contundente quando se refere à formação e aos anos a ela dedicados:

Pela importância estratégica da profissão [...], o professor deveria passar por um processo de formação dos mais exigentes e completos, nunca inferior a cinco anos de duração na universidade. A razão é simples: o profissional da formação precisa ser a cara da formação primorosa. Qualquer curso mais pretensioso pede duração de

---

<sup>9</sup> PEC – Formação Universitária – Programa de Educação Continuada, destinado aos professores efetivos do Ciclo I, do Ensino Fundamental, visando à formação em nível superior.

cinco anos (engenharias todas, direito economia, psicologia etc.). A idéia de encurtar a formação só prejudica esse profissional. Embora não seja difícil encontrar profissionais malformados também entre aqueles que estudam mais tempo, não é o caso de usar esse argumento para aceitar formações ditas superiores a partir de dois anos, como é o caso atual de cumprir a exigência da LDB. É absurdo que o profissional da formação tenha formação menor. O problema de fundo não é tamanho, mas qualidade (p.79).

Maciel & Shigunov Neto (2004) reafirmam essa idéia colocando um questionamento e uma constatação sobre esse tipo de formação:

Como é possível para o professor enfrentar rápidas e profundas transformações que ocorrem em todos os níveis da sociedade contemporânea com uma formação aligeirada, simplista e fragmentada? Portanto, é inadmissível que os professores, tidos como agentes sociais de transformações, tenham tal formação (p. 73).

Entretanto, representantes da academia reconhecem que o tema formação de professores é um grande desafio para as universidades públicas. No Projeto Básico da Pedagogia Cidadã<sup>10</sup>, no item 2 – Fundamentos, encontra-se registrado:

As instituições públicas [...] oferecem um número irrisório de vagas e enfrentam problemas crônicos com a falta de articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos, e a dificuldade de concatenação desses cursos com o trabalho concreto desenvolvido nas escolas básicas (p. 13).

Segundo o mesmo documento,

[...] quando o dado a ser considerado é o grau de formação dos profissionais em exercício nessas funções, fica evidente a necessidade de proporcionar condições de acesso a cursos de formação de nível superior [...], a um contingente que chega a 53% do total dos docentes, correspondendo em números absolutos a 88.360 professores portadores de qualificação em nível médio (p.11).

Para atender a essa demanda, o documento que fundamenta o Programa Especial de Formação – Pedagogia Cidadã, reconhece que em cursos regulares, a ser cursado no interior das universidades, “seriam necessários 115 anos”. Cabe à universidade, notadamente

---

<sup>10</sup> Pedagogia Cidadã: Programa Especial de Formação em nível superior com recurso de mídias interativas, destinado aos professores em exercício na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ligados à rede pública, preferencialmente municipal.

a pública o enfrentamento do problema gerado pela ausência de políticas públicas que ensejassem o atendimento dessa demanda. Para a universidade é a procura por “formas alternativas para cumprimento do seu papel social”, nesse caso a formação dos professores (ibidem).

O tema é polêmico, alvo de amplas discussões, e várias questões são objetos de discussão no documento do Programa Pedagogia Cidadã, feitos a essa formação:

1. seria uma maneira de aligeirar a formação de professores, num primeiro momento para atender a necessidades legais e, mais a longo prazo, para consolidar a idéia do esvaziamento das licenciaturas plenas, seja porque as características da formação proposta por estas últimas se distancia da prática escolar, seja porque os cursos específicos (via mídias interativas) para formar professores tenderão a tirar alunos da licenciatura (p.14);
2. cursos dessa natureza individualizam o cenário educativo e impedem a reflexão e crescimento intelectual coletivo. Os dispositivos técnicos não seriam suficientes para fazer superar a idéia de que tal formação se daria apenas a partir de informações e não de conhecimentos. Seria também difícil a criação de dispositivos capazes de avaliar concretamente iniciativas baseadas na interação mediata (o professor não teria contato efetivo com seus alunos, exceto por meio eletrônico ou por intermediários como tutores e monitores (ibidem);
3. [o] otimismo com o ensino midiático deve observar seus possíveis reveses, como o lugar-comum de que os meios de comunicação, como a televisão e a informática, podem ser ‘indiscriminadamente’ bons, como diz Contardo Caligaris, perpetuando a crença no poder legitimador dos meios de comunicação (p.15).

Como se pode constatar, as questões são múltiplas e se contrapõem em muitos aspectos. Contudo, é legítimo afirmar que a formação inicial em nível superior e a formação contínua como uma permanente alimentação dessa formação são imprescindíveis para que se possa enfrentar os desafios que chegam para o professor, cotidianamente, decorrente das céleres transformações por que passa a sociedade.

Reconhecer que a formação inicial deva ocorrer em nível superior é diferente de desconsiderar a formação inicial (de nível médio) dos professores em exercício na rede pública. A primeira é uma resposta às novas demandas que o professor tem que enfrentar, a segunda representa, numa visão mais otimista, que num determinado período histórico talvez a formação em nível médio fosse considerada suficiente, e, numa visão mais pessimista, denuncia o economicismo com a formação dos professores, há muito precária e incapaz de responder às demandas atuais.

Qualquer que seja a posição, otimista ou pessimista, em relação à formação inicial, o professor não pode pagar o ônus pela desvalorização de seu diploma. Ele obteve essa diplomação e foi considerado apto a exercer a profissão. Porém, na prática, o que ocorreu com a promulgação da LDBEN nº 9394/96 foi a desconsideração da formação que esses profissionais possuíam (formação em nível médio), uma vez que prazos, datas foram estipulados para a conclusão da formação em nível superior, para que pudessem, então, continuar exercendo a docência (conforme artigo 87, § 4º da citada legislação).

Por outro lado, os professores sofreram outro revés, visto que um segmento da academia não considera essa formação uma formação superior. Mais uma vez os professores são desprovidos dos seus saberes, os quais de um dia para o outro são diluídos, por não darem conta das demandas que aportam na escola.

Essa discussão foi brevemente apontada uma vez que não é o objeto de estudo deste trabalho. Contudo é preciso que se vislumbre os dissensos existentes em relação à formação dos professores. Esses dissensos vão dando o tom da organização dessa formação.

Ao apresentar o panorama de seis programas especiais de formação, buscou-se revelar em que medida o PEC – Formação Universitária (contexto em que se realiza a pesquisa e um dos programas apresentado) é de fato um programa inovador como se autodenomina e em que medida abriu espaços para o desenvolvimento da autonomia do professor de tal forma que este conduza a sua formação permanente, instigado por “aprender a aprender”, numa busca permanente pelo conhecimento. Para se afirmar que o programa tenha impactado os professores que passaram por esse processo formativo é preciso perceber em que medida essas professoras se tornaram autônomas na busca do conhecimento.

Percorrer os caminhos em que foram se constituindo os programas de formação, à luz da legislação, das políticas públicas, das agências financiadoras e, finalmente, do “Programa Superior Experimental de Licenciatura Plena para os professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental”, iluminou algumas reflexões, constatações, certezas, incertezas...

Os objetivos específicos do PEC de habilitar em nível superior os professores efetivos da educação básica, ciclo I, denotam a intenção referenciada na LDBEN nº 9394/96 de se formar os professores em exercício por meio de programas experimentais de formação. Por outro lado visa possibilitar possibilidades inovadoras de “produção e criação de opções mais significativas de aprendizagens” à pessoa do professor e estabelecer o início de um novo tempo no que se refere à formação de professores. São os objetivos:

I - Possibilitar experimentação e avaliação pela comunidade acadêmica paulista de uma proposta não convencional de formação de professores, mediante mídias interativas, organizadas e monitoradas pela Secretaria de Estado da Educação e Universidades e/ou Instituições de Ensino Superior Paulista (2001, p.12).<sup>11</sup>

II - Ampliar as referências teórico-conceituais para melhor compreensão e descoberta de conteúdos e formas pedagógicas menos convencionais, possibilitando a produção e criação de opções mais significativas de aprendizagens dentro do coletivo das escolas, especialmente dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), como parte de uma rede integrada de geração de conhecimento do estado (2001, p. 13)<sup>12</sup>.

A organização, metas, objetivos e intenções do PEC – Formação Universitária, são explicitados para que o interlocutor possa dimensionar os parâmetros em que esse programa foi desenvolvido.

Para se ter dimensão do impacto do programa de formação na trajetória do aluno-professor, buscou-se reconhecer esse professor, ou melhor, a professora que o freqüentou e que papel ela desempenhou como sujeito da sua formação.

Na verdade o que se observou em relação a esse ponto é que, mais uma vez, a “voz” dessas professoras ficou presa na garganta.

É preciso conhecer, reconhecer essas mulheres que compõem um quadro diverso no interior do magistério e nos cursos de formação dos quais participam para se formarem permanentemente como conclama a sociedade contemporânea. Esse reconhecimento pode aproximar formadores e sujeitos em formação para construção de novas perspectivas em educação. Quem são elas? Por que freqüentaram o programa de formação paulista? Qual o impacto dessa formação causado à pessoa da professora?

Os caminhos da pesquisa foram se delineando e compondo um quadro que foi se harmonizando a cada novo dado apresentado.

O caminho metodológico escolhido para dar conta da pesquisa foi o de cunho qualitativo, à luz dos estudos de Bardin (1977), para desvelar a intenção do conteúdo das respostas manifestadas por treze professoras entrevistadas e quatro especialistas (Diretora de Escola; Vice-Diretora e Professora Coordenadora). A escolha recaiu sobre temas e subtemas. Estes foram organizados da seguinte forma:

---

<sup>11</sup> Os objetivos destacados integram o Projeto Básico do Programa Especial de Formação Paulista.

<sup>12</sup> Idem.

1 - As vozes das professoras no programa de formação; 2 - Como as Professoras se percebem no PEC – Formação Universitária. Subtemas: 2.1 - Os sujeitos da formação, “principais responsáveis por sua formação”; 2.2 - De que forma as professoras se perceberam, durante o percurso do PEC, como intelectuais transformadores; 3 - Impactos do Programa na pessoa do professor e no professor da pessoa. Subtemas: 3.1 - Como os professores se percebem antes e depois do PEC; 3.2 - Processos Formativos em que as professoras se inseriram após o término do PEC.

As considerações finais apontam alguns recuos e alguns avanços em relação aos cursos clássicos de formação.

Dimensionam, na perspectiva delineada nesta pesquisa, que avanços nos processos formativos implicam dar voz aos professores e que estes tomem para si a responsabilidade pela própria formação. Nesse sentido buscou-se apreender os significados do PEC paulista para as alunas-professoras e os impactos causados à pessoa dessa professora.

O trabalho está dividido em cinco capítulos, a saber:

*Capítulo I - A Formação e Sua Interface Com as Políticas Públicas, a Legislação e o Financiamento Da Educação.*

Esse capítulo está subdividido em cinco subitens de forma a melhor direcionar a visão do leitor sobre a problemática que envolve a formação dos professores. Procurou tecer reflexões sobre a formação dos professores a partir das diferentes perspectivas que a envolve: o Banco Mundial e o investimento de recursos, de acordo com a indicação dos técnicos dessa instituição e as relações custo-benefício; os documentos legais que embasam a concepção dos processos formativos: LDBEN nº 9394/96, as Políticas Públicas e a Formação do Professor, a Lei nº 5692/71<sup>13</sup>, o PNE<sup>14</sup> (Lei 10.172, de 09/01/2001), a Constituição Federal de 1988; a formação a partir da organização de programas experimentais que foram/são constituídos à luz da LDBEN nº 9394/96, que permite essa modalidade de formação com o objetivo de atender em todo o país o contingente de professores sem a formação em nível superior;

*Capítulo II – Um Panorama dos Programas Experimentais de Educação Continuada.*

Apresenta o panorama dos programas de formação, a posição da academia e como estão sendo organizados os cursos de formação dos governos estaduais e municipais de forma a atender o disposto na LDBEN nº 9394/96;

---

<sup>13</sup> Lei nº 5692/71: fixa as diretrizes e bases da educação nacional.

<sup>14</sup> PNE: Plano Nacional de Educação.



*Capítulo III - O Programa de Educação Continuada, PEC - Formação universitária: concepção e desenho da formação implementada pelo governo paulista.*

O capítulo III apresenta o PEC estadual paulista e tece algumas considerações sobre o programa;

*Capítulo IV - Quem São as Mulheres, Alunas-Professoras que Cursaram o PEC.*

Esse capítulo procurou retratar as professoras, suas experiências, seus saberes, bem como de que forma essas professoras foram reconhecidas no programa de formação do qual participaram;

*Capítulo V - A Trajetória da Pesquisa: Caminhos e Descaminhos.*

Nesse título foram consolidados os dados e se procedeu a uma análise a partir de temas e subtemas, baseado nos estudos de Bardin (1977);

*Algumas Considerações: Entre O Velho e o Novo, Mudanças e Permanências.*

Sob esse título, a parte final do trabalho, são apresentadas algumas considerações, ainda que provisórias, sobre os avanços e recuos do programa de formação.

Merece destaque a revelação, colhida através das entrevistas realizadas com os professores de que estes não foram ouvidos durante a concepção do programa de formação a eles destinados e, por outro lado, a constatação de que enquanto a formação dos professores permanecer tutelada à academia e ao Estado, os professores não desenvolverão a autonomia em relação ao seu processo formativo pelo qual são os principais responsáveis.

A pesquisa de cunho qualitativo teve a contribuição de vários autores para iluminar os estudos realizados, entre ele Marcílio (2005), Nóvoa (1991; 1992; 1995; 2002), Rios (2001), Tardif (2002), Torres (1996; 1998), e Bardin (1977). Os estudos deste último contribuíram para fazer a análise dos dados coletados.

## CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO E SUA INTERFACE COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS, A LEGISLAÇÃO E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO.

*“A formação deixa muito a desejar (...) o resgate das experiências pessoais e coletivas é a única forma de evitar a tentação das modas pedagógicas (...). Sabemos que mais importante do que formar é formar-se, que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação. Por isso a prática pedagógica inclui o indivíduo com suas singularidades e afetos”.*

*António Nóvoa*

### 1.1. Uma reflexão sobre os programas de formação continuada

Refletir sobre os Programas de Formação é o caminho inicial a ser transposto. A escolha desse caminho se deve ao fato de tentar compreender e mais do que isso perceber em que medida os professores têm sido **vistos e ouvidos** no momento em que os referidos programas que pretendem formá-los são concebidos. A abordagem terá como foco principal a formação continuada, mas evidentemente não deixará de passar pela formação inicial, visto que ambas fazem parte de um mesmo processo: a formação dos professores.

A formação de professores ocupa uma centralidade, quando o assunto é a melhoria da qualidade de ensino oferecida, em todos os níveis. Documentos oficiais e vários pesquisadores apontam a necessidade de uma formação sólida do professor tanto de conhecimentos gerais como específicos de forma que tenha melhores condições de oferecer aos seus alunos um ensino de qualidade.

Alguns desses pesquisadores se posicionam sobre o tema da seguinte forma:

As mudanças no mundo não param e o professor não pode ficar estagnado. Os professores precisam se atualizar continuamente. O estudo não pode parar. Porque a evolução caminha a passos largos, as inovações são constantes e o professor, de modo geral, precisa ter condições de redirecionar a sua prática. Pois a sociedade muda todos os dias e as questões e demandas da educação estão se acumulando a cada dia. Precisamos urgentemente de capacitação para dar conta dos desafios postos na escola e na sociedade (CARVALHO, 2005, pp. 96-107).

A transformação do trabalho pedagógico do professor traz à tona a discussão, no âmbito da formação contínua de professores, da produção de um novo perfil profissional, que possa, além de desempenhar com êxito a profissão docente, melhorar a qualidade da educação (NUNES, 2000, p. 46).

A problemática da formação continuada de professores adquire no momento especial relevância e destaque entre nós. A busca da construção da qualidade de ensino e de uma escola de primeiro e segundo graus comprometidas com a cidadania exigem necessariamente repensar a formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial como à formação continuada (CANDAUI, 1996, p. 140).

Na esteira dessa concepção, intenções e ações são concretizadas visando a alcançar a tão decantada qualidade de ensino. Contudo é preciso, por um lado, entender até que ponto essas intenções e ações não passam de “modas pedagógicas” que vêm sendo utilizadas em larga escala, sem que nada se altere, quer seja em relação à formação dos professores quer seja em relação à “melhoria da qualidade de ensino”. Por outro lado, é preciso que se compreenda que embora o investimento na formação do professor é fator essencial para a melhoria da qualidade de ensino, esse objetivo só será alcançado se ocorrer simultaneamente uma série de reformas, tanto na “estrutura” quanto na “organização e financiamento da educação básica no Brasil” (NUNES, 2000, P.50).

É legítimo afirmar que “a formação deixa muito a desejar”, conforme esclarece Nóvoa (1998), como também é legítimo afirmar que, embora o tema seja recorrente entre especialistas, teóricos, políticos e organizações internacionais e principalmente, objeto de estudos, investimentos, ainda que insuficientes, com vistas à melhoria da qualidade de ensino, o que se verifica é que a relação investimento-resultado satisfatório não possui a correspondência desejada, conforme poderá ser verificado adiante.

Considerar que a formação dos professores brasileiros encontra-se entre as piores do mundo. “Estudos realizados pela UNESCO<sup>15</sup> e pela OCDE<sup>16</sup> comparando indicadores de 47 países, [à frente] apenas da China e da Tunísia” (MARCÍLIO, 2005, p. 408). Esse é um indicador que precisa ser analisado cuidadosamente para que se entenda o ponto de estrangulamento dos processos formativos implementados no País.

O que se tem observado é que a “formação docente convencional”, na prática, não se reverte em resultados satisfatórios em relação ao rendimento escolar, como também não implica em melhor desempenho dos professores. Para Torres (1998) é preciso que se

---

<sup>15</sup> UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

<sup>16</sup> OCDE: Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

analise a relação entre “formação docente, o desempenho docente e o rendimento escolar”, uma vez que:

[...] não se pode esperar que cada ano de estudos, cada curso ou oficina de capacitação resulte imediata e necessariamente em quantidades mensuráveis de aprendizagem (melhorada) por parte do alunado. Esta visão corresponde a uma percepção da educação e da aprendizagem escolar que equipara escola e fábrica e vê o ensino e a aprendizagem, à luz do modelo fabril insumo – produto (inputs – outputs). Nesta concepção fabril do ensino, a escola é uma fábrica que produz objetos, mercadorias, não um espaço de produção de conhecimento, aprendizagem e socialização (TORRES, 1998, p. 175).

A formação de professores para atuar nas séries iniciais da escolarização, tradicionalmente ocorria em escolas normais. Os limites dessa formação inicial de professores, tanto no âmbito do Ensino Médio, quanto do Ensino Superior (após o advento da LDBEN nº 9394/96, a formação inicial começa a ocorrer no Ensino Superior) têm sido justificativa para elaboração de programas de formação continuada, uma vez que “o financiamento nacional e internacional destinado à formação de professores é quase totalmente destinado a programas de capacitação em serviço” (TORRES, 1998, p.176).

O propósito desses programas, em geral, é de funcionar como uma ação supletiva – suprir as lacunas deixadas por uma formação deficitária – o que não se coaduna com a concepção de formação contínua, continuada e permanente. Essa concepção será melhor exposta posteriormente, uma vez que o Programa de Formação, objeto desta pesquisa, foi pensado a partir de seus pressupostos.

A formação continuada não é um evento novo, muito embora o quadro conceitual que carrega traga a marca de cada período em que está inserido. Reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação são algumas das denominações que esta formação contabilizou ao longo de sua história. Essas denominações representavam propósitos coerentes com os modelos de cada um desses períodos. Em grande medida as ações propostas eram fragmentadas, descontínuas, descoladas das necessidades de formação dos professores. Para Marin, (1995) os “conceitos subjacentes” às denominações empregadas determinam “as decisões” tomadas, e por outro lado justificam “as ações propostas e concretizadas”. Essas justificativas não atendem, necessariamente, a interesses de se alcançar a tão decantada “educação de qualidade”. O que se verifica na prática é muito mais uma procura por respostas que justifiquem os investimentos das agências financiadoras. No caso da América Latina a agência de maior potencial de investimento é o Banco Mundial. A opinião pública e ainda as

plataformas de governo, em todos os níveis de administração, garantem (ainda que essas garantias perdurem somente nos períodos eleitorais) melhores investimentos na educação. Esses dois segmentos, opinião pública e governo requerem respostas que garantam, respectivamente, a credibilidade das políticas educacionais implantadas ou que venham a sê-las e que se constituam em um dos “passaportes” para o ingresso na vida pública dos governantes, ou garantam a continuidade para aqueles que já se encontram em uma das esferas governamentais.

O próprio MEC<sup>17</sup> sintetizou o resultado desses programas:

As práticas de formação continuada têm se configurado, predominantemente em eventos pontuais – cursos, oficinas, seminários e palestras, que, de modo geral, não respondem às necessidades pedagógicas mais imediatas do professor e nem sempre se constituem num programa articulado e planejado como tal (MEC, 1999, p.41).

O resultado desses programas de formação aplicados massivamente, com a finalidade de instrumentalizar o professor para gerir com sucesso o processo ensino-aprendizagem e coerente com o modismo que caracterizou e caracteriza cada época, foi o de semear dúvidas e incertezas entre os educadores, que só ouviam, porém não tinham voz para expressarem suas angústias, anseios e expectativas em relação a sua prática docente, que não eram suas, mas daqueles que tinham a pretensão de pensar por eles. Aos professores competia colocar em prática o que foi pensado e elaborado pelos intelectuais, quadro do qual não faziam parte.

Pode-se dizer que,

essa concepção tem até um pouco de noção física de que a cabeça do docente é um vaso que você enche e que, na prática, ele esvazia. Quando ele passa o conhecimento, é como se ele estivesse esvaziando a cabeça. Então ele tem que voltar para encher a cabeça de novo [...] (OLIVEIRA, 1989, p.99).

Segundo Nóvoa (1992, p.27),

---

<sup>17</sup> MEC: Ministério de Educação e Cultura.

É forçoso reconhecer que a profissionalização na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes da experiência e as práticas dos professores. A Pedagogia Científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços da racionalização do ensino não se conscientizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos científicos. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

O que se pode depreender dos Programas de Formação é que o objetivo que tem permeado a elaboração e execução dos mesmos tem sido o de treinar, reciclar as técnicas e metodologias dos professores, para o exercício da profissão docente, (treinamento e reciclagem datam das décadas de 70 e 80, respectivamente) que consistiu em executar os programas pensados e construídos em nível central. O primeiro enquadra-se nas propostas tecnicistas da época.

Para Marin (1995, p.19),

[...] treinamento é [um] termo inadequado, pois, não se trata de apenas desencadear ações com finalidades mecânicas. O ser humano está sendo educado para exercer funções que utilizam a inteligência e não apenas os olhos, os passos e os gestos. O termo reciclagem segundo a autora é entendido, como coisa passível de modificação, como os objetos que são recicláveis.

O termo reciclagem vinha revestido de uma perspectiva de transformar o professor em um educador crítico a partir da reciclagem dos seus conhecimentos. Um educador crítico, reflexivo já era um prenúncio dos discursos oficiais e acadêmicos, no entanto não se concretiza na prática visto que os indivíduos ressignificam os próprios conhecimentos e não se moldam segundo modelos pré-estabelecidos.

Treinar, reciclar... nessa perspectiva o modo de ser e fazer do professor/pessoa é visto como produto passível de *refinamento* para a obtenção de um produto de melhor qualidade e, portanto, melhor aceitação no *mercado*. No entanto o professor não é produto manufaturado que depende somente da ação externa de seu fabricante. Possui crenças, valores, experiências e práticas, constituídas ao longo de sua vida pessoal e profissional, que conversam entre si e dão significado às ações desencadeadas.

Para Mororó (1999), há necessidade de se fazer frente às propostas do governo que mantêm o caráter de racionalização técnica e de atualização de conteúdos para a melhoria de “qualidade<sup>18</sup>”, o que implica em uma visão de prática como aplicação da teoria e da prática pedagógica como uma atitude pessoal, organizada a partir de competências intelectuais individuais.

Negar os saberes das alunas-professoras que participam dos programas de formação, saberes adquiridos no exercício da profissão docente na Rede Pública de São Paulo e no exercício de suas vidas, que são tramados na tessitura de suas vivências, histórias de vida, saberes constituídos e saber fazer distintos, implica em um distanciamento entre os professores e os programas de formação a eles destinados. A construção da identidade coletiva e individual desses profissionais é colocada em questão.

O recado que Melucci dá em maio de 2000 aos cientistas sociais deste início de século e milênio, retrata de forma irrepreensível as críticas que se têm feito, arquitetadas a partir de situações em que a uns é dado o direito à voz e a outros à escuta. Aos professores tem se dado o direito à escuta:

Estou convencido de que o mundo contemporâneo necessita de uma sociologia da escuta. Não de um conhecimento frio, que pára no âmbito das faculdades racionais, mas de um conhecimento que concebe a todos como sujeitos. Não de um conhecimento que cria distância, separação entre observador e observado, mas de um conhecimento que consegue reconhecer as necessidades, as perguntas, as interrogações de quem observa, e também capaz de, ao mesmo tempo, pôr verdadeiramente em contato com os outros (Melucci, 2004, p. 9).

O enfoque que permeia a investigação que vai se desenhando é o de tecer reflexões e dimensionar o impacto desencadeado pelos programas de formação, tanto na vida profissional como pessoal daqueles que são inseridos nesses programas. A crença é a de que para haver um processo de ressignificação e transformação os saberes do sujeito devam ser considerados.

Parte-se da premissa de que os saberes não são constituídos externamente ao indivíduo, como se este nada soubesse, tônica muitas vezes reforçada pelos discursos oficiais.

Candau (1996, p.147) reafirma o contorno da figura que se tem desenhado:

---

<sup>18</sup> Qualidade é um termo que envolve a concepção que cada sujeito tem a respeito do que vem a representar essa expressão.

Os professores muitas vezes são tratados como se não tivessem um saber, têm que partir do zero, como se não tivessem, ao longo de sua profissão, construído um saber, principalmente um saber de experiência, que têm de entrar em confronto e interlocução com os saberes acadêmicos produzidos.

Por outro lado não é mais possível que se ignore na elaboração dos programas de formação o que têm demonstrado as pesquisas sobre o pensamento do professor: “[...] eles não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas” (ALMEIDA, 1998, p.10).

Outro ponto que merece ser registrado sobre os processos formativos, ao qual os professores são submetidos, diz respeito à descontinuidade das políticas públicas, a cada mudança de governo, bem como ao aparato legal que cerca e ampara a implantação desses programas. Quer parecer que a similitude que guardam entre si é a preocupação de formar o profissional da educação capaz de conquistar melhoria da qualidade de ensino.

Entre os aparatos legais supramencionados encontra-se a Lei nº 5692/71 que cria a Habilitação Específica para o Magistério em substituição aos cursos normais, dando estatuto de curso técnico à formação de professores, justificando a tentativa de treinar os professores, com base na racionalidade e neutralidade técnica e no ensino para a eficiência e eficácia, ou seja, os professores eram treinados para a execução dos planos e programas institucionais. Reforça-se assim a relação dicotômica entre os planejadores e executores das propostas pedagógicas

Essa premissa de formação de um profissional técnico resiste até o final da década de 70 e início da década de 80, quando ocorre uma intensificação às críticas por parte dos progressistas, com relação ao modelo de educação implantado (FREITAS, 2002).

Freitas (2002) entende que o essencial das referências teóricas, curriculares e metodológicas, para as atuais propostas de formação de professor datam dessa época. A perspectiva tecnicista sofre um grande revés nos anos 80. Esse período é marcado ainda pelos eventos de formação de professores de iniciativa dos movimentos sindicais e de outras instâncias de organização de educadores, principalmente associações, que se convertem nos principais agentes formadores dessa época. Se para a autora os anos 80 se constituíram em um marco para a reconceitualização da concepção sobre a formação de professores, os anos 90 caminham na contramão do período anterior, centralizando as atenções para os conteúdos em detrimento da escola como um todo.



Talvez tenha chegado o momento de essa concepção ser revista, colocando/recolocando o professor para além do papel de professor reflexivo da sua própria prática: um profissional que pensa, produz conhecimento e é capaz de compreender a teoria como fundamentação da sua prática.

O sujeito da formação se constitui em formador ao desempenhar seu papel, tanto na sua trajetória profissional como pessoal. O que se está dizendo aqui é que o indivíduo **se forma integralmente, a partir de suas experiências e conhecimentos dos quais participa**, ou seja, como qualquer profissional/pessoa ele precisa ser visto por inteiro. Uma pessoa/profissional não só de deveres, mas também de direitos. Direito de ser considerado mais do que um instrumento a ser utilizado para a aprendizagem dos alunos, um sujeito em processo de formação a quem é possibilitado ressignificar sua história de mundo e possa então avaliar e rever a sua atuação tanto em sua vida pessoal como profissional.

Ao observar os processos formativos aos quais os professores são submetidos, o que se percebe é que o foco desses processos é a baixa qualidade de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma o aluno desse nível de ensino é que se constitui o foco dos programas de formação. O professor, sujeito em processo de formação, fica invisível no decurso da sua própria formação. Invisível em suas necessidades, anseios, expectativas... Assim, o processo formativo dos professores consiste muito mais em **conformar-se e ser conformado** às técnicas e metodologias prescritas num receituário frio, impessoal, para serem aplicados em doses maciças, no exercício da docência e em tese combater o mal que se propaga na educação: “a má”<sup>19</sup> qualidade de ensino. No entanto, a formação de professores não se processa por transposição de saberes, nesse caso formar o aluno através do professor. Se a formação de professores e alunos pudesse ser otimizada dessa forma, a literatura da área educacional e afins não contaria com uma proliferação de pesquisas e estudos tentando descobrir o caminho da “tal” educação de boa qualidade.

Considerar que os sujeitos em formação são carregados de subjetividades<sup>20</sup> é, provavelmente, um fator de fundamental importância tanto para os idealizadores dos Programas de Formação Continuada como para as políticas públicas e principalmente para aqueles que se encontram em processo de formação. É a compreensão e a sensibilização de

---

<sup>19</sup> Esse termo foi utilizado tendo como referencial o que expressa Terezinha Azeredo Rios com relação à qualidade de ensino que pode ser negativa ou positiva.

<sup>20</sup> Subjetividade é utilizada neste trabalho como indicativo das experiências acumuladas coletivamente e singularizadas na individualidade constituída por cada um dos sujeitos, consoante os significados por ele atribuídos, que leva os sujeitos a se distinguirem uns dos outros. “A possibilidade de distinguir-nos dos outros deve ser reconhecida por esses “outros” (Melucci, 2004, p. 45).

que o professor e a pessoa do professor passam por trajetórias de objetivação/subjetivação que compõe a forma que o sujeito vai formando e sendo formado, na vida e na profissão. Ele traz consigo a sua história imprimida de sentidos, significados. São marcas positivas ou negativas das experiências a que fora exposto e determinam a forma de ser e estar no mundo e o fazer dos professores. A mera transposição de conteúdos e/ou teorias não garante a incorporação dos mesmos e menos ainda a ressignificação dos conceitos, constituídos, o que é perfeitamente demonstrado pelos resultados inócuos dos programas de formação que vêm sendo desenvolvidos.

Marin (1996, p. 162) reconhece a história que os professores trazem da sua trajetória:

[...] uma [história] vivida no cotidiano. As pessoas começam a ser formadas profissionalmente em seu cotidiano. Cada um de nós sofre um processo de formação profissional a partir da educação informal e formal a que está submetido, diariamente, desde muito cedo. É na interação social, na família, nos grupos de amigos, nas instituições, nas horas de lazer que começa essa formação, não nos cursos básicos que ministramos.

Nóvoa (1992, p.25) reafirma a historicidade do professor e ainda o reconhece como ser integral (pessoa e professor):

[...] o professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor (Nias,1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Melhorar a qualidade da educação requer, entre outras coisas, a valorização do profissional do magistério, reais condições de trabalho, mudanças de posturas, transformação de concepções. Essas mudanças e transformações são possíveis a partir da corporificação<sup>21</sup> de

---

<sup>21</sup> A corporificação de conhecimentos adotada tem por base *O Sujeito Encarnado*, de Denise Najmanovich, R.J.: DP&A, 2001. A autora faz uma afirmação a respeito da corporalidade do sujeito. Para ela “o sujeito era pensado como uma superfície que refletia, capaz de pensar uma imagem da *natureza externa, anterior e independente*

novos conhecimentos pelos sujeitos em processo de formação. Uma vez corporificados instrumentalizarão os sujeitos para a construção de novos paradigmas e a ressignificação da forma de ser/atuar, estar sendo/atuando na vida e na profissão.

E como reconstruir os sujeitos se cada um se constrói e se reconstrói de forma individual e coletiva, de acordo com a sua forma de significar as experiências profissionais e pessoais vividas? Para que se aproxime da resposta a essa questão, ainda que temporariamente, é preciso que se conheça/reconheça esse “herói ou vilão”<sup>22</sup> e se perceba que sua formação não consiste em um acúmulo de informações. São informações descoladas de significados, comparável à semente de baixa qualidade semeada em solo árido.

Sementes de boa qualidade, semeadas em solo fértil, podem ser um caminho para a produção de bons frutos. E o que torna um solo fértil? A sua preparação para receber a semente. No caso dos professores o solo fértil pode ser a própria mobilização do professor rumo a sua formação. Essa mobilização provavelmente está associada ao reconhecimento que a formação não é um processo linear. “A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal” (DOMINICÉ. Apud NÓVOA, 2002, p. 57). Olhar para as identidades dos professores pode ser o primeiro passo para o reconhecimento de que esses profissionais são produtores de conhecimento e que os cursos de formação devem repensar as fórmulas utilizadas de forma recorrente, ou seja, de consumidores de conhecimento. Olhar para as subjetividades dos sujeitos em formação é criar condições de que, para além dos alunos das escolas públicas, os professores se constituam no foco dos programas de formação que, em tese, a eles são destinados. Contudo é voz corrente entre os pesquisadores o entendimento de que os professores são ignorados em seus saberes, suas condições de trabalho e a historicidade que os marcam, na vida e na profissão.

Essa posição é demonstrada pelo depoimento, dentre outros, dos pesquisadores apontados:

---

dele. *Conhecer era prescrever e predizer*. O sujeito não entrava no quadro que ele mesmo pintava [...] O ponto de partida para essa mudança de nossa paisagem cognitiva é a afirmação da corporalidade do sujeito. [...] esta afirmação faz com que o sujeito encarnado entre dentro do quadro. Rompe-se a perspectiva linear que o mantinha de fora, imóvel e vesgo. O sujeito encarnado participa de uma dinâmica criativa de si mesmo e do mundo com quem ele está em permanente intercâmbio”. É nessa perspectiva utilizada pela autora que é empregado neste trabalho o termo corporificação, ou seja, carregado de sentidos do mundo e imprimido num sentido próprio, que requer a participação dos sujeitos e que se os coloque *dentro do quadro*.

<sup>22</sup> Normalmente os professores são culpabilizados pela baixa qualidade de ensino e contraditoriamente são depositários da “salvação social” (Nóvoa, 1992).

Em geral, nós, professores universitários, temos bastante resistência em reconhecer e valorizar o saber do professor e fazer esse saber interagir com o saber acadêmico. Nos cursos de reciclagem oferecidos pela universidade, os professores são muitas vezes tratados como se não tivessem um saber, têm que partir do zero, como se não tivessem ao longo de sua profissão construído um saber, principalmente um saber de experiência, que tem de entrar em confronto e interlocução com os saberes acadêmicos produzidos (CANDAUI, 1996, p. 147).

A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática [...], valorizando os saberes de que os professores são portadores (NÓVOA, 1991, p. 30).

Os professores nunca viram o seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre para considerar que lhes basta dominarem bem a matéria que ensinam e possuírem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos (NÓVOA, 2002, p. 22).

A produção dos saberes sobre o ensino não pode mais ser privilégio exclusivo dos pesquisadores, os quais devem reconhecer que os professores também possuem saberes [...]. A pesquisa universitária sobre o ensino começará a progredir a partir do momento em que ela reconhecer que não produz uma teoria sobre uma prática, mas que ela mesma é uma prática referente a atividades (ou seja, ensinar) e há atores (ou seja, os professores) que dispõem de seus próprios saberes e de seus próprios pontos de vista (TARDIF, 2002, p. 238).

É um erro ver a participação dos educadores só do ponto de vista da execução, para assegurar o cumprimento de um conjunto de orientações. A presença dos professores é indispensável no próprio processo de formulação do plano de reforma, pois eles possuem um conhecimento essencial para a adequada formulação da política educativa; o saber acerca da escola, do ensino, de si mesmos. E esse saber é tão importante quanto insubstituível (TORRES, 1998, p. 182).

A concepção de que os professores são como um funil que transporta o saber supostamente constituído nos programas de formação é quase como compreender que o processo ensino-aprendizagem se faz por *osmose*. O conhecimento é constituído para além da mera transmissão de saberes. Ela transita pelo reconhecimento dos saberes daqueles que estão sendo formados e, mais ainda na (re) colocação desses profissionais como co-decisores dos processos de que participam e autores dos seus discursos. “*O objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano*” (TARDIF, 2002, p.266). Carregar as “marcas do ser humano” implica em assumir que os professores e “o objeto do trabalho docente” (alunos) carregam traços constituídos coletivamente e individualizados na trajetória de cada um que precisa ser considerado.

O professor observado em suas singularidades, coletividades tanto como pessoa como profissional terá melhores oportunidades de se transformar em solo fértil para uma formação sólida que o (re) coloca como “semeador/irrigador” das sementes que vai

selecionando para compor o próprio “jardim do conhecimento”, um jardim que é composto a muitas mãos, cujo solo, porém, é “aberto” ao plantio pelo sujeito em formação, segundo a receptividade para o conhecimento/reconhecimento e incorporação de novas sementes do saber. Nesse sentido, o estabelecimento de relações intersubjetivas entre formadores e formandos, (professores em formação), estes últimos reconhecidos como “atores competentes, sujeitos do conhecimento” (TARDIF, 2002, p.228), pode abrir espaços reais para a ressignificação dos saberes constituídos e a construção/reconstrução das práticas pessoais/profissionais de todos os envolvidos no processo formativo.

Esse postulado propõe que se pare de considerar os professores, por um lado como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros (por exemplo: os pesquisadores universitários, os peritos em currículo, os funcionários do Ministério da Educação, etc.) e, por outro lado, como agentes sociais cuja atividade é determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos (por exemplo: a luta de classes, a transmissão de cultura dominante, a reprodução dos hábitos e dos campos sociais, as estruturas sociais de dominação, etc.). Apesar de todas as diferenças existentes entre a visão tecnicista e a visão sociologista, ela tem em comum o fato de despojar os atores sociais de seus saberes e, portanto, dos poderes decorrentes do uso desses saberes, e de sujeitar os professores, por um lado, aos saberes dos especialistas das ciências sociais. Em última análise, nessas duas visões, o professor não passa de um boneco de ventríloquo: ou aplica saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a respeito do seu trabalho ou é o brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que determinam o seu agir [...] (TARDIF, 2002, p. 230).

#### 1.1.1. A década de 90, período de renovação ou reedição do velho?

Na década de 90, intensificam-se os estudos, os compromissos e os investimentos na formação de professores como mecanismo para superar os altos índices do fracasso escolar, em grande medida, atribuído ao professor e à sua formação inicial, considerada precária e insuficiente para implantar e implementar os planos educacionais que se sucedem e se alternam a cada mudança de governo.

Dentre os compromissos assumidos com a melhoria da qualidade de ensino, o Brasil assina com organismos internacionais, conforme aponta Marcilio (2005, p. 412), “a intensificação dos esforços para aperfeiçoar o *status*, o treinamento e as condições de trabalho do magistério”.

Nesse contexto, o professor começa a ganhar espaço, ainda que se reconheça que está presente muito mais no discurso escrito e falado, do que de fato se concretize.

Na cúpula da “Educação para Todos” (EFA – 9, de 1990), em seu guia de ação, foi assumido o papel central do professor na educação básica (Marcilio, 2005). “Praticamente todas as questões importantes, sejam relacionadas a metas, aos resultados dos processos de aprendizagem, à organização dos programas ou ao desempenho dos sistemas educacionais, envolvem uma análise do papel dos professores; seu comportamento, desempenho, remuneração, incentivos, habilidades e a maneira como são utilizados pelo sistema. Mais especificamente, o modelo tradicional de recrutamento e preparo dos professores tem de ser visto à luz da meta central da educação básica: o ensino de conhecimentos essenciais e habilidades necessárias à vida” (GATTI apud Marcilio, 2005, p. 412).

Todos os esforços se mostraram insuficientes. Além do fato de professores leigos continuarem atuando, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, tem-se o agravante dos baixos salários que impulsionam muito dos professores formados a buscarem “postos de trabalho” com “melhor remuneração” (MARCÍLIO, 2005, p. 413).

Em meio a tantas contradições, compromissos assumidos, discursos não concretizados, a “educação de qualidade” tornou-se para grande parte da população uma bandeira de luta. Nessa esteira a formação de professores ganha destaque para a consecução desse objetivo e assume relevância “dentre as políticas públicas para a educação” (ibidem).

Nunes (2000, p. 29) aponta mudança de abordagem em relação à formação de professores:

A partir da década de 1990 que se busca resgatar o papel do professor, destacando-se a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e dos saberes docentes.

Percorrendo esse caminho se retoma a perspectiva atual de formação de professor. Esse profissional deve ser **pensante**, ou seja, reflexivo, conseqüente com a produção de conhecimento, ainda que essa perspectiva permaneça muito mais no âmbito do discurso do que da sua efetivação na prática. Nesse sentido a visão de uma formação técnica é substituída pela da necessidade de formação de profissionais reflexivos, pesquisadores da sua

prática e que atuem de forma autônoma e criativa frente às novas demandas que se colocam para a atualidade. Esse discurso é recorrente nas academias, nas políticas educacionais e entre os teóricos.

Nessa nova investida em busca de caminhos alternativos às políticas educacionais, a formação do professor assume um grande destaque. Os participantes da Conferência Internacional de Jontiem, (Tailândia, 1990), tiveram como meta a melhoria da qualidade da educação, por meio de propostas que envolviam entre outras, as práticas docentes que são questionadas em busca de formas de aprimorá-las, inová-las, ou institucionalizar novas teorias e metodologias.

Os programas de formação recebem novas terminologias, coerentes com a nova concepção de formação de professores, trazendo o ideário de formação de professores com o qual está comprometido. São eles: aperfeiçoamento e atualização, que significam tornar-se perfeito e tornar-se atual, respectivamente<sup>23</sup>. Assim, há necessidade de *ajuste* dos professores à era tecnológica, aos processos de globalização que as novas tecnologias imprimem maior velocidade influenciando e sendo influenciado por uma sociedade “planetária<sup>24</sup>”.

Novos programas de formação despontam, ou talvez se insista nos velhos programas, apenas utilizando uma nova roupagem.

Torres (1998, p.181) apresenta essa tendência com muita clareza:

As novas políticas vieram atualizar e tornar mais evidente uma velha tendência, que é a formulação de políticas e planos de capacitação docente sem participação dos professores e até sem o conhecimento destes, que não são convidados nem sequer aos eventos em que se discute o tema docente e da capacitação docente em particular. Em nível nacional e internacional, os decididores de políticas, os burocratas, os técnicos, falamos sobre os professores e imaginamos e decidimos o que eles querem e o que necessitam aprender, e pode não haver um único professor da classe presente. Seria muito mais fácil convidar os professores e perguntar-lhe quais as suas necessidades e o que desejam aprender. Evitar-se ia o esforço de imaginar no vazio.

Capacitação, formação permanente, formação continuada e educação continuada são termos mais recentes. Segundo Marin, (1995, p.17) no caso de capacitação, o

---

<sup>23</sup> Para saber mais sobre o assunto ver Alda Junqueira Marin, 1995.

<sup>24</sup> Expressão utilizada por Edgar Morin que entende que tudo que acontece em qualquer parte do mundo, afeta a todos independentemente da sua localização geográfica. Dessa forma todos fazem parte de uma “era planetária”.

sentido é o de “tornar-se capaz, habilitar” e por outro lado “convencer, persuadir”. Ainda segundo a autora, essa denominação encerra uma contradição que originou vários equívocos, que culminaram com pacotes de formação de professores. Finalmente encontramos os três últimos termos que apresentam grande similaridade e, portanto podem ser colocados em um mesmo bloco. O primeiro (formação permanente) indica formação para toda vida, em contínuo desenvolvimento, o segundo (formação continuada) indica, mais do que a aquisição de conhecimentos, a transformação da pessoa e o terceiro (a educação continuada) é concebido como atividade consciente proposta, direcionada para toda vida.

Na esteira do último bloco de concepção da formação de professores, ganha força o ideário da formação em serviço, de um professor reflexivo, pesquisador da sua prática, inserido no contexto em que exerce o seu ofício, considerado, então, o *locus* ideal para a formação desses profissionais. Dessa forma, as questões emergentes nos espaços intra e extra-escolar do cotidiano escolar poderiam ser problematizados para que houvesse uma reflexão sobre as concepções teóricas e práticas, sobre as questões apresentadas, possibilitando, assim, que o processo formativo se constituísse em ressignificação do **quefazer** com conseqüentes avanços no processo formativo individual e coletivo.

Os professores ficam permanentemente sujeitos às lógicas do mercado, nesse caso as políticas públicas que sofrem de descontinuidade. A cada novo governo, surge uma nova concepção de sujeito e a forma ideal de torná-lo um profissional competente que atenda aos requisitos impostos pelas novas demandas sociais, políticas, econômicas e culturais que o neoliberalismo impõe.

Essa lógica mercadológica perversa coloca os professores em condição de produto a ser melhorado para obtenção de lucros a seus investidores. O investidor ao aplicar o seu capital espera retorno do investimento realizado, quando o produto já refinado é colocado no mercado<sup>25</sup>. É uma lógica que emerge da sociedade capitalista, reificada pelo neoliberalismo, que perpassa todos os espaços sociais e entre eles a educação. Esta se apresenta como uma das grandes fragilidades dos programas de formação.

Em geral, a lei que rege o mercado tem uma preocupação maior com os resultados que com o processo, ou seja, o lucro é priorizado em detrimento da qualidade do produto. Nesse ponto é preciso retomar a posição ocupada pelos professores nessa tentativa de transposição da lógica do mercado para a educação, em que os sujeitos em processo de

---

<sup>25</sup> Convém lembrar que em São Paulo já se tentou implantar nas escolas da rede pública o programa de qualidade total, normalmente aplicado às empresas (cf. Frigotto, 2002).



formação são vistos como uma peça que apresenta *defeitos*, sendo necessário aparar as arestas para obtenção de um funcionamento perfeito da peça, na engrenagem por esta movida.

A *coisificação* do professor imprime, aos processos formativos, características de linha de produção industrial em que todo o tratamento recebido pelo produto é externo a sua vontade/necessidade, mesmo porque ele não pensa, não interage, somente é trabalhado para ser vendável no mercado. No caso dos professores o que se espera é que ele corresponda à expectativa da sociedade, das políticas educacionais e dos próprios pesquisadores de se alcançar a “qualidade de ensino”. Assim, os professores são muito mais “objetos” do próprio processo de formação que sujeitos desse mesmo processo. Aliados a esse fator somam-se outros que dificultam uma atuação docente comprometida e de qualidade, uma vez que não se pode dissociar os problemas “da pessoa do professor e do professor da pessoa”.

Nesse sentido, Zeichner (2001, p. 48) cita estudo realizado pela UNESCO<sup>26</sup> concluindo que:

Numa minoria relativamente pequena de países, os professores desfrutam de recursos e condições de emprego relativamente confortáveis; a maioria deles são graduados e, tem sido geralmente preparado como professores. Numa minoria de outros países, os professores mal conseguem sobreviver com seus salários oficiais (quando chegam a ser pagos), possuem outros empregos e, em muitos casos, eles próprios não receberam uma educação num nível mais alto do que o dos estudantes a quem ensinam. A maioria dos professores do mundo se insere em algum lugar entre estes dois extremos.

Em sua grande maioria, trata-se de professores mal formados, mal remunerados, sem direito à participação efetiva dos processos decisórios, submissos a uma academia que pretensamente os forma para o exercício da profissão. Inegavelmente o quadro apresentado não é nada alvissareiro.

Os programas de formação como uma medida isolada, é traduzido por Torres (1998, p.179) como:

[...] nefasto: o plano de capacitação é introduzido, mas os professores não podem aproveitá-lo (falta de tempo, vários empregos, condições familiares difíceis, etc.) ou não conseguem relacioná-lo com o que percebem como suas necessidades (uma capacitação desligada do currículo escolar, demasiado teórica, inaplicável ao seu

---

<sup>26</sup> Unesco: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

contexto específico, etc.). Dada as atuais condições em que se realiza o ensino, este se converteu em ofício provisório, e a capacitação funciona precisamente como um trampolim para sair da docência.

Em suma: desacompanhada de medidas destinadas a melhorar substancialmente a qualidade profissional dos professores e sem fazer parte de um “pacote” coerente de reformas educativas, que sobreviva aos curtos prazos da política, a capacitação docente não passa de uma invenção dispendiosa e, no mais ineficaz.

O segundo ponto diz respeito ao local de trabalho, visto como o *locus* adequado para essa formação. No entanto os investimentos ainda são incipientes frente às necessidades do professor e às demandas que se apresentam. O reconhecimento desse espaço como *locus* adequado sozinho não garante a consecução dos objetivos, mesmo porque a formação continuada mais do que uma questão de espaço é uma questão de colocar o professor no centro do processo formativo, dando-lhe voz e possibilitando que ele seja co-autor de sua formação, ou seja, que saia da condição de expectador e assuma a posição de participante da própria formação, da qual, segundo Nóvoa (1995), os professores são os principais responsáveis. Por outro lado, Torres (1998) aponta que na verdade a formação em serviço é uma recomendação do Banco Mundial, com vistas à racionalização dos investimentos, nos países em desenvolvimento.

Segundo a autora,

Os técnicos do Banco, baseando-se em um conjunto de estudos, dizem que a capacitação em serviço rende mais com menos dinheiro. Contudo, não existe suficiente informação nem teórica, nem empírica, para sustentar tal afirmação; também aqui a investigação traz resultados inconcludentes. A própria realidade da capacitação em serviço mostra-nos as enormes debilidades e contradições em seu interior. Se é certo que neste terreno abre-se espaço para a inovação, não é menos certo que a capacitação em serviço continua essencialmente atada aos mesmos velhos esquemas de formação inicial. Porque, na realidade o que está em crise e não funciona mais é o modelo de formação docente em geral (p.176).

Nesse sentido, é necessário ampliar e/ou aprofundar pesquisas sobre o impacto dos programas de formação continuada na “pessoa do professor e no professor da pessoa”<sup>27</sup> para a partir dessa incursão refletir sobre a construção de programas de formação enquanto espaços de interações que permitam ao aluno desenvolver o senso crítico, investigar as suas

---

<sup>27</sup> Perspectiva adotada de António Nóvoa.

práticas pessoais/profissionais, apropriar-se do contingente do momento histórico em que vive, incorporar pressupostos teóricos e práticos que se ajustem às suas necessidades, expectativas e ao seu processo de vida, num movimento interativo e consciente de que ora se ensina, ora se aprende.

Acredito que esse seja um longo caminho a percorrer, visto que aos professores sempre coube ouvir, aprender e reproduzir. A sua voz, para não ser determinista foi progressivamente abafada pelos saberes dos acadêmicos, interesses das políticas educacionais e mandos e desmandos das políticas de governos descontínuas e fragmentadas, que tratam dos problemas educacionais, entre eles a formação dos professores, de forma isolada, ou seja, fora do contexto social, político e econômico, em que são desencadeados.

A necessidade de formação permanente é uma realidade inequívoca, dada a transitoriedade do conhecimento e apresentação de novas demandas em ritmo acelerado, imprimidas em grande medida pelos processos globalizadores<sup>28</sup> que afetam todas as dimensões da vida humana. Essa nova era torna imperativo que os processos formativos ocorram num movimento dialógico entre o ser/fazer pessoal e o ser/fazer profissional e o ser/fazer na sua totalidade com o ser/fazer de tantos outros seres, que vai compondo o processo de “identização<sup>29</sup>” do professor. Nesse ponto o que se pretende ressaltar é o processo de constituição de identidade pessoal e profissional, que não é fixa, mas carrega a provisoriade do próprio conhecimento e do tempo em que se insere. A construção da identidade pessoal e profissional é constituída a partir das ações de cada um, com o mundo e no mundo, segundo perspectivas particulares, de leitura e entendimento do universo que o rodeia. Esse caminhar junto não se compartimenta, como compartimentado não é o conhecimento que lança mão de várias ciências para a compreensão e assimilação de um determinado fenômeno.

Os pesquisadores do tema formação de professores já denotam uma preocupação, ainda que incipiente, com a pessoa do professor e o professor da pessoa e buscam engendrar processos formativos em que a trajetória de vida profissional e pessoal seja utilizada como matéria-prima formativa. Já é possível visualizar, embora muito mais presente nos discursos que na prática, que formadores, acadêmicos e estudiosos do tema estão se dando conta de que a formação não ocorre somente em espaços institucionalizados e menos ainda pode-se realizar como uma intervenção isolada de toda a complexidade da profissão docente

---

<sup>28</sup> Processos globalizadores, expressão utilizada por Sacristán (2003), que não acredita que a globalização é um evento fechado, mas um processo, o que implica constante transformação.

<sup>29</sup> Identização: termo utilizado por Melucci (2004).

que realimenta e é realimentada pela vida social dos profissionais da educação. Cada um se constitui em uma única pessoa que vai se formando de modo intrinsecamente indissociável e compondo o quadro de sua vida pessoal e profissional.

Segundo Nóvoa,

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente o desenvolvimento pessoal, confundindo <<formar>> e <<formar-se>>, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas... Estes dois <<esquecimentos>> inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente (1995, p 24).

As concepções gradativamente vão se transformando e já não ressoam como no passado, em que somente era dada a voz aos especialistas (detentores do saber) sediados no interior das universidades, a quem cabia promover a formação do professor e conseqüentemente alcançar a “boa qualidade” de ensino. Os primeiros como transmissores (aqueles que detêm o conhecimento) e os segundos como receptores (mal formados e despojados de conhecimentos).

Nóvoa, 1995, p. 27 e Arroyo (2000, pp. 10-11) falam, respectivamente, da necessidade de recolocar o professor na centralidade dos debates e mais das ações:

Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

[...] precisamos repor os mestres no lugar de destaque que lhes cabe. Fui percebendo que eles são mantidos em segundo plano. As escolas são mais destacadas nas políticas, na teoria e até nos cursos de formação do que os seus profissionais. Estes aparecem como um apêndice, um recurso preparado ou despreparado, valorizado ou desvalorizado. Depois que se decide a construção da escola, os currículos e os seus parâmetros, as políticas de qualidade ou de democratização da educação[...] pensam nos recursos humanos que darão conta da tarefa. Recursos é pouco.

Essa nova perspectiva, de centralidade do professor, vem na contramão das concepções que os despojavam dessa posição e se constituiu em uma receita perfeita para constituir relações assimétricas de poder, da dependência dos professores das séries iniciais

dos saberes legitimados socialmente, ou seja, o conhecimento acadêmico. Relações dessa forma constituídas dificultam o estabelecimento de parceria entre formadores e aqueles em processo de formação, mas sacramentam o distanciamento criado entre as universidades e a rede pública de ensino.

Essa relação conflituosa entre a academia e os professores da rede pública não tem trazido ganhos nem para a academia nem para as escolas da rede pública. Felizmente já existe na literatura especializada a compreensão por parte de vários pesquisadores que o percurso a ser traçado nos processos formativos tem que ser redimensionado.

Tardiff (2002) afirma:

Uma constatação geral sobressai das análises precedentes: os saberes que servem de base para o ensino, isto é, os fundamentos do saber ensinar, não se reduzem a um “sistema cognitivo” [...]. Na realidade, os fundamentos do ensino são, a um só tempo, *existenciais, sociais e pragmáticos*.

São *existenciais*, no sentido de que um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiências de vida, em termos de lastros de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. Os fundamentos do ensino são *sociais* porque [...] os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc.) e são adquiridos em tempos sociais diferentes [...]. Finalmente são *pragmáticos*, pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador (p. 104).

Algumas propostas para a formação continuada de professores com essa perspectiva já vêm ocorrendo, conforme poderá ser verificado adiante. As relações intersubjetivas nos âmbitos da vida pública e privada começam a ganhar espaço na elaboração e execução dessas propostas. O professor lentamente vai saindo da condição de funil que *filtra* a matéria-prima recebida dos especialistas das universidades para despejá-la em forma de conhecimento a seus alunos.

Os sujeitos iniciam a sua formação ainda no seio familiar, que representa seu primeiro espaço formador. A isso vem se somar o contexto histórico, político, econômico-social, cultural e as questões de gênero que implicam diferenças na forma de estar sendo professor ou professora. Esta última interessa particularmente para este trabalho visto que a feminização do magistério, a partir do final século XIX, imprime uma nova forma de olhar para o magistério, com todos os estereótipos de que a concepção de ser mulher está

impregnada. O assunto será retomado para um melhor aprofundamento e compreensão da influência do gênero nos processos formativos.

Os aspectos abordados permitem afirmar que os sujeitos se formam na vida, para a vida. A dissociação da formação entre o sujeito e o entorno que o cerca descontextualiza a formação e, compartimenta os conhecimentos, mas principalmente coloca aquele que está se formando como expectador de sua formação.

Resgatar os percursos percorridos na escolarização básica e na formação para o exercício do magistério, imbricado com os valores constituídos, o contexto sócio-político-econômico e cultural no qual está inserido, é uma perspectiva que vem se afirmando, no sentido de se promover espaços cooperativos onde a reflexão sobre o caminho percorrido e a forma como se está sendo pessoa/professor permita que a transversalidade entre as experiências presentes e passadas possibilite a ressignificação das concepções por vezes tão sedimentadas que impedem que o sujeito reescreva o seu caminhar.

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de stress é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades (Nóvoa, 2002, p.85).

Para ressignificar a forma de se estar sendo e fazendo desta e não de outra forma é preciso que se tenha a compreensão do porquê se é e se faz desta e não de outra forma. Essa é sem dúvida uma forma interessante de o professor estar se conhecendo e reconhecendo, como portador de saberes e de transformações da realidade vivida, que certamente não se faz por decreto. As mudanças ocorrem quando se descobre a origem de ser e estar sendo na vida e na profissão. Problematizar o presente através de um olhar para o passado que indica possibilidades de construção e desconstrução do *fazer pessoal* e do *fazer profissional* de cada um pode ser um espaço de um *quefazer* mais promissor no futuro.

Os argumentos são muitos no sentido de expressar a necessidade de trazer os sujeitos para dentro de sua própria formação. Alguns programas de formação já enveredaram por esse caminho, contudo ainda não existe uma avaliação que dimensione o quanto os programas de formação que trabalham nessa perspectiva são profícuos e atendem às necessidades da pessoa do professor e do professor da pessoa.

Um projeto de formação contínua (pesquisa colaborativa) considerado “promissor” pelos pesquisadores que o desenvolveram, foi o do Grupo de Pesquisas de Estudos “Docência, Memória e Gênero” da Faculdade de Educação da USP (Gedomge – FEUSP). O trabalho desse grupo, desenvolvido com professores da rede pública, teve a duração de quatro anos (iniciou em 1998). A proposta consistia “em alterar a prática de formação de professores e as relações tradicionais entre a prática pedagógica e a teoria educacional, reconhecendo que essa experiência acabou também por modelar [as] concepções e [os] papéis de formadoras e pesquisadoras” (BUENO, CATANI e SOUZA, 2000, p. 9). Para esses autores, “os professores [...] foram naquela situação, efetivamente pesquisadores. [...] Afinal, qual é o sentido mais forte do ato de pesquisar senão o da busca, de procura e o de retorno a novas buscas [...]” (idem, ibidem).

Ainda segundo as autoras, os professores, mediante o processo pelo qual passaram durante o trabalho desenvolvido, “foram levados a estabelecer novas relações com o magistério e o ofício de ensinar”.

Partindo das perspectivas expressas, o que se entende é que os professores e os programas de formação devam ser mais bem “pesquisados”, de modo a determinar qual o impacto que tais programas promovem na pessoa do professor e no professor da pessoa, já que se parte do pressuposto de que vida pessoal e vida profissional estão intrínseca e indissociavelmente vinculadas. Reconhecer os professores em todas as suas dimensões pode ser um elemento facilitador na formatação dos programas de formação continuada, uma vez que se ampliam as possibilidades de que haja uma aproximação entre as intenções e as necessidades vividas por estes profissionais.

O que se tem percebido até o momento é que apesar dos discursos a que se tem assistido e alguns esforços isolados em relação à promoção de uma formação consistente tanto da formação inicial quanto da formação continuada, pouco se avançou justamente por conta das medidas isoladas que são implementadas, muito mais como medidas “salvadoras” de uma educação que se encontra entre as piores do mundo que da construção/reconstrução de bases sólidas de formação, observadas em todas as suas dimensões.

Para Torres,

[...] as “novas tendências”, no campo da formação docente, são amiúde velhas tendências remoçadas pelas novas políticas educativas, ou mudanças de ênfase dentro de uma visão dicotômica e binária que entende a política educativa como uma

opção entre pares – escola versus universidade, educação de crianças versus educação de adultos, administrativo versus pedagógico, etc. Em educação, com efeito, é muito típico passar drasticamente de um pólo ao outro: busca-se o remédio para a centralização excessiva na descentralização exagerada e, para os problemas identificados dentro da formação inicial, na multiplicação de programas de capacitação em serviço.

De tal lógica binária não escapa a formação docente. Um conjunto de novas e velhas tensões, em geral entendidas como “opções”, marcam a definição de políticas dentro desse campo (1998, pp. 173-174).

As “opções” apontadas por Torres (1998) se polarizam entre “salários e capacitação”; “conhecimentos do professor e aprendizagens dos alunos”; “formação inicial e capacitação em serviço”; “professores e tecnologia educativa”; “saber geral e saber pedagógico”; “gestão administrativa e gestão pedagógica”; “necessidades dos professores e necessidades do currículo e da reforma educativa”; “modelo centralizado e modelo descentralizado da formação docente”.

Segundo Torres, o que de fato é novo é a retomada do tema – Formação dos Professores – que havia sido abandonado e reaparece como “objeto de preocupação, tanto das políticas educacionais quanto dos pesquisadores, configurado pela “proliferação de publicações e reuniões nacionais, regionais e internacionais sobre o tema professores, com destaque na formação docente” (1998, p. 174).

### 1.1.2. O Banco Mundial e a formação continuada

Ao tratar da formação continuada, principalmente dos países em desenvolvimento, é imprescindível que se reporte às agências financiadoras, visto que em grande medida ela marca a própria forma da carreira do magistério estar se constituindo, principalmente nos chamados países em desenvolvimento.

Problematizar esta e outras questões permite iluminar a formação continuada, no sentido de identificar a quais interesses e de quem esse tipo de formação atende.

Para o Banco Mundial, maior financiador “da reforma educativa nos países em desenvolvimento” (TORRES, 1998, p. 176), “o tema docente” (TORRES, 1996, p. 160) não é bem-vindo devido à sensação de desconforto que representa tanto para essa instituição quanto para a sociedade de maneira geral.



Os professores (e seus sindicatos) são vistos como problemas antes que recurso, “insumo” educativo necessário, porém caro, complexo e difícil de lidar. Os mesmos professores e, não somente sua formação, costumam ser vistos como um “beco sem saída” (Torres, 1996, p.161).

No entanto já existem alguns avanços com relação à formação de professores, cuja relação com a qualidade de ensino essa agência financiadora procurou negar. Contrariamente “chega-se a reconhecer cada vez mais que o saber dos docentes é um fator determinante em tal rendimento” (TORRES, 1996, P. 161). Nesse ponto é preciso que se faça um parêntese para fazer uma relação entre a “formação docente, o desempenho docente e o rendimento escolar” (Torres, 1998, p.176). Para essa autora:

A informação disponível até o momento não permite afirmações definitivas em quase nenhum campo. Assim como existem demonstrações de que mais anos de estudos e capacitação não correspondem necessariamente a melhores resultados de aprendizagem, também existem provas de que há uma relação. Conforme a posição que interessa sustentar, mostram-se (e generalizam-se) certos estudos e não mencionam-se outros (idem, ibidem).

No caso do Banco Mundial, os investimentos com a formação dos professores, principalmente a formação inicial, não ocupam uma posição privilegiada. Além disso, há ainda que se registrar “o efeito perverso que enfrentam os programas de capacitação mais exitosos”<sup>30</sup>, que é o abandono da profissão em busca de um emprego melhor.

Frente à constatação do abandono da profissão, um leitor mais afoito poderia imaginar que é ineficaz o investimento na formação, visto que esta acaba se constituindo em uma plataforma para empregos melhores. Contudo é importante observar, conforme relata Torres, que a formação de professores é pensada de forma isolada de seu contexto. Mudanças são necessárias nas diferentes esferas para que de fato “o investimento em capacitação [seja] um investimento útil e efetivo em termos de custo (1996, p. 161)”. De fato, professores “bem formados”, porém sem a devida valorização do seu trabalho e constituição de uma carreira que lhes propiciem melhores condições de exercerem o seu ofício, acabam abandonando a carreira em busca de um emprego que no mínimo seja legitimado socialmente.

---

<sup>30</sup> Conforme Torres, 1996.

A incursão pela política do Banco Mundial e as influências exercidas sobre a organização e elaboração dos cursos de formação dos países em desenvolvimento, do qual aquele é o grande financiador, revelam dois aspectos que mantêm estreita relação com a modalidade dos programas de formação instituídos nos países em desenvolvimento.

O primeiro é a questão dos “pacotes homogeneizadores” que são despejados nos países em desenvolvimento. Ainda que o Banco Mundial expresse que os programas educacionais pensados para os países tenham por objetivo “colocar ao alcance (desses países) um cardápio de opções de política para que estes selecionem a opção mais adequada às suas necessidades, o pacote do BM<sup>31</sup> é essencialmente homogeneizador e prescritivo” (TORRES, 1996, P. 179). O que se percebe então são programas (prescrições) implantados em diferentes partes do mundo, desconsiderando as peculiaridades de cada região.

Ainda sobre esta questão é interessante notar que a maioria dos estudos, conforme aponta Torres, é realizado em países desenvolvidos, no entanto os resultados desses estudos são utilizados para a implantação de pacotes, na América Latina, por exemplo, onde os estudos realizados pelo BM são quase inexistentes. Fazendo uma comparação bem simples, poder-se-ia dizer que as chances de sucesso são as mesmas de um médico prescrever um medicamento para um paciente com o qual não manteve nenhum contato e desconhece, na prática, os males que o afligem.

O segundo ponto, estreitamente vinculado ao primeiro, e talvez destacado para dar ênfase ao assunto, diz respeito às teorias empacotadas e prontas para serem utilizadas como se fossem *insumos* vendidos a granel com recomendações de uso. No entanto a teoria não é uma prescrição para ser aplicada na prática. A primeira sustenta e emerge da última. De que forma então pacotes teóricos podem formar e “melhor formar” os docentes da América Latina e em especial os brasileiros, se na literatura internacional pouco se fala ou se sabe desse profissional? Em linhas gerais ser docente se assemelha em todos os recantos do planeta, mas a especificidades locais é que garantem um jeito ímpar de estar se constituindo como pessoa e profissional na vida e na profissão.

Os pacotes implantados/implementados são desvinculados da vida dos professores e, portanto, das experiências e saberes que construíram em sua trajetória.

A edição/reedição de pacotes prontos, que tão poucos resultados têm produzido na vida pessoal e profissional dos professores, precisa ser revista e saber a que interesse atende.

---

<sup>31</sup> BM: Banco Mundial

A verdade é que:

Para aqueles que projetam um futuro que repete as relações sociais do presente – em que são beneficiados e por isso mesmo impõe seus interesses como interesse de todos, trata-se de entender a “formação” como enformação, definindo desde sempre, e com o olhar voltado para o passado, como deve ser a forma do futuro. Trata-se de construir o futuro não como um acontecimento, mas como uma repetição do presente. Busca-se congelar o acaso para produzir/construir subjetividades assujeitadas a um conjunto prefixado de modos de compreensão do mundo.

Mas as projeções do futuro, nos horizontes de possibilidades calculáveis no mundo ético (Bakhtin 1920/1930), também podem apontar para a formação de subjetividades não assujeitadas ao passado, e que utilizam no futuro o que do passado lhes é transmitido como instrumentos de construção de uma vida outra, no presente apenas entrevista como esboço das nossas utopias.

Trata-se de duas concepções distintas: enquanto os primeiros pretendem determinar o futuro, os segundo sabem ser possível apenas influir na sua tessitura (...) (COLLARES *et al*, 1999, p. 203).

Para que os processos formativos se constituam em instrumentos de emancipação do professor, é evidente a necessidade de colocá-lo na centralidade dos debates, dando-lhe voz na condução de sua formação.

É preciso conhecer/reconhecer o professor do “mundo real”, aquele que é lembrado ao sofrer a ingerência das agências financiadoras (B.M.), das políticas públicas, dos governantes e do momento histórico que preside sua presença na vida e na profissão, e da sociedade em geral; talvez seja a profissão que tenha o maior número de chefes, quer seja de forma direta ou indireta.

A título de ilustração, Torres (1996, p. 162) apresenta as estratégias do Banco Mundial para a formação de professores, que muito se assemelha a uma licitação pública, cujo critério para contemplar o vencedor é o menor preço a ser cobrado pelo serviço prestado. Desta forma cita Lockeed e Verspoor, para afirmar que:

Em geral, a capacitação em serviço é mais determinante no desempenho do aluno que a formação inicial e **recomenda que ambas aproveitem a modalidade à distância, também considerada mais efetiva em termos de custo que as modalidades presenciais**<sup>32</sup>. Fazendo uma separação entre conteúdos e métodos, também para o caso da formação docente, o BM afirma que o conhecimento da matéria tem maior peso sobre o rendimento dos alunos que o conhecimento pedagógico, este último reduzido a um problema de utilização de “um amplo repertório de ensino”.

---

<sup>32</sup> Grifo nosso.

A ilustração pode num primeiro momento não causar nenhum impacto aos leitores, visto que o objetivo do Banco Mundial é a contenção de gastos e, em tese, a partir de proposições que garantam um rendimento escolar esperado por esta agência financiadora. Contudo, uma análise cuidadosa conduzirá o leitor atento à conclusão de que não foi manifestada nenhuma *intenção* ou mesmo proposição em relação à qualidade da formação dos professores, que implica uma melhor preparação para a vida e a profissão. O que se pode depreender da leitura é que o quadro referencial do Banco Mundial, elaborado pelos “técnicos” da instituição, se refere exclusivamente à redução de custos a que a educação brasileira e de outros países em desenvolvimento é submetida, devendo prestar conta por meio da apresentação de resultados muito mais quantitativos do que qualitativos.

A educação se encontra então frente a um novo dilema a ser superado: alcançar um patamar desejável de “boa qualidade” de ensino, com baixos custos e todas as implicações que isso possa representar: resultados modestos e professores responsabilizados pelo insucesso do programa efetivado. Afinal os técnicos do BM planilharam a relação custo-benefício entre investimento aplicado e o lucro a ser contabilizado. E novamente o estigma do fracasso persegue o professor, o que justifica, inclusive, a desvalorização da carreira e os baixos salários, haja vista que a educação é um empreendimento que trabalha no vermelho.

Ao se adquirir consciência que em relação ao futuro é possível apenas dar o *tom* do quadro que se vai desenhando, então é necessário repensar o quanto os processos formativos, pelos quais os sujeitos passam, constituem em matéria-prima a ser ampliada para que a formação atenda à construção “de uma vida outra” em que os sujeitos se responsabilizem pelo seu *quefazer* coletivo e individual, profissional e pessoal.

O que se tem observado é que (re)colocar o professor na centralidade dos debates e da sua própria formação, da qual é o principal responsável, tem permanecido mais na esfera do discurso antes de se concretizar na prática (NÓVOA, 1995). Os professores, em geral, não conseguem se fazer ouvir quando da formulação, execução e avaliação desses programas. Com relação a este último aspecto ainda poder-se-ia acrescentar que em virtude da falta de autonomia do professor<sup>33</sup>, historicamente registrada, este, quando pode ou tem a

---

<sup>33</sup>Autonomia é um termo complexo que envolve diversas variáveis, bem como o reconhecimento de que nunca é ampla e irrestrita. Ao se falar de autonomia do professor o que se pretende explicitar é que frente à realidade da profissão e da sala de aula ele deve ser portador de conhecimentos que incorporados lhe permitam agir diante do imprevisível, bem como tomar decisões sobre qual o melhor caminho a seguir, que são diferentes em cada situação. Enfim a autonomia do professor implica ações intelectuais intencionais que se distanciam de processos repetitivos (reprodução) e exigem uma capacidade de decidir, que não pode ser dificultada por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais (cf. Contreras 1995).

oportunidade de avaliar o programa de formação pelo qual passou, não a concretiza de forma transparente pelo temor de se comprometer junto àqueles que ofereceram e executaram o programa de formação.

Se a (re)construção do conhecimento ocorre no movimento dialógico entre o ser pessoal e o ser profissional, então é urgente pesquisar e avaliar se o planejamento e a execução dos programas de formação têm desencadeado transformações e integração entre esses *dois seres*, visto que os sujeitos se formam na sua totalidade, constituindo sua individualidade no coletivo, que se singulariza na forma de ser e estar dos sujeitos, na vida e na profissão.

Maffei (1995) sintetiza de forma incomparável o que se procurou dizer até aqui:

[...] eu quero uma teoria que se adapte à realidade. Não quero que essa realidade se adapte a uma teoria elaborada em um escritório. Quero a capacidade de um ministério de interpretar a realidade em que vivem os docentes argentinos e a escola Argentina e de oferecer uma proposta baseada nessa realidade para chegar à transformação necessária do sistema educativo. Os docentes querem mudar a escola. Mas queremos ser partícipes dessa mudança. Não queremos ser executores de uma mudança decidida sem a menor participação dos trabalhadores da educação nem das organizações que representam os trabalhadores [...]. O que os professores sentem hoje é uma mistura de temor, preocupação e insegurança [...] e parte dessa incerteza faz com que os professores entrem na escola ou na capacitação com mais medo do que certezas sobre a função que devem cumprir dentro da escola<sup>34</sup>.

Torres (1996, p. 163) aponta no quadro abaixo o modelo de formação que não funcionou (com algumas críticas), decorrente das descontinuidades das políticas públicas, esse eterno começar do zero, a percepção da docência em uma dimensão isolada de outras que compõem o cenário, da forma de ser e estar na profissão e finalmente a visão de que somente o professor tem que ser formado, como se isso fosse suficiente para imprimir uma educação de qualidade nos espaços escolares, o que pode ser um indicador da necessidade de os professores serem *partícipes* da elaboração das propostas de mudança e da própria formação:

---

<sup>34</sup> Conforme testemunho proferido pela Secretária Geral da Confederação dos Trabalhadores da Educação da República Argentina, Marta Maffei (Torres, 1996, p.185).

## QUADRO I

<b>Modelo de formação que não funcionou</b>	
Cada nova política, plano ou projeto parte do zero.	(ignoram-se e desconsideram-se os antecedentes, o conhecimento e a experiência acumulados)
Pensa a formação como uma necessidade fundamental e principalmente dos docentes	(e não do conjunto de recursos humanos vinculados ao sistema educativo: diretores, supervisores, funcionários, etc.)
Vê a formação isolada das outras dimensões do ofício docente	(salários, condições trabalhistas, aspectos organizacionais, etc).

FONTE; Torres. In: Tommasi; Warde, 1996

Como se pode perceber, o investimento foi isolado, não observando as condições de trabalho do professor como um todo indissociável. *Atacar* focos isolados do problema formativo é uma medida paliativa, que não tem dado os resultados esperados. Esse modelo busca transformar o fazer do professor, desconsiderando o contexto que o cerca, ou seja, ignora a realidade e pior que isso os destituiu dos saberes de que são portadores.

Para Rios (2001, p.124):

O reconhecimento do outro e o respeito a ele devem coexistir com o autoconhecimento e a exigência de respeito da parte dele. Trata-se de uma relação efetivamente dialética: ao voltar-me para mim mesmo, encontro o outro, e para voltar-me para ele é necessário que eu me volte sobre mim mesmo, na medida em que na relação intersubjetiva não há possibilidade de conhecimento sem que sejam afetados os dois pólos. Estamos falando, portanto de um respeito mútuo na relação entre os indivíduos.

Já se sabe o que não funcionou nas políticas de formação de professores implantadas. É preciso, então trilhar outros caminhos em busca de aproximações que melhor atendam as demandas dos professores.

### 1.1.3. A LDBEN nº 9394/96, as políticas públicas e a formação do professor

A Constituição Federal de 1998, em seu artigo 206, incisos V e VII, assim se manifesta sobre a valorização docente/padrões de qualidade do processo ensino-aprendizagem, subsumidos pela LDBEN nº 9394/96:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos da rede pública (redação dada pela emenda constitucional nº 53, de 19/12/2006);

VII – garantia de padrão de qualidade.

No entanto a constituição de 1988 não faz nenhuma referência sobre a formação de professores. Este último documento legal destaca a valorização docente (a qual é imprescindível registrar), porque passa inclusive por melhoria salarial, implicando jornadas menos extenuantes e, conseqüentemente, maior disponibilidade de tempo para dedicar-se à formação e autoformação, em caráter permanente, como requerem a transitoriedade dos conhecimentos e as novas demandas sociais. Estas são dentre outras algumas das condições para a construção de percursos, quem sabe de sucesso rumo à melhoria da qualidade de ensino.

Em seu artigo 3º, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, expressa o cuidado do legislador com o padrão de qualidade de ensino e a preocupação de inserir, na mesma dimensão, a valorização do profissional da Educação, o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas. Contudo, comparativamente à Lei nº 5692/71, o que se verifica na atual LDBEN é que houve um retrocesso quanto à remuneração do professor, visto que este documento legal “não reproduziu sequer o dispositivo da legislação anterior que obrigava os sistemas de ensino a remunerarem os professores por seu nível de qualificação” (SILVA, 1999, p.194). Explicitar o objetivo de respeito, valorização e reconhecimento das diferenças, num movimento de interação com as *individualidades coletivas*, é de extrema importância, mas evidentemente esses aspectos não se concretizam sem a devida valorização da qualificação da qual o professor é detentor. Caminhar numa perspectiva de valorização de todas as dimensões quer sejam humanas, técnicas ou financeiras, significa criar oportunidades reais para que se aflore o sentimento de protagonismo entre os docentes, atores e autores de uma mesma história em que se busca o

sucesso de todos e de cada um, atendendo generalidades e especificidades. Entende-se que o professor na condição de protagonista dos programas de formação representa um caminho a ser perseguido para o enriquecimento do trabalho coletivo, ampliando-se, assim, as possibilidades de consecução dos fins propostos para a Educação Nacional. Em outras palavras, cabe dizer que a qualidade do processo ensino-aprendizagem e a formação do professor estão intrinsecamente associadas, ainda que se atente para a advertência feita por Torres “de que não existe uma relação mecânica entre conhecimento do professor e aprendizagem do aluno, ou entre capacitação do professor e rendimento escolar” (SILVA, p. 175).

Entre o conhecimento do professor, a aprendizagem do aluno e o rendimento escolar destes últimos, existem vários interferentes que podem comprometer os resultados. Esta constatação não invalida, contudo, a afirmação de que o professor só tem condições de bem formar seu aluno se também possuir uma formação adequada ao que se propõe. Em outras palavras, Torres afirma: “o mau sistema escolar forma não só maus alunos, como maus professores que, por sua vez, reproduzirão o círculo vicioso e empobrecerão cada vez mais a educação” (1998, p. 185).

Desvelar e refletir sobre a tessitura em que os Programas de Formação são tramados pode dimensionar em que medida são sensíveis ao processo que o professor atravessa frente às mudanças sociais e da própria instituição escolar e, principalmente, se este profissional é percebido como sujeito, ou seja, partícipe, co-responsável, senão o maior responsável pelo seu processo de formação permanente e pela incorporação de novos valores àqueles constituídos, ressignificando conhecimentos em relações interativas em que ora se “ensina” e ora se “aprende”.

Para Candau, “os cursos de formação não podem ‘enformar’, mas possibilitar que ‘a formação continuada (...) [seja] um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua’ (1996, p. 150).”

Sobre o tema Programas de educação continuada, Collares (1999, pp.202-219), afirma que estes têm se constituído para:

[...] [atender] os planos de governo e não às políticas assumidas pelos profissionais de ensino, cada mudança de governo representa um começar do “zero”, negando-se a história que, no entanto, está lá na escola, na sala de aula, nos saberes do



professor. O essencial dessa descontinuidade é o eterno recomeçar, como se o passado pudesse ser anulado.

Freqüentemente as políticas educacionais, os legisladores e acadêmicos têm buscado formular programas que atendam à necessidade de melhoria de qualidade de ensino. Buscam-se novos espaços, novas teorias e metodologias diversas. Contudo o principal interessado, o professor, muito pouco ou quase nada participa da elaboração dessas políticas e menos ainda são ouvidas as suas necessidades e expectativas.

Nessa perspectiva a LDBEN nº 9394/96 delineou os rumos pretendidos à educação nacional que aponta a necessidade da formação dos professores para o exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em nível superior.

Os dispositivos legais que instruíram, normatizaram<sup>35</sup> e possibilitaram a concepção e execução dos programas especiais de formação: PEC – Formação Universitária<sup>36</sup> originaram-se a partir do disposto na LDBEN nº 9394/96. O texto da referida lei imprime uma contradição em relação à formação, o que pode ser um forte indicativo da própria contradição que o tema envolve.

No corpo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 62 (disposição permanente) é preconizado:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como **formação mínima**<sup>37</sup> para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, **a oferecida em nível médio, na modalidade normal**<sup>38</sup>.

---

<sup>35</sup> Documentos legais que instituíram o Programa Especial de Formação destinado aos professores da rede pública do estado de São Paulo: Indicação CEE nº 1/2001; Indicação CEE nº 2/2001; Deliberação CEE nº 13/2001 e Deliberação CEE nº 12/2001, homologada pela Resolução SE de 12/04/2001.

<sup>36</sup> Programas de Formação destinados a formar professores em exercício, com aproveitamento inclusive da prática profissional de que estes eram portadores. Esses cursos foram designados: Programas Especiais de Formação.

<sup>37</sup> Grifo nosso.

<sup>38</sup> Grifo nosso.

No artigo 87, § 4º, observa-se a seguinte disposição: “Até o fim da Década da Educação somente<sup>39</sup> serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Muito embora o artigo 62 tenha garantido a admissibilidade da formação mínima como aquela oferecida em nível médio, na modalidade normal, para o exercício da docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, o artigo 87 vem contrapor esta disposição. Se as contradições em relação à formação começam no interior de um mesmo documento legal que norteia os rumos da educação nacional, a questão que se coloca retorna ao ponto inicial do problema: o que se espera em relação à formação dos professores?

Para dirimir os impasses criados pela LDBEN nº 9394/96, o CNE<sup>40</sup> edita o Parecer CNE/CEB nº 03/2003, em julho de 2003, e a Resolução nº 1, de 20 de agosto de 2003, que dispõem sobre o direito dos professores formados em nível médio, na modalidade normal, de exercer a docência.

O referido parecer declara textualmente: “[...] os profissionais com formação em nível médio, na modalidade normal, têm assegurado o direito à docência no futuro e esse direito não pode ser cerceado, por força da Constituição Federal”.

A afirmativa extraída do texto do parecer visa a dar uma “certa tranquilidade” aos profissionais que possuem a formação em nível médio, em relação à situação destes ao final da década da educação. Entre outras coisas o Parecer ressalta que a formação em nível superior é uma formação desejável, mas que devido à diversidade do país (expresso no artigo 62 da referida LDBEN) fica prevista a admissibilidade de formação mínima em nível de ensino médio, na modalidade normal. É compreensível esta admissibilidade quando se analisa a carência de professores com formação específica para o magistério em termos de Brasil que, segundo o censo de 2001, totaliza 86.070 professores. No entanto é preciso registrar que quando a expectativa formativa contempla “uma formação mínima docente” não se caminha para a formação desejável, ou seja, a formação realizada no interior do espaço das universidades. Mais uma vez o tema formação é carregado por uma dicotomia entre o discurso e a prática: a formação em nível médio para o exercício nas séries iniciais é reconhecidamente insuficiente, contudo a discussão para que ela ocorra no interior das Universidades, na verdade, não avança, uma vez que não sai do campo da discussão para que

---

<sup>39</sup> A Década da Educação é instituída pelo artigo 87, da LDBEN nº 9394/96, a iniciar-se um ano a partir da publicação dessa lei.

<sup>40</sup> CNE: Conselho Nacional de Educação

de fato se efetive. Nesse aspecto dois pontos podem ser colocados como obstáculos à essa efetivação: em primeiro lugar é muito dispendioso formar esse contingente de professores que já atuam sem a formação em nível superior. A formação deve ser custeada pela esfera governamental em que o docente atua. Por outro lado tem a questão da oferta de vagas nas Universidades e o próprio questionamento a respeito da formação oferecida nesses espaços.

Embora o tema seja carregado de contradições e principalmente se reconheça a insuficiência da formação, não se pode negar por outro lado que os docentes formados em nível médio são portadores de uma formação e a destituição desta em nada pode melhorar a qualidade de ensino. Decorre dessa “dstituição” uma instabilidade da “identidade profissional” que, embora não seja fixa, é carregada de “marcas e marcos” que vão se constituindo ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Dentre os marcos, a titulação concedida a esses profissionais que lhes possibilita o exercício da docência não lhes pode ser “arrancada”, como se nunca tivesse existido, ou de uma hora para outra se transformasse em “moeda sem valor”.

Dessa forma, a resolução mencionada nº 1/2003 resgata, em princípio, o mal-estar criado entre o corpo docente. No artigo 1º dispõe:

Os sistemas de ensino, de acordo com o quadro legal de referência, devem respeitar em todos os atos praticados os direitos adquiridos e as prerrogativas profissionais conferidas por credenciais válidas para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com o disposto no art. 62 da Lei 9394/96.

Os documentos legais garantem o direito ao exercício da docência, ou melhor, reafirmam esse direito, uma vez que, no período em que se deu a formação desses professores, a exigência de diplomação, à luz da Lei nº 5692/71, era aquela oferecida em nível médio.

A resolução, contudo, não resgata o conflito em que vivem esses profissionais constantemente culpabilizados pela má formação e constantemente chamados a dar conta das mazelas da educação. No caso aqui tratado são acusados de nem uma formação mínima serem portadores.

Na esteira da LDBEN nº 9394/96 é promulgada a Lei nº 10.172, de 09/01/2001 que institui o PNE – Plano Nacional de Educação, com quase cinco anos de atraso<sup>41</sup>, uma vez que a sua edição deveria ocorrer um ano após a implantação da LDBEN. Mais uma vez o que fica evidenciado é a falta de vontade política em relação à educação, o que é no mínimo contraditório, uma vez que há o reconhecimento daquela como condição *sine qua non* para redução das desigualdades sociais.

Em seu Histórico (parte 1 da Introdução), o PNE, item 10, refere-se à “Formação dos Professores e Valorização do Magistério”. Preconiza a valorização do magistério via uma política global de magistério que implica simultaneamente:

1. a formação profissional inicial;
2. as condições de trabalho, salário e carreira e;
3. a formação continuada.

Essas três condições são frutos da análise dos esforços envidados pelos sistemas de ensino, bem como pelas instituições responsáveis em qualificar e formar professores com resultados pouco satisfatórios no que tange à melhoria da qualidade de ensino (o objetivo dos cursos de qualificação e formação é sempre o alcance da melhoria da qualidade de ensino), via formação inicial.

O desalento com as condições de trabalho desencadeado pelas relações desumanizantes e desumanizadoras que operam nos espaços escolares, quer seja pela formação insuficiente e/ou pelas condições de salário, que não permitem ao professor uma subsistência digna, dá o tom ao PNE que elege as três condições como forma de valorizar o profissional do magistério.

Qualificar o profissional para o exercício de uma docência “eficaz” é o grande desafio que se apresenta para os poderes públicos, e é aqui que novamente fica claro o quão tênue é, talvez, não a vontade política, mas a legislação brasileira, que transita pelas concepções dos países desenvolvidos, porém nem sempre exequível nos processos formativos

---

<sup>41</sup> Em relação ao PNE três pontos merecem destaque: primeiro, o PNE é anunciado desde 1988 pela Constituição Brasileira; segundo, na ausência da elaboração desse documento pela União, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública elaborou o Plano Nacional da Sociedade Brasileira, desencadeando no poder executivo a elaboração do próprio documento. As propostas retrataram projetos distintos para a política educacional. O primeiro refletia a concepção de uma educação democrática e popular e o segundo refletia a obediência às agências financiadoras e à ideologia das classes dominantes (cf. Cury, 2002, p.99); terceiro ponto: o prazo para a União encaminhar o PNE ao Congresso Nacional, composto por diretrizes e metas para os dez anos seguintes, coerentes com a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, foi estipulado em um ano a partir da publicação da LDBEN nº 9394/96.

brasileiros da atualidade em que preside uma grande disparidade de oferta e de oportunidade de formação, nos diferentes pontos do território nacional, em que a formação mínima ainda configura uma meta a ser alcançada.

O Brasil *real*, aquele da diversidade, dos diferentes interesses políticos, da má aplicação dos recursos públicos, dos gastos faraônicos, dos políticos incumbidos de normatizar o funcionamento das diferentes instituições para o funcionamento de uma sociedade mais justa e igualitária, que dê oportunidades iguais de acesso aos bens públicos, recua da persecução do disposto na legislação.

Os ideais sempre desejáveis de uma formação sólida dos profissionais da educação em nível superior são transferidos para um tempo futuro (ano 2011), nas metas previstas no PNE, provavelmente em decorrência das diversidades e incongruências entre a política tecida pelos legisladores e os interesses da população.

O PNE subsume o artigo 62 da LDBEN nº 9394/96 e omite o exposto no artigo 87 da mesma lei:

**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. **As instituições de formação em nível médio (modalidade normal), que oferecem a formação admitida para atuação na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental formam os profissionais**<sup>42</sup> (p. 118).

Infelizmente entre a formação ideal e a real há um percurso a ser transposto. O país abriga diferentes “Brasis” que enfrentam problemas de maior ou menor gravidade em questões de saúde, moradia, saneamento básico e educação, o que acaba por inviabilizar “tratados gerais” para superar a *obstaculum* das múltiplas diversidades e interesses outros que não os da educação, que impedem o alcance das metas pretendidas.

Alargado o prazo de uma das principais metas da Década da Educação, a formação de professores no ensino superior, conforme previsto nas disposições transitórias, será cobrada não mais no prazo de dez anos (Década da Educação), portanto em 2007, uma vez revelada a impossibilidade do seu cumprimento dentro do prazo previsto.

---

<sup>42</sup> Excerto extraído do Plano Nacional de Educação; grifos nossos.

O PNE se incumbem de adequar a precariedade orçamentária, (ou será política?) ao alargamento dos prazos estabelecidos para a formação em nível superior, dos professores em exercício na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, acrescentando assim mais quatro anos à proposta inicial, para que os sistemas de ensino cumpram a meta de número 18, do referido Plano:

Garantir por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e dos Municípios, que no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e do ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas.

A necessidade de formação em nível superior de 70% do contingente de professores é, portanto, meta redimensionada para 2011. O redimensionamento da meta tem acrescido ao prazo limite de cumprimento mais quatro anos, no entanto os índices de alcance da meta não são ampliados, deixando de fora 30% dos professores, da primeira e segunda etapa da educação básica, a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, respectivamente.

A impressão que fica é a de que a educação é impregnada por avanços e recuos. O que se reconhece é que frente às dificuldades que o país atravessa, tanto o caminhar para o futuro quanto o retroceder ao passado são justificáveis, ressalvados os interesses difusos que orientam a vontade política, na reorganização da educação nacional.

Diante do quadro apresentado emerge um novo (?) impasse, que deve ser objeto de uma análise profunda para encontrar caminhos de superação e não ficar patinando nas dificuldades, obstando, assim, a promoção de avanços, na elaboração e implementação de políticas reais de enfrentamento do alcance dos processos formativos a patamares desejáveis. O impasse, que na verdade não é novo, diz justamente da busca de caminhos para a consolidação das conquistas no que tange à formação dos professores e do cuidado para não se caminhar na contramão do que se propõe, retomando velhas medidas que não deram certo, apenas com uma roupagem contemporânea.

#### 1.1.4. Os programas especiais de formação

A necessidade de formação em nível superior prevista no artigo 87 da LDBEN nº 9394/96 e a meta de alcançar 70% dessa formação até o final da Década da Educação (agora 2011) desencadeiam a formulação de programas especiais de formação como meio de otimizar a formação de tão grande contingente de professores em exercício, sem a desejável formação em nível superior.

Esses programas tomam como referencial e fundamentação os dispositivos da LDBEN nº 9394/96, em seu artigo 61, quando diz que:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do educando terá como fundamento:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento de experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

O referido artigo orienta as propostas que permeiam os programas de formação continuada, inclusive o da SEE/SP<sup>43</sup>.

Os artigos 62 e 87 fundamentam a concepção e elaboração do programa. Conforme o artigo 62:

A formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em nível de licenciatura, de graduação plena, [...] admitida, como formação mínima para o exercício da educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

O artigo 87 expressa: “Até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (parágrafo 4º).

A organização de programas experimentais para o atendimento dos alunos-professores é fundamentada pelo artigo 81. Ele expressa: “é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas às disposições desta lei”.

---

<sup>43</sup> SEE -SP: Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo.

Nos dispositivos legais e políticas educacionais, os programas especiais de formação encontram as bases fundantes para a organização da estrutura desses programas. No entanto, os dispositivos legais e políticas públicas não são concebidos, sancionados, editados e/ou percebidos fora de um contexto mais amplo.

É preciso olhar para todo o quadro que compõe as necessidades, a exequibilidade e, ainda (ou principalmente), o que dispõem as agências financiadoras para o país.

A incursão realizada às políticas do Banco Mundial com o intuito de perceber a *filosofia* da instituição a respeito da formação de professores foi de suma importância para compor o quadro em que se inscrevem os programas de formação de professores, em sua totalidade. O que ficou claro é que os indicadores utilizados para subsidiar os processos formativos e a educação nacional são homogêneos, ou seja, não levam em consideração o país em que os programas se inscrevem e, em grande medida, ficam condicionados às relações custo-benefício. Essa relação custo-benefício implica estatísticas promissoras, ainda que muito mais quantitativa que qualitativamente.



## CAPÍTULO II – UM PANORAMA DOS PROGRAMAS EXPERIMENTAIS DE EDUCAÇÃO CONTINUADA

Este capítulo visa a propiciar aos interlocutores um panorama dos programas experimentais de formação universitária, pensados, organizados e executados à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, e outros documentos legais que indicam a necessidade da formação em nível superior dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental em toda a rede pública do país. Esse de fato não é um tema novo, nem para o Brasil, a América Latina e outros países “como mostram as reformas da França e Reino Unido” (SILVA, 1999, p.197). Fazer uma breve imersão nesses programas ajuda a desenhar o quadro em que se inseriu o Programa Especial de Formação (PEC – Formação Universitária) do governo paulista, contexto desta pesquisa.

Toda a comunidade acadêmica, políticos e técnicos têm acenado com uma formação que atenda às demandas de um novo tempo. Para que essa formação de fato alcance esse novo tempo é preciso que haja algumas reformulações: “o professor [...] não pode ter uma formação tipo bazar, onde tudo se mistura sem coerência lógica e sem substância epistemológica” (SILVA, 1999, P.197).

Para Torres,

a formação docente e de recursos humanos em geral dentro do setor educativo continua sendo um dos aspectos mais débeis das reformas educativas postas em marcha na América Latina. A formação docente continua sendo vista como apêndice da reforma e mais como uma etapa posterior a seu anúncio do que como um requerimento e um processo que deve preceder e dar continuidade à proposta (1999, pp.184-185).

Por outro lado, a autora aponta “algumas linhas promissoras”, dentre elas:

A diversificação da formação de professores [e dos] enfoques metodologias e modalidades. A crescente insatisfação a respeito do modelo convencional de formação docente [...] está dando lugar à experimentação com metodologias e modalidades não convencionais, como o uso de tecnologia moderna, modalidades a

distância, capacitação concentrada na escola, revalorização da prática docente (p.186).

Destaca finalmente como “linha promissora” um dos traçados que este trabalho vem sustentando e busca investigar, ou seja, em que nível as experiências e a voz do professor estão imbricados na concepção dos programas de formação: admissão da “necessidade de formação docente multifacetada a partir do reconhecimento da diversidade de sujeitos (os professores, mas também os alunos) e contextos (...) e até o nível de desenvolvimento profissional e de experiência dos próprios professores” (Torres, 1998, p. 186). Em outras palavras, saber em que medida os programas de formação entendem que os sujeitos da formação, os alunos-professores, são os principais atores dos processos formativos em que se inserem.

Entre o reconhecimento de que “a formação docente e de recursos humanos em geral dentro do setor educativo continua sendo um dos aspectos mais débeis das reformas educativas” e a indicação de algumas “linhas promissoras em relação à formação” é preciso considerar o contingente de professores que esses programas têm atingido, uma vez considerado o total de professores que atuam nas séries iniciais sem formação em nível superior e bem como o distanciamento dos espaços universitários desses alunos-professores, visto que a grande maioria desses cursos acontece em outros espaços, especialmente organizados para que esses programas de formação sejam viabilizados.

Em relação ao contingente de professores, ao se tomar o Estado de São Paulo para ilustrar essa problemática, o que se percebe é que, tendo em vista as condições que os candidatos a alunos –professores deveriam preencher para efetivar sua matrícula no curso, o Estado de São Paulo propiciou a 21,1% dos seus professores a formação em nível superior, como demonstra o quadro II:

QUADRO II

<b>Professores efetivos – Formação em nível superior</b>			
Docentes efetivos da rede estadual de ensino (séries iniciais)	Docentes efetivos que não possuem formação em nível superior	Docentes efetivos matriculados no Programa Especial de formação	Docentes ACT <sup>44</sup> que não tiveram acesso ao Programa Especial de formação
42,2%	32%	50%	47,8%

Fonte: Projeto Básico do Programa PEC - Formação Universitária (p. 5).

<sup>44</sup> professores admitidos em caráter temporário. Nesse regime de temporário o professor pode exercer a profissão no magistério estadual paulista tanto um mês como durante toda a carreira do magistério e será considerado temporário. Para sair dessa condição terá que ser aprovado em concurso público.

O programa de educação continuada do governo estadual paulista atendeu a aproximadamente 6.700 professores efetivos sem formação em nível superior (ser efetivo na rede estadual era uma das condições para efetivar a matrícula no programa) que se distribuíam por todo o estado de São Paulo. Os professores ACT's (47,8% que compõem o quadro dos docentes que atuam no Ciclo I, sem que, contudo, façam parte do quadro efetivo da rede estadual) não tiveram garantido o direito de se inscrever no PEC – Formação Universitária.

O programa de São Paulo utilizado para ilustrar a demanda atendida demonstra que o contingente atingido é muito pequeno em relação ao total de professores. Essa demanda tende a diminuir mais ainda, se forem consideradas as desistências e as aposentadorias que ocorreram no decorrer da realização do programa de formação.

Em relação ao outro aspecto – o distanciamento dos alunos-professores das Universidades, duas questões têm que ser consideradas: primeiro, atender simultaneamente a 6700 professores que se localizavam em diferentes pontos do estado de São Paulo, com o mesmo aporte teórico e organização do programa, requer uma dinâmica diferenciada, o que justifica a criação de pólos<sup>45</sup> que, embora vinculados às universidades, delas se distanciavam fisicamente; segundo: é possível dizer que a formação universitária longe dos espaços universitários inflige aos seus participantes a ausência de interlocução entre os alunos dos programas especiais de formação e os alunos dos cursos regulares das universidades (a aproximação entre diferentes atores pode ser muito enriquecedora, uma vez que oportuniza a desestabilização em relação ao conhecido, nesse caso em relação aos conhecimentos constituídos entre seus pares e às rotinas diárias por eles empreendidas) e ainda os afasta do *locus* privilegiado de pesquisa a que esses professores não tiveram acesso. Evidentemente, essas questões precisam ser discutidas com profundidade para que se avalie criticamente quanto aos aspectos abordados o custo-benefício em relação a esse tipo de formação.

O breve panorama, que vai se desenhando, de alguns dos programas de educação continuada, levados a termo em diferentes regiões do País, pode permitir aos interlocutores dessa pesquisa a desvelar os princípios de que se reveste a educação continuada, que visa a formar o professor de acordo com as necessidades atuais (algumas nem tão atuais assim).

Evidentemente, esses cursos apresentam uma gama de diversidade tanto na sua elaboração quanto na sua consecução, saindo do modelo tradicional de formação. Talvez

---

<sup>45</sup> Pólos: locais especialmente organizados (em geral os CEFAM's) para a realização do programa de formação continuada.

decorrente do fato de sair do lugar-comum, tão velho conhecido de todos, é que seja um tema tão controverso, principalmente no meio acadêmico.

Para uma melhor compreensão do PEC – Formação Universitária (primeira versão)<sup>46</sup>, patrocinado pela Secretaria Estadual de Educação e objeto de discussão deste trabalho, é elaborada neste capítulo uma visão panorâmica dessa formação.

Algumas questões conceituais polêmicas, alvo de dissensos e intensos debates travados entre os estudiosos da área de formação de professores, são discutidas, a partir da leitura de seis programas experimentais de educação continuada (escolhidos, em virtude da acessibilidade dos dados). Essas questões não são esgotadas no universo deste trabalho, uma vez que não constitui o seu foco principal. O objetivo de explicitar essas questões polêmicas é para desvelar qual é o pano de fundo em que os programas experimentais foram e vem sendo construídos, patinando muitas vezes em divergências que muito pouco acrescenta ao seu objetivo principal – promover uma formação de qualidade aos professores, de forma que permitam a estes o desenvolvimento de suas atividades de forma autônoma.

## 2.1. Algumas questões polêmicas

A primeira questão polêmica se refere às controvérsias em relação ao questionamento travado sobre os programas de educação continuada (programas experimentais, organizados à luz da LDBEN nº 9394/96, artigo 81, que expressa: “é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas às disposições desta lei”) se constituírem em programas de formação inicial ou continuada. Os organizadores da formação em nível superior dos professores que atuam nas séries iniciais da rede pública paulista classificam a formação oferecida como continuada, assim como outros programas de formação, demonstrados no transcurso deste capítulo.

As interpretações são dissonantes e tem gerado grande polêmica, longe de se chegar a um consenso. Diante do argumento de que o curso em epígrafe é um curso de formação continuada, há o contra-argumento de que se de fato foi idealizado e implantado nesses moldes não deveria diplomar como formação universitária.

---

<sup>46</sup> Ao término do programa de educação continuada, oferecido aos professores efetivos e estáveis da rede estadual paulista, a USP (Universidade de São Paulo) e a PUC (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) desenvolveram uma segunda versão desse programa (com algumas adaptações), destinada aos professores do ensino fundamental, ciclo I, e da educação Infantil da rede municipal de educação de São Paulo.

Ainda sobre essa questão pesa o fato de que alguns autores consideram ser essa uma formação inicial, visto ser a primeira dada para os egressos do nível médio. Convém ressaltar que até o advento da LDBEN nº 9394/96, a habilitação para o magistério, em nível de ensino médio, era o pré-requisito necessário e legalmente preconizado para o exercício da docência nas séries iniciais do ensino fundamental.

Sem que se detenha no mérito da qualidade da formação nesse ou naquele nível, é importante que se debruce mais cuidadosamente sobre essa questão, registrando-se que a legislação, bem como os pareceristas (que antes de serem técnicos são educadores) deram posição favorável quanto à formação mínima que habilitaria ao exercício da docência nessa etapa da educação básica<sup>47</sup>.

Posta essa questão, nos resta responder se a habilitação específica para o magistério em nível de ensino médio é inicial ou não? Se não for, então o que é?

Outros autores se colocam, muitas vezes, não de forma a desvelar qual é a concepção que norteia o *locus* da formação inicial.

Carneiro (2005, p. 30) assim se posiciona:

Dentre os problemas enfrentados pela educação brasileira merece destaque, a formação de professores [...] uma vez[que] existe ainda um contingente bastante significativo de professores leigos, e dentre os que tiveram alguma formação ela ocorreu em nível médio (magistério) nem sempre de boa qualidade

A autora admite “alguma formação” e não se refere ao PEC – Formação Universitária, nem como formação inicial, nem como continuada, mas um atendimento ao conclamado na LDBEN nº 9394/96.

Pesce<sup>48</sup> (2005, p. 99) se remete aos alunos-professores como “professores titulares da rede pública estadual de São Paulo com titulação em nível médio”, o que permite inferir que reconhece a formação inicial dos mesmos.

Na mesma linha segue Sarmiento<sup>49</sup> afirma que o:

---

<sup>47</sup> Anterior ao advento da LDBEN nº 9394/96, a educação básica era designada como 1º grau (atualmente ciclo I do ensino fundamental, correspondendo de 1ª a 4ª séries, e ciclo II, de 5ª a 8ª séries) e 2º grau (equivalente ao ensino médio). A título de complementação da informação dada esclarecemos que a educação infantil somente passa a se constituir como parte integrante da educação básica a partir da legislação citada.

<sup>48</sup> Pesce integrou o Comitê Acadêmico do Programa de Educação Continuada sob a responsabilidade da PUC.

<sup>49</sup> Sarmiento integrou o Comitê Acadêmico do Programa de Educação Continuada sob a responsabilidade da PUC.

[...] Programa de Educação Continuada Formação Universitária, faz parte do Programa de Educação Continuada da SEE – SP, que, atendendo às exigências da LDB nº 9394/96, ofereceu aos professores efetivos do Ensino Fundamental da rede pública que não possuíam curso em nível superior a oportunidade de se graduarem (2005, p.120).

É interessante ressaltar que as três últimas citações compõem a mesma obra e seus autores participaram da implementação do mesmo programa: PEC – Formação Universitária (1ª versão).

Para finalizar (ainda que provisoriamente) este pequeno debate sobre o caráter inicial ou continuado da formação oferecida por esses programas, o dissenso em relação à questão é apresentado pelas citações seguintes de duas autoras que atuaram junto ao PEC – Formação Universitária (1ª versão): “[...] certezas, tínhamos de que queríamos a melhor **formação continuada** possível dentro das condições concretas da educação brasileira naquele momento” (NEVES & RADINO<sup>50</sup>, 2004, p. 15); “o que se colocava em dúvida era a qualidade da **formação continuada** assim oferecida em um curso de massa[...]” (idem, p.28) (grifos nossos).

A inserção destes excertos, extraídos dos textos escritos por profissionais vinculados às universidades e que atuaram junto ao PEC – Formação Universitária, revela o quanto a formação oferecida, inicial ou continuada, é um ponto de ampla discussão.

É evidente que há que se almejar por uma Formação Inicial no interior das universidades, que são os espaços melhor organizados e preparados para oportunizar uma formação de qualidade que responda às demandas a que os docentes são submetidos. Ressalva-se mais uma vez, no entanto, que este não é o foco de questionamento aqui inserido. O destaque foi mais para evidenciar que não se pode negar as condições de implantação/implementação e implicações da formação exigível e desejável de cada época, que são “irrepetíveis”, visto que foram pensadas e processadas em um determinado tempo em que as variáveis e os “modos” de se conceber a educação são distintos.

No caso da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, as universidades responsáveis em implantar/implementar em conjunto com aquele órgão o PEC – Formação Universitária (programa objeto da pesquisa) o fizeram como programa de educação

---

<sup>50</sup> Vilma Fernandes Neves atuou como professora orientadora no Pólo de Assis; Gloria Radino atuou como professora assistente.

continuada e a linha deste trabalho compartilha desse pressuposto, uma vez que tanto a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo quanto às instituições envolvidas reconhecem a formação inicial (magistério em nível de ensino médio), de que os professores em exercício na rede pública estadual são portadores, condição exigível tanto para o provimento do cargo que ocupam como para a participação naquele programa. Não se discute aqui a precariedade ou não dessa formação. No entanto não se pode negar a formação inicial empírica e teórica, informal e formal que balizaram o direito de ingresso e permanência na profissão. Ao ignorar esse fato, arrisca-se a dizer que os professores são considerados *tabulas rasas*, que partem sempre do ponto zero e precisam ser reinscritas, uma vez que o tempo desbota e invalida a trajetória pessoal e profissional que vem se construindo ao longo da formação formal e informal e no exercício da docência desses profissionais.

Não há consenso sobre o assunto. Essa é uma longa discussão que envolve as políticas públicas, as academias, os teóricos... Nessa discussão há uma grande ausência: os docentes, que de repente se viram destituídos de sua formação inicial, mínima, porém produzida por eles, pelas políticas públicas, pelos acadêmicos que não podem ignorar o fato de que formaram os “formadores” dos formadores. Se de alguma forma com o decorrer da história se concluiu que a formação em nível médio é insuficiente (e de fato é) para as demandas da atualidade, então é preciso que seja revista a formação inicial daqueles que pretendem ingressar na carreira e exercer a docência nas séries iniciais do ensino fundamental. O que não é possível é a tentativa de apagar a história, para muitos, de quase uma vida.

A formação continuada, contínua ou permanente, é necessária, quer a formação inicial se efetive em nível médio ou nos cursos de licenciaturas.

No meio de tantas vozes dissonantes, alguns programas de formação (que têm à sua frente grandes universidades e nomes de peso do mundo acadêmico) são apresentados para que se possa demonstrar que o assunto carece de reflexão e discussão profundas, uma vez que essa é uma questão polêmica e os “óculos” utilizados para caracterizar os programas de formação como inicial ou continuada são de diferentes graus e modelos, como se nota pelo quadro abaixo:

QUADRO III

<b>Programas Especiais de Formação</b>		
<b>Universidade*</b>	<b>Programa Desenvolvido</b>	<b>Caracterização do Programa</b>
UFMG <sup>51</sup>	Curso Normal Superior	Formação inicial
UNESP <sup>52</sup>	Programa de Formação de Professores–Pedagogia Cidadã	Os professores em exercício são considerados portadores de <i>qualificação</i> (formação em nível médio). O Programa Pedagogia Cidadã representa uma formação inicial.
UNICAMP <sup>53</sup>	Programa Especial de Formação de Professores em Exercício	Formação inicial e continuada
USP/PUC <sup>54</sup>	Programa de Educação Continuada Formação Universitária –Municípios	Formação continuada

\*Em relação a UEA – Universidade Estadual do Amazonas – A UEPG/SETI (Parceria entre a UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa e SETI – Universidade Eletrônica do Brasil), não foi encontrada nenhuma referência sobre o tema.

Este quadro evidencia o que se afirmou anteriormente: programas oferecidos sob as mesmas condições, ou seja, para professores que já estão em exercício e são portadores de uma formação em nível médio, recebem diferentes designações de acordo com a concepção dos envolvidos em sua idealização.

A diversidade dessas concepções é corroborada na expressão de alguns representantes dos programas especiais de formação: Profa. Dra. Elba de Sá Barreto, para quem a formação continuada é híbrida, isto é, continuada e inicial simultaneamente; Profa. Dra. Alda Junqueira Marin, que defende que o que se está dando é formação inicial; Profa. Dra. Myriam Krasilchic, que declara que o curso carrega uma ambigüidade: formação inicial/formação continuada (informação oral)<sup>55</sup>.

Outro ponto a ser considerado é: Os PEC's se constituem em formação universitária? Essa é outra questão que gera controvérsias. Há um segmento de pesquisadores do tema que não legitima uma formação acadêmica fora dos espaços das universidades: para esse segmento a formação processada nestes moldes caracteriza o sucateamento da formação de professores visto que os formandos não têm acesso aos recursos e pesquisas que ocorrem nesses espaços, imprescindíveis para uma formação de qualidade. Em caso de admissibilidade

<sup>51</sup> Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>52</sup> Universidade Estadual Paulista.

<sup>53</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>54</sup> O PEC - Municípios contou com a parceria de duas universidades: PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e USP – Universidade de São Paulo.

<sup>55</sup> Argumentações proferidas por alguns dos seminaristas presentes no *I Seminário Nacional de Programas Especiais de Formação*, realizado na Faculdade de Educação, da UNICAMP, no ano de 2004.



do programa em tela não se constituir em formação universitária, como explicar o fato de as instituições parceiras desta modalidade de formação conferirem diploma aos participantes, concedendo todas as prerrogativas legais aos detentores dessa diplomação? A título de ilustração são apontadas algumas universidades que ofereceram e a titulação oferecida.

QUADRO IV

<b>Titulação oferecida aos professores em exercício</b>		
<b>Universidade</b>	<b>Programa</b>	<b>Titulação oferecida pelo programa</b>
UFMG	Programa Veredas	Normal Superior
UNESP	Programa de Formação de Professores – Pedagogia Cidadã.	Licenciatura em Pedagogia
UNICAMP	PROESF/UNICAMP Programa Especial de Formação de Professores em Exercício.	Licenciatura das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
USP/ PUC	Programa de Educação Continuada Formação Universitária – Municípios.	Programa Superior Especial de Licenciatura Plena para os professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental (no caso da USP). Os alunos-professores matriculados pela PUC receberam diploma de Pedagogia.
UEA <sup>56</sup>	PROFORMAR – Programa de Formação e Valorização de Professores	Curso Normal Superior
UEPG/SETI <sup>57</sup>	Curso Normal Superior com Mídias Interativas – Programa Especial de Professores em Exercício	Licenciatura das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

É interessante notar como grandes universidades, que por sua tradição em educação são formadoras de opinião, estão formando e diplomando alunos em programas especiais.

Não há nada de controverso nesse fato, uma vez que o que se entende é que a universidade, principalmente a pública, está cumprindo seu papel de formar os professores que em sua maioria absoluta atuarão também na rede pública. No entanto, algumas questões emergem: essas instituições entendem que os programas oferecidos fora dos seus *campi*, são uma formação universitária? Se não entendem dessa forma o que levou essas instituições a diplomarem os alunos-professores? São questões que certamente não serão respondidas neste

<sup>56</sup> Universidade Estadual do Amazonas.

<sup>57</sup> Parceria entre a UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa e SETI - Universidade Eletrônica do Brasil.

trabalho, mas que merecem que se detenha sobre elas para que se definam as rédeas do jogo e os alunos -professores não se sintam à margem do sistema universitário, uma vez que por eles foram diplomados.

O outro e talvez não último ponto de controvérsia se refere aos questionamentos travados entre os especialistas sobre o fato de esses programas se constituírem na modalidade presencial ou à distância. Novamente não há consenso. As opiniões são divididas.

O programa de formação continuada<sup>58</sup>, promovido pelo governo paulista, foi executado em parceria com as universidades anteriormente mencionadas, no entanto foi executado fora de seus *campi*.

Em geral os cursos foram ministrados nos CEFAM's<sup>59</sup>, que passaram por uma reorganização dos seus espaços, para permitir a exequibilidade do curso. O programa foi organizado prevendo a utilização de diferentes ambientes: laboratório de aprendizagem; sala off-line; sala de videoconferência, espaço destinado aos videoconferencistas<sup>60</sup>; teleconferências, com transmissão em tempo real para todos os pólos.

O objetivo desse primeiro enunciado sobre a organização não tem, neste momento, a intenção de caracterizá-lo, o que se fará posteriormente, mas desenhar um fio condutor para tratar da controvérsia instaurada (programa à distância ou presencial), que certamente não se esgotará neste trabalho. A intenção é desvelar as concepções que nortearam esse tema no interior desta pesquisa.

A presença e frequência do aluno-professor ao pólo, com participação em atividades presenciais ou virtuais, acompanhamento e orientação sobre a realização das atividades propostas, de forma ininterrupta, pelo professor tutor, constituíram-se em condição imprescindível. Esse é o ponto principal do programa que possibilita que se o conceba como presencial. Cabe lembrar mais uma vez que as atividades foram executadas “distantes” dos espaços universitários. Pergunta-se: Essa organização imprime ao curso realizado a conotação de curso à distância?

Belloni (2003, p.25), na apresentação dos resultados do estudo realizado no período de seu pós-doutoramento, levanta várias definições sobre educação, ensino e

---

<sup>58</sup> Apesar de não haver consenso quanto ao programa se constituir em formação continuada, se está adotando a sua designação da forma como foi concebida: Programa de Educação Continuada (PEC) – Formação Universitária.

<sup>59</sup> CEFAM's: Centros de Formação do Magistério.

<sup>60</sup> Os videoconferencistas eram professores mestres ou doutores contratados pelas universidades para ministrar as videoconferências. Era exigível que tivesse o título de mestre ou doutor na área, objeto da videoconferência.

aprendizagem à distância, das quais seleciono algumas visando a balizar a perspectiva que este trabalho indica com relação à polêmica que vem se inscrevendo a partir da concepção e execução dos chamados programas especiais de formação:

- **o termo educação a distância cobre várias formas de estudo, em todos os níveis, que não estão sob a supervisão contínua e imediata de tutores presentes com seus alunos em sala de aula ou nos mesmos lugares**<sup>61</sup>, mas que não obstante beneficiam-se do planejamento da orientação e do ensino oferecidos por uma organização tutorial (Holmberg, 1977);

- educação a distância é uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos, para mediatizar esta comunicação. Educação a distância é um subconjunto de todos os programas educacionais caracterizados por: grande estrutura, baixo diálogo e grande distância transacional (Moore, 1990);

- educação a distância é um método de transmitir conhecimento, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais de trabalho, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino, de alta qualidade, o que torna possível instruir um maior número de estudantes, ao mesmo tempo, onde quer que eles vivam (Peters, 1973).

Ainda a título de ilustrar a tendência da pesquisa a reconhecer a linha que vem se construindo com relação a este último (ou não) ponto controverso, inclui-se na presente discussão o disposto no Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 41/2002, da Câmara da Educação Básica (CEB), aprovado em 2//12./2002:

**O termo educação a distância cobre as várias formas de estudo, em todos os níveis, que não se encontram sob contínua e imediata supervisão de tutores em salas de aula ou nas mesmas dependências**<sup>62</sup>, mas que não obstante, beneficiam-se do planejamento, orientação e acompanhamento de uma instituição tutorial<sup>63</sup>.

Não é o aparato jurídico supracitado que imprime aos programas especiais, legitimidade sobre o embate travado quanto à caracterização desses cursos como presencial ou à distancia. A intenção apenas é de dar voz àqueles que tratam do assunto, objetivando demonstrar que a discussão é longa e requer que se aprofunde na questão para que se

---

<sup>61</sup> Grifo nosso.

<sup>62</sup> Grifo nosso.

<sup>63</sup> O excerto transcrito do Parecer nº 41/2002 foi extraído das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Legislação e Normas Básicas para a sua implementação) – SECENP, 2001, 3º ed.

desvelem as intenções que permeiam a caracterização desses cursos como presencial ou à distância.

Novamente se retoma “*O I Seminário Nacional de Programas Especiais de Formação de Professor em Exercício*”, realizado na Faculdade de Educação da UNICAMP, em 2004, que revela a dissensão de opiniões sobre a configuração dos programas que vêm se realizando em diferentes pontos do país. Veja-se o quadro abaixo:

QUADRO V

<b>Programa Veredas – Caracterização do programa</b>			
<b>Universidade -Programa</b>	<b>Atividade Presencial</b>	<b>Atividade não presencial</b>	<b>Caracterização do curso de acordo com a instituição</b>
Programa Veredas-UFMG <sup>64</sup> – Curso Normal Superior – formação inicial, em serviço.	1.554 horas que incluem: atividades intensivas – 280 horas (40 horas no início de cada módulos, no período de férias escolares); atividades coletivas – 168 horas; prática pedagógica – 1.050 horas que inclui: registros de regência da escola em que atua, estágio supervisionado e avaliação do módulo.	1.120 horas de atividades individuais mais 280 horas de memorial e 246 horas de monografia, totalizando 1.646 horas.	Projeto de educação à distância O sistema didático do curso tem como foco o guia de estudos e os vídeos <sup>65</sup> .
Total da Carga Horária do Curso		3.200 horas	

Tecendo uma análise cruzada entre esse programa de formação e os excertos, tanto aqueles extraídos do trabalho de Belloni (2003) como o do texto legal (Parecer CNE nº 41/2002), fica claro que a oferta do curso é de fato à distância, uma vez que 51,43% das atividades desenvolvidas ocorrem de forma não presencial e as outras atividades designadas como presenciais (48,57%) correspondem à regência de classe (1.050 horas), comprovada através dos registros extraídos da escola em que o aluno-professor exerce a docência; atividades coletivas (168 horas), com duração por sessão de 8 horas, em três sábados por módulo; atividades presenciais intensivas (280 horas) e avaliação presencial (56 horas). (As três últimas atividades contavam com a orientação direta do tutor.).

Ainda a título de ilustração dois outros programas são apresentados, conforme quadros na página 76:

<sup>64</sup> Universidade Federal de Minas Gerais; informações extraídas do Projeto do Programa.

<sup>65</sup> No caso desse programa, as orientações realizadas por um professor (mestre ou doutor) da universidade eram desenvolvidas no período presencial (40 horas por módulo). O restante das horas era distribuído em atividades subsidiadas pelas orientações de vídeo e materiais impressos.

QUADRO VI

<b>Pedagogia Cidadã – Caracterização do programa</b>		
<b>Universidade -Programa</b>	<b>Atividades desenvolvidas</b>	<b>Caracterização curso de acordo com a instituição</b>
Programa de Formação de Professores – Pedagogia Cidadã	Atividades presenciais, virtuais programadas. As atividades de multimídias programadas compreendem: Teleconferências (TC); Videoconferências (VC); Trabalho Monitorado (TM) e Vivências Profissionais (VP). Os encontros presenciais serão acompanhados pelo professor. A proposta do Curso não detalha a distribuição de carga horária, no entanto adota o princípio da flexibilidade e o uso de <b>materiais impressos auto-instrucionais</b> (grifo nosso).	Regime semipresencial
Total da Carga Horária do Curso		3.200 horas

QUADRO VII

<b>PEC Municípios – Caracterização do programa</b>			
<b>Universidade-Programa</b>	<b>Atividade Presencial</b>	<b>Atividade não presencial</b>	<b>Caracterização do curso de acordo com a instituição</b>
Programa de Educação Continuada Formação Universitária – Municípios USP / PUC	1.408 horas de atividades em aula e trabalhos monitorados: 400 horas de vivências educadoras; 192 horas de oficinas culturais. Todas as atividades, incluindo aquelas que fazem uso das mídias interativas têm o acompanhamento e orientação do Professor Tutor.	800 horas de reconhecimento do exercício profissional, associado ao trabalho desenvolvido nas atividades complementares; 300 horas de vivências educacionais na escola – práticas de ensino.	Programa presencial
Total da Carga Horária do Curso			3.100 horas

Para finalizar o quadro em que se inscreve a dissensão apontada, a professora Dra. Myriam Krasilchic afirma: “Curso à distância, considero um termo inadequado, dá uma conotação de afastamento” (informação oral)<sup>66</sup>.

E ainda estudiosos do tema que atuaram junto ao PEC – Formação Universitária<sup>67</sup> assim se manifestam: “o curso era ministrado à distância, isto é, os alunos - professores e os docentes da universidade estavam localizados em espaços geograficamente diferentes” (CARNEIRO, 2005, p.36).

Continuando nessa mesma linha de apresentação, dentre outros estudos que compõem a mesma obra supramencionada de autores que atuaram junto ao PEC - Formação

<sup>66</sup> I Seminário Nacional de Programas Especiais de Formação de Professor em Exercício – UNICAMP, 2004.

<sup>67</sup> PEC – Formação Universitária – Programa Especial de Formação, oferecido aos professores das séries iniciais, efetivos e em exercício, da rede paulista de ensino.

Universitária, trazemos parte da afirmação de Peña e Alegretti (apud Feldmann), em que os referidos autores utilizam a expressão semipresencial para caracterizar o programa: “[...] estruturar, desenhar e acompanhar um programa de ensino **semipresencial**<sup>68</sup>, que utilizou diferentes mídias e ambientes de aprendizagem [...]” (2005, p. 47).

Finalizando essa linha de descrição, as afirmações de Pesce (2005, p. 100), ajudam a compor o quadro:

O PEC caracterizou-se por um programa semipresencial, na medida que embora não prescindisse do acompanhamento presencial dos tutores e professores orientadores de pesquisa, também incorporou o contexto telemático nas interações existentes no processo ensino-aprendizagem.

As questões polêmicas que permeiam os programas especiais de formação estão colocadas e merecem uma discussão mais aprofundada. Não é a intenção, aqui, ampliar a discussão sobre as diferentes concepções a que os programas apresentados se filiam. Isto requer outras pesquisas, tanto pontuais quanto comparativas, em que a diversidade de interesses concorrentes poderá ser desvelada. Não se pretende, tampouco, avaliar esses programas, notadamente no uso de recursos extra-salas de aula.

O foco principal da apresentação de alguns programas especiais de formação de professores em exercício, que ocorrem no País, foi o de demonstrar de que forma os governos estaduais e municipais têm buscado formar seus professores, consoante às exigências de formação desses profissionais em nível superior, expressos na LDBEN nº 9394/96 e algumas implicações a respeito da organização desses programas.

Este breve panorama foi um esforço de se desenhar os contornos em que os professores em exercício estão se formando e as questões que a implantação desses programas desencadearam.

---

<sup>68</sup> Grifo nosso.

### CAPÍTULO III – O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: CONCEPÇÃO E DESENHO DA FORMAÇÃO IMPLEMENTADA PELO GOVERNO PAULISTA

O Programa de Educação Continuada, PEC – Formação Universitária, âmbito em que é realizada esta pesquisa, passa a ser objeto de apresentação neste capítulo. O PEC paulista foi desenvolvido de acordo com ao artigo 81 da LDBEN nº 9394/96 que viabiliza a organização de “Programas Especiais de Formação”. Como já foi exposto, a formação dos professores em exercício nas séries iniciais, da rede pública paulista, foi mais uma dentre tantas outras que vem sendo desencadeadas nos diferentes pontos do país, como se procurou demonstrar no capítulo anterior.

Esses programas são resultados de um esforço concentrado dos governos estaduais e municipais de por um lado prover a formação de seus professores em exercício, uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo em vista as demandas da atualidade e a busca permanente pela melhoria da qualidade de ensino. Por outro lado, esses programas atendem às recomendações do Banco Mundial, que entende ser a formação em serviço menos dispendiosa do que a formação inicial (TORRES, 1998).

O programa de formação dos professores do governo paulista atendeu a 6.700 professores (efetivos e estáveis) em exercício no ciclo I do ensino fundamental da rede estadual de ensino do estado São Paulo.

Para que se tenha uma visão de como o programa foi idealizado, organizado e executado é que a partir desse ponto se realiza uma imersão no seu projeto.

#### 3.1. A organização do projeto do PEC – Formação Universitária<sup>69</sup>

Para que o PEC pudesse ser viabilizado, várias instituições e grupos responsáveis pelo programa concentraram esforços: Universidade de São Paulo/Faculdade de Educação; Universidade Estadual Paulista/Faculdade de Educação; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Faculdade de Educação; Fundação Carlos Alberto Vanzolini;

---

<sup>69</sup> Todas as informações sobre o PEC foram extraídas do Projeto Básico do Programa, que teve a participação da SEE de São Paulo e das Universidades: Estadual Paulista (UNESP), de São Paulo (USP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC).

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – responsável pela proposta inicial; Comitê Gestor do PEC (coordenação geral), composto pelos representantes da SEE (ressalva-se neste ponto que os representantes da secretaria não envolveu os professores destinatários do curso) e as Universidades participantes; Grupo de Trabalho Técnico Científico do Programa PEC; Equipe de Apoio Operacional do Programa PEC -Formação Universitária.

Os marcos referenciais da política educacional, adotados para a elaboração do programa, foram: LDBEN nº 9394/96, em especial os artigos: 61,62 e 87 (§§ 3º e 4º); Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental; Dispositivos do CNE<sup>70</sup>, no que tange à formação de professores. Como fundamentação legal, o curso teve a sua sustentação amparada no artigo 81 da LDBEN nº 9394/96: “É permitida a organização de programas ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas às disposições desta lei”.

A proposta do PEC paulista foi organizada de forma que: sua implantação ocorresse em julho de 2001; o curso tivesse a duração de dezoito meses (sobre este aspecto, até para análises futuras, é interessante ressaltar que o término do curso, coincidentemente ou não, estava previsto para o final do mandato do governo do estado de São Paulo, Geraldo Alckmin que foi, então, reeleito); a carga horária contemplasse até 28 horas semanais, com 4 horas diárias, organizadas em três períodos: manhã, tarde e noite, totalizando 3.100 horas; o programa atendesse a aproximadamente 6.700 professores em todo o estado; cada turma atendesse a 40 alunos-professores.

O PEC contou com nove princípios educacionais, político-institucionais e pedagógicos<sup>71</sup>, utilizados como referências para a consecução do programa:

1. a formação de professores deve estar articulada com a adequada provisão de recursos pedagógicos, de infra-estrutura tecnológica e a busca da integração com a comunidade;
2. o exercício da docência escolar deve ser a referência da organização institucional e pedagógica do Programa de Formação de Professores;
3. os professores são agentes fundamentais na implementação das políticas educacionais da SEE;
4. as parcerias com outros setores da sociedade são importantes na consolidação das Políticas da SEE. No que se refere à formação de seus recursos humanos, a

---

<sup>70</sup> CNE:Conselho Nacional de Educação

<sup>71</sup> Princípios educacionais, parte integrante do Projeto Básico do Programa (pp. 6 a 11).



Universidade e/ou Instituição de Ensino Superior constitui-se em um interlocutor privilegiado para discussão e concretização de suas propostas;

5. os Parâmetros Curriculares Nacionais devem ser tomados como referência na formação do professor multidisciplinar;

6. a construção de competências deve ser o eixo organizador do currículo e se constituir em competências de referência (são treze as competências que compõem esse princípio):

6.1. problematizar, explicitar e debater situações contextualizadas, em um caráter integrador e transdisciplinar, focalizando o cotidiano, as crenças, as inovações, as rotinas, os estereótipos, as resistências, os pressupostos, as relações sociais, os projetos, assim como os conteúdos, os métodos e as técnicas;

6.2. reconstruir a unidade e a complexidade da própria experiência docente em suas implicações emocionais, intelectuais relacionais, prospectivas e de valorização do conhecimento em construção;

6.3. compartilhar a reflexão pessoal crítica em grupos de âmbitos diversos, inclusive comunidades em redes de conhecimento, possibilitando mudanças de práticas, atitudes e revisão de valores;

6.4. participar de processos de investigação e intervenção com outros docentes e alunos, utilizando métodos diversos;

6.5. favorecer a pluralidade, ampliar a perspectiva e valorizar a diversidade para obter novos referenciais para trabalhar conceitos em contextos diversificados;

6.6. ler, interpretar e atuar na sociedade, a partir de sinais de mudanças do mundo contemporâneo;

6.7. orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos, políticos e estéticos e por pressupostos epistemológicos coerentes;

6.8. conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento, objetos de sua atividade docente, adequando-os às características dos alunos;

6.9. compreender e atuar sobre os processos de ensinar, aprender e avaliar na escola e nas suas relações e com os contextos mais amplos das instituições educacionais e sócio culturais;

6.10. organizar formas mais ativas, interessantes e significativas de aprendizagem, gerindo tempos e espaços, a partir do currículo, utilizando adequada e criativamente os recursos e tecnologias disponíveis;

- 6.11. solucionar problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, contribuindo para a melhoria da qualidade da aprendizagem por parte dos alunos e da comunidade escolar em geral;
  - 6.12. desenvolver trabalho coletivo em interação com os alunos, pais, comunidades e outros profissionais da escola e fora desta;
  - 6.13. sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, assumindo o processo permanente de investigação e produção de conhecimento.
7. 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;
  8. o domínio dos objetos sociais do conhecimento e sua transposição didática devem ser priorizados;
  9. 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.

O programa teve como objetivos: gerais – oferecer aos professores efetivos (estendido aos professores estáveis<sup>72</sup>) que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental e que possuam formação somente em nível médio (Habilitação Magistério) um Programa Superior Experimental de Licenciatura Plena; específicos – 1. habilitar professores efetivos das séries iniciais do ensino fundamental da rede estadual de São Paulo, visando à melhoria de sua atuação; 2. possibilitar a experimentação e avaliação da comunidade acadêmica paulista de uma proposta não convencional de formação de professores; 3. ampliar as referências teórico-conceituais para uma melhor compreensão e descoberta de conteúdos e formas pedagógicas menos convencionais, possibilitando a produção e criação de opções mais significativas de aprendizagens no coletivo das escolas.

De acordo com o Projeto Básico, o Programa foi concebido como presencial com apoio de mídias interativas, organizado em 4<sup>73</sup> módulos interativos, que sistematizam os referenciais teóricos adotados.

As modalidades de atividades oferecidas aos alunos-professores foram:

1 - **Videoconferências (VC's)**, realizadas duas vezes por semana, e com duração de 4 horas, ministradas por docentes mestres e doutores, com transmissão simultânea para 4 ou 5

---

<sup>72</sup> Os professores que à época da promulgação da carta constitucional de 1988 contavam com cinco anos de exercício na rede estadual paulista conquistaram a estabilidade, o que implica dizer que terão atribuição de aula/classe garantida em uma unidade escolar do estado de São Paulo. As classes/aulas atribuídas aos estáveis ocorrem sequencialmente à atribuição dos professores efetivos, antes dos ACT's.

<sup>73</sup> Anexo I – organização do programa de acordo com cada módulo.

salas de recepção, em diferentes localidades (cerca de 160 a 200 alunos atendidos por VC). Nessa modalidade de atividade, cabe ao professor tutor fazer a mediação entre o videoconferencista (professor doutor ou mestre, vinculado à universidade) e o aluno-professor, orientando e propondo questionamentos em casos de surgirem dúvidas sobre o assunto; o ambiente de videoconferência é também utilizado como sala de recepção de teleconferência;

2 - **Teleconferências (TC's)**, de periodicidade quinzenal, e duração de 2 a 4 horas, ministradas por convidados indicados pelas universidades (essas duas modalidades fornecem o suporte teórico conceitual; o desencadeamento dessas duas atividades está articulado com o material impresso que se apresenta como suporte de todo o trabalho desenvolvido);

3 - **Trabalhos monitorados (TM's)**, visam a desdobrar os temas trabalhados nas aulas por videoconferência e teleconferência. Esse trabalho abrange três momentos: simulação de prática, questionamento para reflexão docente, desenvolvimento de sistematizações por meio do método científico e avaliação contínua, compreendendo produções diversas por parte dos alunos-professores. Tem carga horária de 12 a 16 horas semanais e está organizado em três tipos de sessões:

3.1. *sessões on-line* – possibilitam a interação dos alunos -professores com os professores assistentes<sup>74</sup> de forma virtual, via intranet (o ambiente de aprendizagem, destinado a essa modalidade, encontra-se equipado com 15 computadores interligados em rede e conectado a intranet/PEC – Formação Universitária); são realizadas a partir de trabalhos previamente estabelecidos (as atividades são articuladas com as VC's e o material impresso);

3.2. *sessões off-line* – orientadas pelos professores tutores, em uma turma de 40 alunos; o professor tutor acompanha todas as atividades dos alunos de forma presencial, conduzindo o processo de reflexão e organização do trabalho de forma que se crie um ambiente propício para que o aluno-professor reflita, desenvolva capacidade argumentativa e construa um referencial teórico sobre o assunto abordado, através de leituras de textos, excertos de livros (indicados), entre outros;

3.3. *sessões de suporte*: cabe aos alunos-professores escolher a melhor forma de utilizar o seu tempo para a realização das atividades, que poderiam ocorrer dentro ou fora do ambiente educacional. Entre as atividades possíveis de serem realizadas nessa

---

<sup>74</sup> Um professor assistente atende a até 60 cursistas por sessão.

modalidade estão incluídos os trabalhos de sistematização – síntese elaborada do programa e produções solicitadas nos diversos temas dos módulos.

As modalidades apresentadas são complementadas pelas atividades transversais. Atividades essas que têm por objetivo a articulação entre teoria e prática, a ampliação do universo cultural do aluno-professor, bem como desenvolvimento/aprimoramento da capacidade de síntese desses alunos. São elas:

a. *vivências educadoras* (VE's) – de cargas horárias variadas e articuladas entre si, em número de 11; têm por objetivo ampliar os horizontes de trabalho do aluno - professor, mediante a articulação da prática refletida a partir de referenciais teóricos; a orientação dessa atividade fica a cargo o tutor e/ou orientadores; as duas últimas vivências educadoras deverão ser socializadas com a comunidade escolar (às duas últimas vivências se somarão os resultados das nove vivências anteriores, permitindo aos alunos -professores a composição do quadro da escola em que atuam e a reflexão sobre o mesmo);

b. *oficinas culturais* (OC's): essa atividade objetiva ampliar o universo cultural do aluno-professor no que tange aos diferentes usos da leitura e da escrita e às manifestações artísticas, possibilitando o desenvolvimento pessoal e uma maior fruição estética e articulação dos conteúdos à sua prática docente; atividade supervisionada pelo tutor;

c. *estudos independentes e trabalho de síntese elaborada do programa*: atividades que perpassam todo o programa, com a programação de dois estudos, um a cada 36 semanas, que podem ser realizadas dentro ou fora do ambiente educacional, após aprovação da proposta pelo orientador acadêmico. A supervisão dessas atividades fica a cargo do professor orientador e/ou professor tutor. Os resultados da síntese elaborada (desenvolvimento de pesquisa e escrita de monografia, atividade individual) devem ser disponibilizados para todos os participantes do programa<sup>75</sup>.

A avaliação foi pensada em dois níveis. O primeiro nível diz respeito ao impacto do programa e o segundo nível, às aprendizagens dos alunos-professores. A partir desses dois níveis a avaliação ficou assim constituída: **primeiro nível de avaliação:** o programa e seu impacto no contexto da prática educativa dos alunos-professores nas escolas em que exercem a docência. Essa avaliação foi prevista para ser feita por uma agência especializada de reconhecida competência na área; **segundo nível de avaliação:** diz respeito às aprendizagens dos alunos-professores no decurso do programa, de acordo com os objetivos propostos. Esse nível será condicionado à conclusão sobre o crescimento do aluno e à decisão

---

<sup>75</sup> Fonte: Projeto Básico do Programa (pp. 13 –14).

quanto a sua certificação. Foi previsto e organizado em três momentos: a. **primeiro momento:** avaliação inicial, de entrada, para caracterização do aluno-professor e delineamento de suas expectativas com relação ao curso; deverá funcionar como orientadora do encaminhamento do curso; b. **segundo momento:** construção de uma sistemática de avaliação processual, visando a apreender as diferentes aprendizagens e dar suporte à escolha dos procedimentos quanto às situações de ensino-aprendizagem do programa. Dentre os instrumentos de avaliação desse segundo momento podem-se destacar a escrita de memórias, elaboração de portfólios, entrevistas e provas dissertativas; c. **terceiro momento:** consiste na avaliação dos produtos das sínteses parciais e finais do programa. Sempre que possível deve ser realizada coletivamente com o envolvimento dos alunos-professores, dos docentes do programa e das comunidades escolares. **Observação:** a articulação entre os três momentos deve ser explicitada de forma a possibilitar ao aluno-professor uma reflexão sistemática de sua prática enquanto docentes/avaliadores<sup>76</sup>

A proposta curricular foi estruturada e organizada da seguinte forma:

#### QUADRO VIII

<b>Proposta curricular</b>	
<b>Módulo</b>	<b>Carga Horária</b>
Introdutório (capacitação em informática)	50 horas
Módulo 1*	116 horas
Módulo 2*	1.062 horas
Módulo 3*	112 horas
Módulo 4*	68 horas
Oficinas Culturais*	192 horas
Planejamento e avaliação das vivências educadoras no Programa	400 horas
Vivências Educadoras na escola*	300 horas
Reconhecimento do exercício profissional	800 horas
<b>Carga Horária Total</b>	<b>3.100 horas</b>

\* Observação: para aprofundamento sobre a organização dos módulos e atividades ver anexo 3.

Fonte: Projeto Básico do Programa (pp 17 –18).

O programa foi desenhado de forma a partilhar as tarefas entre as instituições e os grupos responsáveis pela implantação/implementação do PEC – Formação Universitária. O desenho institucional ficou assim delineado<sup>77</sup>:

<sup>76</sup> Fonte: Projeto Básico do Programa (pp. 15 –17).

<sup>77</sup> Fonte: Projeto Básico do Programa (pp. 21 a 23).

**Comitê Gestor** - composto por representantes da Secretaria Estadual de Educação e das Universidades. À equipe gestora cabe a coordenação geral do PEC, cuja função consiste em garantir a articulação entre os diferentes atores envolvidos, para que se atendam aos princípios que sustentam o Programa; **Universidades** - que ficaram responsáveis pelo detalhamento pedagógico dos conteúdos, estratégias e metodologias; elaboração do material; definição da equipe administrativa e pedagógica e avaliação e certificação dos alunos-professores; **Coordenação Acadêmica** - integrada ao comitê gestor do programa e responsável pela tramitação interna do programa nas universidades e coordenação das ações do ponto de vista acadêmico; **Docente** - professor da universidade e/ou instituição de ensino superior (com título de mestre ou doutor); responsável pela autoria dos módulos ou de unidades dos módulos, por ministrar as videoconferências, escrever e supervisionar a escrita e/ou criação de material impresso, bem como participar da seleção de material escrito por terceiros. O desenvolvimento do seu trabalho deveria acontecer de forma integrada ao trabalho dos professores assistentes e tutores; **Professor Assistente** - cada professor assistente atendeu em média a até 60 cursistas, em atividades *on-line*. O requisito desse docente é de que fosse mestre ou doutor. Não foi prevista interface presencial entre o professor assistente e o aluno-professor; **Professor Tutor** - esse profissional, no mínimo graduado (desejável que tivesse experiência de atuação na rede, no ciclo I), foi selecionado e contratado pela universidade, passando a fazer parte do quadro desta durante o desenvolvimento do Programa; **Orientador Acadêmico** - esse profissional, cuja exigência consistiu em ser professor da universidade responsável pela execução do programa, com a titulação mínima de mestre, teve sob a sua responsabilidade, além da orientação do TCC<sup>78</sup>, a consolidação da avaliação dos alunos-professores e o acompanhamento de um grupo de 40 alunos, durante todo o Programa; a interface com o aluno ocorreu, tanto de forma presencial como virtual.

A seleção de acesso dos alunos-professores ao programa teve como requisito a comprovação por parte dos mesmos de pertencer ao quadro efetivo ou de estáveis da rede estadual de educação do Estado de São Paulo.

Ao término do Programa foi conferido aos alunos-professores o diploma pela universidade parceira da secretaria de educação paulista. Essa diplomação sofreu variações, de acordo com a universidade contratada. Dessa forma os alunos - professores matriculados pela USP e UNESP obtiveram diploma que lhes conferia o direito ao exercício da docência

---

<sup>78</sup> TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

nas séries iniciais do ensino fundamental; aos alunos matriculados na PUC, foi conferido o diploma de Pedagogia

### 3.2. Algumas considerações sobre a implantação/implementação do PEC – Formação Universitária

A leitura do Programa possibilita tecer algumas considerações sobre sua concepção e desenvolvimento. Embora, aparentemente, apenas se apresente com uma roupagem nova, não se pode negar que de fato tenha um diferencial significativo dos cursos e programas até então oferecidos pela SEE-SP, representado pela aproximação entre teoria e prática e principalmente por colocar o professor como pesquisador de suas práticas, (vivências educadoras). Nesse ponto se observa uma mudança de paradigma, embora tênue, representada pela introdução da racionalidade prática em detrimento da racionalidade técnica. Esta última tem sido durante longo tempo a tônica central dos cursos de formação, no entanto o ordenamento dos princípios ainda carrega uma preocupação mais com a técnica do que com os sujeitos envolvidos e as relações intersubjetivas entre formadores e aqueles em processo de formação, além da total ausência de consulta às suas reais necessidades.

A elaboração de um curso de formação sem a participação dos principais interessados, os professores, os recolocam na posição de *sujeitos vazios de saberes*. Nesse ponto voltamos ao velho dilema: um programa de formação continuada, que contemple a individualidade e a coletividade dos sujeitos em formação, mais do que se constituir em uma organização curricular que corresponda tão somente à diplomação de Formação Universitária, não teria maior possibilidade de êxito? É inegável que não há como prescindir de uma formação universitária e dos conteúdos básicos que devem ser de domínio dos professores, para o exercício competente da profissão. No entanto, reconhecer as experiências e dificuldades que esses profissionais produziram durante o exercício da docência não implica colocá-los como co-autores do processo de formação em que devem estar permanentemente inseridos? Esses co-autores também não são co-responsáveis pelos sucessos e fracassos do processo de formação, pelo qual são os principais responsáveis?

A formação em nível médio impõe limites. Não abre espaços para a pesquisa e não forma o professor desejável de acordo com as novas demandas exigidas para esse profissional. Já ficou devidamente comprovada a necessidade de uma formação sólida, que os bancos escolares das escolas de ensino médio não têm condições de oferecer, no entanto, é de extrema importância produzir reflexões a respeito do ponto de partida desses programas, no

sentido de trazer os conhecimentos de que os alunos-professores são portadores. Os ajustes dos programas de formação de forma dialética, em mão de via dupla, em que todos ensinam e todos aprendem, podem representar a democratização do processo em que os saberes entre alunos-professores e formadores mantêm espaços de reciprocidade para a interação desses saberes, trocas de experiências, consistindo assim em um processo mútuo de aprendizagem.

Os avanços desse programa são evidentes e se percebe a tentativa de se ajustar aos novos tempos. No entanto, as “recaídas” aparecem, quando constatada a mal disfarçada insistência de se colocar os sujeitos a serviço das técnicas, quando estas últimas é que devem estar a serviço dos primeiros.

Não basta mudar os modelos e permanecerem os princípios. É preciso que os *saberes acadêmicos* se aproximem dos saberes empíricos, propiciando a construção de bases de reconhecimento de que ambos são legítimos e, simultaneamente, um *lapida* o outro, isto é, seus portadores lapidam os saberes e por eles são lapidados.

Ao se constituir em objeto a ser trabalhado, qual o grau de refinamento é esperado que o professor atinja para que possa ser colocado no mercado, obtenha altos índices de aceitação e de fato ofereça as vantagens prescritas no rótulo que o acompanha?

A expectativa é a de que tenha construído competências relativas às demandas da atualidade. As treze competências, que aparecem na descrição do programa, constituíram o eixo norteador do mesmo<sup>79</sup>. Essas por sua vez se integram ao sexto princípio educacional (são nove os princípios), político-institucional e pedagógico que o PEC – Formação Universitária utilizou como referencial para a elaboração do programa.

Nesse ponto é necessário abrir um parêntese para afirmar e reafirmar que não há nenhuma intenção de dizer que o conhecimento historicamente produzido deva ser ignorado e que competências técnicas não são importantes. O que se busca saber é se ao se valorizar o conhecimento histórico de que os sujeitos em formação são portadores (histórico, visto que faz parte de sua história individual e coletiva que se inter-relacionam com outras histórias individuais e coletivas que vão compondo o quadro do magistério, ou seja, sua forma de estar se constituindo) e transformá-lo (esse conhecimento) em eixo dos programas de formação, não se alcançariam resultados mais positivos que os apresentados?

Ao se reconstruir o processo de formação dos professores, fica claro que esta foi e vem sendo gestada de forma heteronômica aos sujeitos da formação, uma vez que atende

---

<sup>79</sup> As competências destacadas integram a Matriz Curricular do PEC – Formação Universitária.



precipuaente aos pressupostos das políticas públicas e pressupostos dos sistemas de ensino que a concebem.

No caso do programa abordado por este trabalho, não houve mudanças no que se refere a esse aspecto. A Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo elaborou a proposta inicial que norteou a implantação do programa, com base nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outros documentos legais, de forma articulada com as universidades parceiras, sem qualquer consulta aos principais interessados, os professores. Estes tomaram ciência da existência do programa de que eram destinatários em sua fase final. Neste ponto, três questões teimam em não calar: primeira, em que lugar do projeto se encontra a concepção disseminada na academia da importância da participação do professor na elaboração de propostas educacionais? Segunda: a implantação/ implementação teve como mote o disposto na LDBEN nº 9394/96, no que se refere à exigibilidade da formação mínima para o exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental? Terceira, o dispositivo da referida legislação vem ao encontro à necessidade de dar novo rumo à educação paulista?

Outros pontos (ainda que provisórios) merecem ser considerados em relação ao impacto do programa na vida pessoal/profissional dos professores da rede pública:

Pontos positivos:

I - a oportunidade de os professores terem acesso à formação em nível superior pensada e implementada por três universidades de ponta;

II - a valorização dos professores que se apresenta nesse caso pela formação continuada a eles propiciada;

III - o uso de novas tecnologias que viabilizou aos alunos-professores o acesso a outros meios de comunicação, de obtenção de informação, enfim como um recurso de atualização;

IV - o detalhamento da matriz curricular e a preocupação em não compartimentá-la em disciplinas específicas constituem um aspecto inovador da proposta empreendida pela SEE/SP.

Pontos negativos:

I - a concepção do professor enquanto executor da política educacional do governo o recoloca na condição de *executor de propostas* construídas em instância superior, nesse caso lhe cabe apropriar-se das técnicas. É o que se depreende do terceiro princípio

educacional político-institucional e pedagógico do Projeto Básico do PEC paulista (p.7): “**Os professores são agentes fundamentais na implementação da política educacional da SEE/SP**”<sup>80</sup>

Esse princípio se fundamenta na concepção de que:

A formação do professor, entendida também como um momento de produção de sua identidade profissional [...] é pautada pelos princípios que orientam a reforma da educação básica no país. Neste sentido o PEC – Formação Universitária deve contribuir para o esclarecimento, a sensibilização e a mobilização dos professores **na garantia dos aspectos centrais desta política**<sup>81</sup>, especialmente nas suas decorrências e implicações no centro do processo educativo (idem).

II - a matriz curricular embora bem cuidada representou uma sobrecarga de conteúdo, considerado o tempo disponibilizado para o término do curso;

III - o prazo de início e término do curso foram coincidentes com a permanência do mesmo governo no poder, o que leva a pensar que o impacto político acaba se sobrepondo ao impacto que a formação deveria ter sobre os professores e como consequência sobre a educação;

IV - não foi realizada nenhuma consulta prévia aos professores e a SEE-SP teria imposto o programa, conforme constata Neves & Radino (2004, p. 28) no discurso dos professores, em pesquisa realizada junto aos professores do PEC:

[...] a Secretaria de Educação havia escolhido e imposto o programa aos professores da rede estadual de ensino que não teriam sido consultados, não tiveram o direito de escolha, portanto, mais grave para eles, seu uso político – partidário (item III) saltava aos olhos dado ao seu início e fim para coincidir com a atual gestão do governo estadual paulista.

Essas são algumas considerações que foram sendo construídas, junto com o processo desta pesquisa que vai tomando corpo e delineando alguns aspectos em relação ao propósito que deu origem a este trabalho: *o impacto da formação na vida pessoal e profissional dos professores da rede pública*. Para ter clareza do pretendido é necessário enveredar por outros caminhos que permitam reconhecer quem é o professor que participou do PEC – Formação Universitária.

---

<sup>80</sup> Grifo nosso.

<sup>81</sup> Grifo nosso.

## CAPÍTULO IV – QUEM SÃO AS MULHERES, ALUNAS-PROFESSORAS QUE CURSARAM O PEC: RECONHECIMENTOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O presente capítulo busca mostrar, por um lado, de que forma o Magistério, hoje predominantemente feminino, foi se compondo a partir do século XIX, com a entrada da mulher no mercado de trabalho, e, por outro, a influência dessa entrada no mercado de trabalho como uma extensão do lar, dentre outros fatores de desvalorização da profissão docente. Essa entrada se deu em especial em funções de *cuidados* (enfermeira; *professora*).

A concepção predominante era de que :

A trivialidade, a sensibilidade e o antiintelectualismo, características identificadas às mulheres, o são também às professoras, pois nesse novo modelo ideal, não se exige delas grande inteligência e conhecimentos; bastam sentimentos, intuição, simpatia paciência, disponibilidade, gostar de crianças (Steedman,1985, apud Carvalho, 1999, p. 70).

A presença feminina no magistério não é um tema novo e foi objeto de vários estudos, com diferentes abordagens. No âmbito desta pesquisa não há a intenção de um aprofundamento sobre o assunto, mas de compor o pano de fundo em que a profissão docente vem se organizando de acordo com as concepções de: sociedade, educação e política que vão ressignificando o quadro do magistério.

A feminização do magistério foi se concretizando segundo a perspectiva de uma extensão da vida privada que exige mais “cuidado” do que intelecto, o que impulsionou a desvalorização da profissão docente, tanto em relação à legitimação social quanto aos salários recebidos pelos docentes, implicando a saída dos homens professores da sala de aula, quer para cargos de melhor remuneração dentro da carreira do magistério, quer para outra área, no mercado de trabalho, detentora de reconhecimento social.

Dessa forma, a feminização do magistério foi se sedimentando, inicialmente nas séries iniciais (antigo primário) e progressivamente no ciclo II (antigo ginásio), do ensino fundamental, bem como no ensino médio (antigo segundo grau). Posteriormente, mesmo os cargos de direção, supervisão e outros ligados à carreira do magistério foram sendo ocupados pelas professoras.

O que isso representa para essa profissão, quase sempre espoliada pelas políticas públicas e, simultaneamente percebida como portadora do “Bem” e do “Mal” da sociedade, é uma questão que requer muito cuidado para ser respondida, mas com certeza pode se dizer que a sociedade foi e ainda é discutida em termos de valores associados às dimensões masculinas, conforme ainda se pode observar,

no pensamento educacional brasileiro, especialmente na persistência, em certas propostas sobre a escola primária pública, de uma maneira de pensar que insiste na disjunção e hierarquia entre, de um lado, uma educação integral e formadora, que incorpora práticas de ‘cuidado’, **associadas à disciplina e moralização dos pobres, ao barateamento da qualidade intelectual do ensino e à presença de mulheres no corpo docente; e de outro lado, a transmissão de saberes, valorizada positivamente, compreendida como trabalho intelectual e associada à masculinidade, ao profissionalismo e à técnica**<sup>82</sup> (Carvalho,1999, p. 93).

Vários artificios se têm no imaginário do professor, talvez no intuito de descaracterizar a hierarquização do magistério. A partir dessa concepção se construiu a famosa concepção, dentre outras, de que a professora é a segunda mãe. Como mãe não recebe salário para educar seus filhos, a retribuição recebida dos cofres públicos pela professora (segunda mãe) se constitui em muito mais do que uma mãe sequer pode almejar.

Esse retrato da feminização da docência facilitou a falta de investimento na formação docente, uma vez que ser mãe é da ‘natureza feminina’ e sendo da natureza feminina não requer formação. As ferramentas a serem utilizadas no exercício da docência já estariam circunscritas na referida “natureza feminina”.

O grande educador Paulo Freire lutou ativamente para que houvesse distinção entre a profissão docente e a vertente afetiva que ligava a professora ao aluno como mãe ou tia, descaracterizando a profissão docente. Ficou famosa sua frase “Professora sim tia não” (1994).

Na luta para que a mulher ocupe na educação brasileira o lugar que lhe é devido, o que se observa é que a educação, “campo de atuação, que, apesar de contar com a maioria feminina, continua sendo analisado da óptica do sujeito universal, como o vem demonstrando a maioria das investigações na área”(ALMEIDA, ,1998, P.50). Ainda, de acordo com a autora é preciso que se perceba que “habitado e construído por homens e

---

<sup>82</sup> Grifos nossos.

mulheres, o mundo não pertence a um só sexo, o que equivale a dizer que a sua história também não é unilateral” (ibidem).

Usar lentes, despojadas de estereótipos que foram construídos ao longo do tempo, pode ser o início da construção de uma nova história. Uma história em que as professoras são os sujeitos da própria história, portanto autores e co-autores das rédeas históricas das suas vidas e da profissão. Nesse sentido é preciso registrar que a produção acadêmica brasileira (homens e mulheres) tem sistematicamente ignorado em suas publicações a mulher como “sujeito histórico importante na educação [...], exceção feita à revista *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, e que nos últimos anos tem se destacado com inúmeras publicações sobre a mulher, com ênfase também na educação” (Almeida, 1998, p. 51). Pode-se pensar que a exceção é o início do caminho, para a partir da ótica das principais interessadas, as professoras, compreender de que forma a história do magistério e da feminização deste continua influenciando a carreira dessas mulheres, na atualidade.

#### 4.1. Perfil das mulheres-professoras que cursaram o PEC

##### 4.1.1. Alguns dados preliminares sobre as alunas-professoras

À época da implantação do PEC – Formação Universitária, o estado de São Paulo contava com 42,2% de docentes efetivos, dos quais 26.700 tinham formação em nível superior e 12.400 em nível médio<sup>83</sup>.

O Programa de Educação Continuada atendeu a 6.700 professores aproximadamente que se distribuíam por todo o estado de São Paulo.

Observando os dados, a análise que se pode fazer de saída é a de que o Programa atendeu a pouco mais de 50%, dos docentes efetivos (desconsiderando as desistências que ocorreram durante o seu transcurso) e não se manifesta quanto à formação dos 47,8% não efetivos que compõem o quadro dos docentes que atuam no ciclo I. Estes não tiveram direito de participação no PEC – Formação Universitária.

Na busca de se traçar o perfil das alunas-professoras que participaram do PEC, um aspecto que se procurou dimensionar, porém sem êxito, dado à pouca receptividade

---

<sup>83</sup> Fonte: Projeto Básico do Programa PEC – Formação Universitária (p.5).

quanto a disponibilização de informações<sup>84</sup>, diz respeito ao número de mulheres que freqüentaram o referido curso.

Nesse ponto é imprescindível que se apontem dois aspectos: primeiro, a pesquisa realizada pelo PEC, naquele momento desconsiderou a questão de gênero e as decorrências que esse aspecto desencadeia. Segundo, a constatação realizada por diversas pesquisas de que o magistério é composto predominantemente por mulheres. Contudo, procurando ratificar esse dado, uma vez que irá permear as análises que se desenvolverão ao longo deste trabalho, buscou-se outra fonte que recaiu sobre o Perfil do Profissional da educação básica<sup>85</sup>.

Os dados que compõem o perfil supramencionado apontam que 83% dos profissionais da educação básica são do sexo feminino.

E quem é essa mulher-pessoa, mulher-professora?

Para se fazer uma primeira aproximação com essas professoras e apropriar-se do que pensam, seus anseios, tomou-se de empréstimo o *Questionário para Levantamento de Demandas e Expectativas* que foi aplicado a 1.918 alunos -professores em relação ao PEC, uma amostra que representa 29% da população inscrita à época do levantamento (9 a 17 de julho de 2001), que totalizava 6.550 alunos.

A título de reafirmar o que se vem dizendo sobre a entrada e permanência da mulher no mercado de trabalho, o que se observa é que o questionário não “investiga” em nenhum momento sobre o público atendido. Então uma pergunta é colocada neste momento: Essa maioria já foi considerada como um fato dado, uma vez que o magistério é majoritariamente feminino? Porque não há nenhuma menção sobre esse dado?

Os dados consolidados que se revelaram importantes para a compreensão dessa população que ascendeu à universidade serão objeto de análise, uma vez que auxiliarão no dimensionamento do impacto do programa em relação aos seus participantes.

O quadro X (p. 97) demonstra que 62,83% dos professores alunos participantes do Programa de Formação estão acima de 40 anos e quanto à disposição em fazer o curso

---

<sup>84</sup> Houve inúmeras tentativas de obtenção de informações sobre os professores que participaram do PEC, junto a CENP – Centro de Estudos e Normas Pedagógicas, sede do comitê gestor do PEC – Formação Universitária e PEC – Municípios.

<sup>85</sup> Tese apresentada por Francisco Antonio Poli, no 15º Congresso Estadual de Educação. Os dados apresentados são resultados de pesquisa realizada pela UDEMO junto a 300 escolas estaduais (2002), pela CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, em um universo de 4.656 entrevistados de dez estados da federação (2003) e pela APEOESP – Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, com um total de 1.780 entrevistados em São Paulo, no ano de 2004. Foram utilizados ainda dados do SIE – Sistema de Informações Educacionais da Secretaria da Educação (junho de 2005).

(quadro IX, abaixo), duas respostas ganham relevo para a nossa análise: por imposições legais (5,45%) e por desejar adequar-se às mudanças da LDBEN (35,81%). Em relação a esses dois aspectos, é importante ressaltar: primeiro – identificada a fase em que se encontram os professores, são levantados os principais problemas que enfrentam aqueles que estão a menos de 10 anos da aposentadoria (quadro XI, p. 97) e oscilam entre 40 e 59 anos (61,42 %– quadro X, p. 97); segundo, desejar adequar-se às mudanças da não é uma maneira dourada de apontar imposições legais como o motivo de estar participando do programa de formação?

QUADRO IX

<b>O que levou as professoras a se inscreverem no PEC?</b>		
<b>Motivações</b>	<b>Total de alunos</b>	<b>%</b>
Por imposições legais	233	5,45
Por razões financeiras	750	17,55
Por desejar capacitar-se	1.750	40,95
Por desejar adequar-se às mudanças da LDBEN	1.530	35,81
Não respondeu	10	0,23

Seguindo essa linha de raciocínio, o que se entende é que se a formação universitária é necessária, então por qual motivo não foi oferecida/cursada em período anterior à instituição da LDBEN nº 9394/96, que torna obrigatório “por força de lei” o ensino superior para o exercício da docência nas séries iniciais do ensino fundamental?

Aqui consideramos importante ressaltar, mais uma vez, que há divergências entre o corpo da lei (de caráter permanente), ou seja, a admissibilidade de professores com formação em nível médio para atuar nas séries iniciais, e as disposições transitórias (período de transição), que se referem à necessidade de formação em nível superior para se lecionar nas séries iniciais.

Na verdade, essas são opções de resposta que têm a mesma gênese. Em tese possibilitam que os professores atestem uma pseudo-autonomia ao fazer opção por uma resposta dourada e que de fato os constriam menos, no sentido de dizer que ainda são donos dos seus destinos.

QUADRO X

<b>Distribuição dos alunos participantes por idade</b>		
<b>Idade</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
29 a 39	712	37,16
40 a 49	735	38,32
50 a 59	443	23,11
60 a 67	27	1,36
Não respondeu	01	0,05
<b>TOTAL</b>	<b>1.918</b>	<b>100</b>

Do contingente de professores matriculados no PEC, 46,9% estão a menos de 10 anos da aposentadoria e 2,92% já contam com tempo para aposentadoria (quadro XI, abaixo). Nesse ponto é importante ressaltar que os dados não fazem referência aos professores participantes do curso e que se encontram readaptados por laudo médico e àqueles que se encontram afastados junto aos órgãos da SEE, prestando serviços técnicos educacionais. Diante desses dados uma indagação se coloca: Qual o impacto de um programa que fica tão distante do contingente das salas de aula, *lócus* que se pretendia atingir por meio da formação de seus professores?

QUADRO XI

<b>Anos de exercício no magistério</b>		
<b>Anos no magistério</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
6 a 10 anos	139	7,25
11 a 15 anos	821	42,86
16 a 20 anos	504	26,17
21 a 25 anos	397	20,75
Mais de 25 anos	56	2,92
Preenchimento incorreto	1	0,05
<b>TOTAL</b>	<b>1.918</b>	<b>100</b>

O quadro XI revela que 49,84% dos professores estão a menos de 10 anos da aposentadoria. De acordo com Huberman (1992), esses profissionais estão na fase do conservantismo e lamentações e do desinvestimento na carreira, o que implica respectivamente que,

[...] sublinham a tendência, com a idade, para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança de óptica geral face ao futuro, etc.; o



período dito de serenidade inceta um processo de desinvestimento nos planos pessoal e institucional, um recuo face às ambições e aos ideais presente a partida. A fase dita de conservantismo corresponde a uma discordância face a evolução do momento, conduzindo a uma certa marginalidade em relação aos conhecimentos maiores(idem, pp.45-46).

Conservantismo, lamentações e desinvestimento! Ao observar o quadro que compõe essa fase, uma indagação é posta para reflexão: os professores foram percebidos nas suas diferentes etapas da profissão e a formação a eles oferecida considerou esses aspectos?

#### 4.1.2. Percepção das alunas-professoras sobre o programa de formação

As alunas -professoras foram solicitadas a expressar, segundo sua ótica, a percepção que possuíam sobre o programa de formação que estava se iniciando, evidentemente através da escolha de uma das alternativas dentre aquelas propostas, conforme demonstra o quadro abaixo:

QUADRO XII

<b>Percepção das professoras sobre o programa de formação</b>		
<b>Características do curso</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>
Darão a este curso um caráter estimulante e desafiador	54,69	1.784
Os meios utilizados não influirão no desenvolvimento do curso	2,67	87
Não farão diferença em relação aos outros cursos que participou	1,26	41
Exigirão uma postura diferenciada por parte dos docentes e professores – alunos	40,1	1.308
Não respondeu	1,29	42

Os dados deste quadro demonstram que o curso terá um caráter desafiador para 54,69% e que exigirá uma atitude diferenciada por parte dos docentes e professores e alunos. Convém lembrar que esse levantamento foi realizado no início do programa. A avaliação do professor se manteve até o final do curso?

QUADRO XIII

<b>Cinco temas julgados mais importantes pelos alunos-professores</b>		
<b>Temas</b>	<b>Total*</b>	<b>% **</b>
Estudo de políticas públicas	448	23,26
Estudo dos PCNs	1.444	75,29
Projeto Pedagógico	1.610	83,94
Avaliação	844	44
Escolha e uso do livro didático	380	19,81
Relação escola e sociedade	1.257	65,54
Conteúdos das áreas do currículo	769	40,09
Disciplina e Dinâmica de Classe	1.171	61,05
Educação Inclusiva	632	32,95
Uso de tecnologias na prática pedagógica	1.215	63,35
Progressão continuada	977	50,94

\* Total de indicações feitas em cada tema.

\*\* A porcentagem se refere ao total da amostra.

Os dados do quadro XIII, acima, apresentam um leque de temas extremamente relevantes e necessários para a consecução de um programa de formação e o exercício de uma docência de boa qualidade. No entanto, observado que os temas foram pré-estabelecidos, em que ponto os alunos são considerados co-autores do programa de formação que tem a incumbência de formá-los? Quem são, de fato, essas mulheres, próximas da aposentadoria, que não se permitiram ou a elas não foi permitido sentar-se em um banco universitário no início de suas carreiras, ou até anterior a esse período? Por outro lado há que se considerar que nem todas as professoras deixaram de cursar o nível superior por falta de condições e/ou oportunidades. Em uma parcela das professoras há uma acomodação com a formação obtida em nível médio. Com o advento da LDBEN nº 9394/96 se viram obrigadas a cursar o ensino superior, tanto para cumprir o disposto nesse documento legal, quanto para se aposentar com melhores salários (ver quadro IX, p. 96).

Reconhecer na prática quem são essas mulheres e toda a gama de contradições que carregam pela própria descontinuidade de carreira e formação a que são submetidas pode fazer toda a diferença em relação à receptividade e internalização de uma formação que só é de fato da pessoa do professor e do professor da pessoa se esse programa for um “coral” a muitas vozes e entre elas a voz do professor.

Tardif e Raymond (2000, p. 2) nos lembram que:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional, como também sua trajetória profissional, ou seja, com o passar do tempo ele tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor com sua cultura, seu *éthos*, suas idéias, suas funções, seus interesses, etc.

#### 4.1.3. A pessoa do professor e o professor da pessoa

Ao iniciar a pesquisa de formação de professores na perspectiva aqui delineada, ou seja, pesquisar a pessoa do professor, o que significa olhar a sua formação na sua totalidade, considerando incômoda a forma compartimentada e dissociada com que a pessoa do professor e o professor da pessoa são “formados”, não se percebeu nas dissertações e teses lidas (BUENO, 1996; PEREIRA, 1996; ALMEIDA, 1999; MONTEIRO, 1999; MORORÓ, 1999; NUNES, 2000; ONOFRE, 2000; OLIVEIRA, 2003; CUNHA, 2003.), dados suficientes que evidenciassem a preocupação em dimensionar os programas de formação continuada na perspectiva abordada. Alguns programas que percorreram esse caminho não contam com avaliação que possam indicar se eles tiveram sucesso ou não.

É uma lacuna que, preenchida, pode trazer novos conhecimentos sobre esse *herói* ou *vilão* que permitam refletir sobre a relevância da sua formação enquanto ator principal de sua formação para o alcance de uma boa qualidade de ensino.

O impacto causado à vida profissional/pessoal do professor decorrente da participação desses programas de formação continuada e em especial o PEC – Formação Universitária Estadual, concluído no ano de 2002<sup>86</sup>, consoante a abordagem empreendida e a problematização envolvida, imprime o tom às indagações que vão se formando: 1 - o modelo do PEC – Formação Universitária oportunizou o reconhecimento da transitoriedade do conhecimento e da conseqüente necessidade dos profissionais da educação (tanto quanto de outras áreas) de estarem se formando/autoformando permanentemente? 2 - a implementação do PEC foi coerente com a dinâmica social e o ritmo de incertezas, instabilidades e velocidade de informações, imprimidos pelas novas tecnologias e globalização, *cobrando* do professor um posicionamento crítico sobre a sua própria formação, que de uma forma ou de outra é fortemente influenciada por esses indicadores? 3 - em que nível o PEC oportunizou ao professor ser partícipe de sua formação e criou espaços para reflexões coletivas e individuais

---

<sup>86</sup> O PEC – Formação Universitária teve duração de 18 meses, com início em agosto de 2001 e término em dezembro de 2002.

sobre as práticas desenvolvidas, de forma a possibilitar a ressignificação dos conhecimentos constituídos (ação/reflexão/ação)?

Com a intenção de produzir resultados relevantes e uma aproximação entre formação continuada e ressignificação da forma de ser e estar na vida e na profissão, outras questões são colocadas às anteriormente formuladas: os programas de formação continuada vão ao encontro dos interesses, necessidades e expectativas dos professores? Os programas têm como foco o professor enquanto partícipe de um processo individual e coletivo, constituído por diferentes atores, necessidades e problemas? Têm-se buscado conceber programas de formação num movimento de aproximá-los da prática docente? Os saberes constituídos pelos professores no intercâmbio entre vida pessoal e vida profissional têm sido considerados, no sentido de colocá-los como sujeitos e não objetos do processo de formação? Os cursos têm buscado sair do tecnicismo excessivo, imprimido pelos especialistas, estando mais sensíveis ao cotidiano do professor? O que leva o professor a participar dos programas de Formação Continuada: são as exigências das Políticas Educacionais (LDBEN nº 9394/96) que cobram uma formação universitária ou a necessidade de aquisição de novos conhecimentos, para um melhor ser/fazer, pessoal e profissional? Se deliberada, a busca por novos conhecimentos está imbricada numa relação pessoal e profissional?

São questões iniciais, *ensaios* da problematização enunciada, se consideradas a vastidão e a complexidade que permeiam as relações interprofissionais/pessoais, no atual contexto histórico, político e econômico, impregnado por instabilidades e mudanças céleres, imprimidas pela globalização, avanços científicos e tecnológicos.

Debruçar-se sobre os professores (Quem são eles, ou melhor, *elas*? O número de mulheres que exercem a docência nas séries iniciais é expressivamente superior ao de homens.), o Programa de Formação Continuada PEC – Formação Continuada, a agência financiadora do programa, as políticas públicas e a legislação que sustenta esses programas é o caminho escolhido para desenhar o pano de fundo no qual se idealizou um programa formativo que se pretende transformador das concepções e ações dos professores. É possível se afirmar que o eventual impacto do processo formativo se inicia na sua idealização.

O magistério das séries iniciais, predominantemente feminino, precisa ser olhado, estudado e analisado por aquelas que de fato representam a grande massa da categoria, uma vez que essa análise terá como ponto de partida a cátedra de ser mulher e professora, não obstante a

[...] educação [...], apesar de contar com a maioria feminina, continua[r] sendo analisado da óptica do sujeito universal, como o vem demonstrando a maioria das investigações na área, o que revela um possível constrangimento em se adotar essa baliza epistemológica (ALMEIDA, 1998, p.50).

Por outro lado é preciso que se desmistifique a idéia arraigada em todos os segmentos da sociedade de que a desvalorização da profissão é decorrente principalmente da feminização e dos proclamados e inverídicos atributos de inferioridade às mulheres imputadas.

Profissões que atendem à massa, ou seja, a população de baixa renda, tendem a perder “a sua qualificação profissional e seu poder aquisitivo, [influenciados] pelo sistema capitalista (Almeida, 1998, p.63)”.

#### 4.1.4. Os sujeitos da pesquisa

O problema com o qual esta pesquisa se deparou foi o de perceber em que medida os programas de formação têm impactado a carreira desses profissionais da educação, levando-os a traçar novos rumos, ou mesmo ressignificar os caminhos traçados para que possam, assim, construir/reconstruir uma nova forma de ser e estar na profissão, visto que essa é uma carreira (como as outras) em que não cabe afirmar que a formação dos seus profissionais termina com uma diplomação que os habilita a exercer a docência.

Os saberes são transitórios, como o são as próprias demandas sociais.

Nesse contexto, compreender em que medida os programas de formação continuada, neste caso o PEC – Formação Universitária, do governo paulista, têm contribuído para essa percepção de provisoriedade por parte dos alunos-professores e os têm impelido a fazer continuamente novas buscas, de forma que coloquem em suas próprias mãos as rédeas da sua formação, (Nóvoa, 1995), imbrica-se com a compreensão do impacto do programa causado a esses profissionais .

Para que se pudesse alcançar o ensejado, optou-se por uma pesquisa qualitativa que envolveu:

a) treze alunas - professoras participantes de diferentes turmas do pólo Interlagos na periferia da zona sul da capital. Algumas características iniciais das professoras são delineadas no quadro abaixo.

Quadro XIV

<b>Caracterização das professoras pesquisadas</b>			
<b>Aluno-professor</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Anos de docência</b>
P1	52	Fem	Aposentada*
P2	54	Fem	28***
P3	55	Fem	28***
P4	45	Fem	20
P5	60	Fem	20
P6	46	Fem	19
P7	51	Fem	10
P8	48	Fem	26****
P9	37	Fem	14
P10	36	Fem	17
P11	54	Fem	Aposentada**
P12	43	Fem	23
P13	40	Fem	7

\* aposentada no ano de 2006

\*\* aposentada no ano de 2005

\*\*\* aguardando aposentadoria

\*\*\*\*aguardando completar a idade mínima para se aposentar (50 anos)

b) quatro especialistas (1 Professor-coordenador; 2 Diretores de Escola; 1 Vice-Diretor de Escola) que trabalharam com as professoras pesquisadas, conforme identificados no quadro abaixo.

QUADRO XV

<b>Caracterização das especialistas pesquisadas</b>			
<b>Especialistas</b>	<b>Cargo</b>	<b>Idade</b>	<b>Anos como Especialista *</b>
E1	Diretor de Escola	37	16 **
E2	Professor Coordenador	37	14**
E3	Vice Diretor de Escola	Não respondeu	05**
E4	Diretor de Escola	48	15

\* o total de anos exercidos como especialista pode envolver a passagem por mais de um dos cargos apontados

\*\* os três profissionais atuam na mesma escola

#### 4.1.5. Algumas considerações sobre os sujeitos pesquisados

A opção por uma amostra que envolvesse alunos-professores do PEC – Formação Universitária decorreu da busca de confrontar as informações oferecidas, por um lado por, aqueles que vivenciaram a posição de serem alunos e professores simultaneamente e, por outro lado, por aqueles que acompanharam essa interação aluno e professor no universo escolar.

A composição da amostra foi organizada da seguinte forma: foram distribuídos 30 questionários entre três escolas da rede estadual paulista para os alunos-professores do programa pesquisado. Somente treze concordaram em respondê-lo. Em relação aos especialistas, somente duas escolas devolveram os questionários respondidos, totalizando quatro questionários, dentre os nove enviados.

Essa amostra reafirma o que se falou anteriormente a respeito da feminização do magistério, com maior ênfase nas séries iniciais, visto que nas escolas em que os professores foram convidados a participar das pesquisas não se encontrou nenhum profissional do sexo masculino em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental e que por outro lado tenha frequentado o PEC – Formação Universitária.

Outro dado importante para registrar é a proximidade da docência da aposentadoria desses profissionais e a conclusão de sua formação em nível superior. De acordo com o quadro XIV (p. 103), 38,46% dos professores estão aposentados ou aguardando a aposentadoria.

O quadro que vai se delineando, construído com base na análise dos dados levantados pela pesquisa realizada, permite inferir que um número expressivo de professores não teve tempo de perceber o impacto causado pelo programa de formação do governo estadual paulista, uma vez que a internalização e reconceitualização das concepções constituídas vão se (re)construindo num elo entre teoria e prática e dessa última os professores estão se distanciando.

Segundo Larrosa (1999, p.79) a formação não pode ser compreendida como “um movimento pendular de ida e volta, de saída do estranho e de posterior retorno ao mesmo”.

Outro ponto relevante é a relação que os professores estabelecem entre a oferta do programa pela própria “chefia”, no caso o governo estadual paulista, e a avaliação do mesmo. Pela fala dos professores se percebe um temor generalizado de que sofram alguma sanção se responderem às questões da pesquisa. Esse foi um dos fatores que prejudicou a

devolução de respostas por vários dos professores que foram convidados a participar da pesquisa.



## V – A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: CAMINHOS E DESCAMINHOS

### 5.1. O contexto da pesquisa

Conforme já informado anteriormente, a pesquisa envolveu professores que freqüentaram, como alunos do curso superior, o Programa de Educação Continuada – Formação Universitária, objetivando perceber o impacto causado aos professores em exercício e à sua formação.

O programa envolveu aproximadamente 6.700 professores e foi desenvolvido no período de julho de 2001 a dezembro de 2002, totalizando dezoito meses.

O pólo da pesquisa foi o de Interlagos, sob a responsabilidade da PUC – SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e organizado em três turnos de forma que pudessem atender às necessidades dos professores: período da manhã – duas turmas; período da tarde – três turmas; período da noite – quatro turmas.

Os professores pesquisados, em número de treze, estavam assim distribuídos pelas turmas: duas alunas-professoras freqüentaram as turmas da manhã; três freqüentaram as turmas da tarde e oito as turmas da noite.

A opção metodológica de cunho qualitativo buscou compreender os significados incorporados pelas alunas professoras do PEC – Formação Universitária e de que forma irrigaram suas vidas a partir desse programa. Como se sentiram no interior do Programa? Co-autoras ou meras receptoras de conhecimento? Qual é o caráter inovador que o PEC construiu, tendo como referencial seus participantes.

Para estabelecer aproximações com o pretendido, os caminhos utilizados consistiram em realizar:

1. Entrevista semi-estruturada com treze professores para analisar a repercussão profissional e conseqüentemente o impacto pessoal causado à pessoa do professor, visto que as duas dimensões são complementares entre si, do PEC – Programa de Formação Universitária, desenvolvidos em parceria com as universidades (PUC, USP, UNESP);

2. Entrevistas semi-estruturadas com especialistas (Diretor de Escola, Vice-Diretor de Escola e Professor Coordenador) que atuam/atuaram nas unidades escolares em que se encontram os professores que freqüentaram o PEC como aluno-professor, buscando

confrontar as informações entre esses dois segmentos de modo que a análise de conteúdo seja confiável (BARDIN, 1977);

3. Análise das memórias<sup>87</sup> que foram construídas pelas professoras durante toda a trajetória empreendida no programa de formação, com o objetivo de apreender o impacto acarretado à sua vida pessoal e profissional.

A compreensão da trajetória empreendida pelos professores no PEC – Formação Universitária passou pela organização e análise de dados, iluminados pelo estudo de Bardin (1977). As categorias temáticas e as subcategorias anunciadas pelo autor foram utilizadas na análise dos documentos que pautaram este estudo (entrevistas semi-estruturadas com as alunas-professoras que frequentaram o PEC; entrevistas semi-estruturadas com os especialistas que trabalharam/trabalham com esses profissionais; as memórias construídas pelas alunas professoras ao longo de todo o programa de formação).

O critério para a formulação das categorias foi constituído por temas e subtemas, relacionados entre si, a partir dos quais se buscou apreender “os conteúdos manifestos e simbólicos”, presentes nas respostas emitidas em relação aos questionamentos propostos, de forma que se pudesse desvelar o impacto dos programas de formação na pessoa do professor e no professor da pessoa.

Os eixos temáticos, em número de três, e seus subtemas foram organizados de forma a dar conta não só do problema que originou a pesquisa, mas também das indagações que foram surgindo a partir do problema levantado e a ele se incorporaram: 1 - As vozes das professoras no programa de formação; 2 - Como as Professoras se percebem no PEC – Formação Universitária. Esse tema tem por subtemas: 2.1 - Os sujeitos da formação, “principais responsáveis por sua formação”; 2.2 - De que forma as professoras se perceberam, durante o percurso do PEC, como intelectuais transformadores; 3 - Impactos do programa na pessoa do professor e no professor da pessoa. Subtemas: 3.1 - Como os professores se percebem antes e depois do PEC; 3.2 - Processos Formativos em que as professoras se inseriram após o término do PEC.

---

<sup>87</sup> Memórias; a construção das memórias pelas alunas-professoras se constituiu em um importante processo formativo uma vez que possibilitou uma revisita ao passado de forma que cada uma dessas alunas pudesse ressignificar a sua forma de exercer a docência.

### 5.1.1. As vozes das professoras no programa de formação

A análise da forma de implantação do PEC – Formação Universitária remete àqueles que em tese são, de acordo com Nóvoa e os discursos oficiais, “os principais responsáveis pela sua formação”, ou seja, os próprios professores. Como “principais responsáveis”, a questão que fica é: “suas vozes” foram ouvidas durante a concepção do programa? Essa concepção foi gestada em co-autoria com os principais interessados e “principais responsáveis” pela própria formação?

A resposta emitida pelas alunas-professoras, a duas das questões que integram o questionário elaborado e distribuído às treze professoras pesquisadas (todos os questionários foram respondidos por docentes do sexo feminino): “De alguma forma você participou ou foi participada de como o PEC – Formação Universitária desenvolver-se-ia? Qual a sua posição a respeito?”, fornece algumas pistas sobre a participação dos professores na concepção do Programa. Essas pistas permitem afirmar que mais uma vez o ideário de “professor reflexivo”<sup>88</sup>, “intelectual transformador”<sup>89</sup> e principalmente “o principal responsável pela sua formação” não saiu do âmbito do discurso. Esses profissionais foram participados do evento quando este já era fato consumado, aliás, pronto para ser consumido.

É evidente a situação de desconforto da professora, conforme bem o demonstra a transcrição de algumas das afirmações por elas proferidas:

*Senti-me como se estivesse entrando por uma rua estranha, sem saber onde iria sair (P1).*

*Senti-me como aluno que vai pela primeira vez à escola, aprender tudo de novo (P3).*

*Pelo que me lembro, antes do curso começar, fomos participados de como ele seria. Num outro momento fomos consultados sobre o andamento do curso, demos algumas*

<sup>88</sup> Professor reflexivo é aquele capaz de assumir um processo de *reflexão-na-ação* (Schön), ou seja, acumular “um conhecimento tácito que mobiliza e elabora durante a sua própria acção. Sob pressão de múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor activa os seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos” (Pérez Gomes, 1995).

<sup>89</sup> Entendemos o intelectual transformador como extensão do intelectual orgânico, conceito muito utilizado por Gramsci para designar o intelectual historicamente comprometido com um determinado corpo social. O intelectual transformador se opõe ao intelectual tradicional: “o intelectual orgânico de grupos sociais historicamente pré-existentes [...] [que] expressam uma importante função ‘ como representante de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem pelas mais complicadas e radicais rupturas sociais e política’”. Nesse sentido o intelectual transformador seria o intelectual comprometido com uma mudança político-social, (cf. Nosella, 2004, p. 165).

*notas e algumas sugestões, que não foram aproveitadas. Creio que nossas sugestões deveriam ter sido aproveitadas para melhorar alguns aspectos do curso (P4).*

*Não. Talvez quem elaborou o projeto tenha menosprezado a capacidade dos professores da rede que participariam do curso (P6).*

*Não. Gostaria de ter participado, de dar opiniões (P8).*

*Não. Acredito que as coisas aconteceram muito às pressas, mas também não acredito que não iria ser muito diferente se nós professores soubéssemos. Acho que alguns até desistiriam (P9).*

*Não tinha nenhuma informação. Nem a mais remota idéia, de que na verdade o curso seria montado durante a sua execução (P11).*

Das treze professoras entrevistadas apenas duas fizeram referência a informações prévias, embora genéricas, que aconteceram na apresentação do curso, na sede da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (foram eles os P4, P12 E P13, muito embora o P4 afirme que nenhuma das sugestões foi aproveitada); as outras dez professoras afirmaram não terem sido informados, ou mesmo participado em algum momento da concepção do curso. Das dez professoras (77%) que alegam não terem sido chamados a participar, sete sentiram-se incomodadas com essa ausência de informação e participação. De forma geral sentiram-se desprovidas de saber, como é possível inferir pela fala das professoras destacadas.

Ao recuperar as Memórias produzidas pela P10, uma das professoras que afirma não ter sido informada sobre o programa de formação continuada, é possível desvelar a forma como se sentiu frente a um programa desencadeado sem sequer uma consulta aos principais interessados, as futuras alunas-professoras:

*[...] somos obrigados em julho a mudar nossas rotinas, já prontas desde o início de fevereiro.*

*E lá vem o PEC. Correria. Muda aqui muda ali, é inscrição que é feita. Idas à Sul – 3, era como se eu tivesse implorando por algo que eu não pedi. Precisei me inscrever 4 vezes e quando finalmente consegui, haviam me inscrito no período da tarde e para não perder a vaga, perdi abonadas, ganhei justificadas e injustificadas na prefeitura por conta disso.*

*O PEC inicialmente me motivava no sentido de aprender, da aquisição de conhecimentos, mas não me agradava o fato de não saber qual era a real formação que eu teria direito...*

Em relação a esse aspecto uma das especialistas entrevistadas (diretora de escola, que atuou junto a dezessete professoras que freqüentaram o PEC – Formação Universitária), assim se manifesta:

*Nem tudo foi bom. Alguns dos profissionais reclamavam bastante das tarefas; das dificuldades de escrever, não conseguiram digerir, quanto mais escrever o que viu (sic) no Programa. Elas [as professoras] são de um tempo em que responsabilidade é fazer as lições de casa, não estão acostumadas a se perguntar do porquê e para quem fazer. Portanto o Programa seria melhor aproveitado se os organizadores tivessem elaborado diagnóstico [sobre para] quem este trabalho estava direcionado (E4).*

O conteúdo do que expressa essa diretora deixa clara a insatisfação, inclusive por parte das pessoas que não freqüentaram o curso, da ausência das ‘vozes’ dos principais interessados, os professores.

Segundo Tardif (2002, p. 241) é preciso reconhecer que,

Em primeiro lugar os professores de profissão são sujeitos do conhecimento [o que implica] reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito da sua própria formação profissional, pouco importa que ela aconteça na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competência para tal, mas que ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la ao menos em parte, isto é ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas.

Aos professores cabe refletir sobre a condução que as políticas públicas têm feito de suas vidas profissionais e de “abandonar uma atitude defensiva e ‘tomar palavra’ na construção do futuro da escola e da sua profissão” (Nóvoa, 2002, p. 48).

“Tomar a palavra”, fazendo uso de suas vozes, que por muito tempo foram abafadas. Usar a voz para se expressar sobre o que necessitam, suas angústias, como se percebem na estrutura social e, sobretudo para se fazer reconhecer enquanto sujeitos portadores de conhecimentos, atores e co-autores da sua própria formação.

### 5.1.2. Como os professores se percebem no PEC – Formação Universitária

A abordagem desse tema torna inevitável a retomada do quadro IX, à página 96. Esse quadro, conforme análise inserida nessa mesma página demonstra de que forma os professores aderiram ao PEC – Formação Universitária: por imposições legais (5,45%) e por desejar adequar-se às mudanças da LDBEN (35,81%). Como referido anteriormente, é preciso que se perceba em que medida a alternativa apontada pelos professores de desejar adequar-se às mudanças da LDBN não é uma maneira dourada de apontar imposições legais como o motivo de estar participando do programa de formação.

A formação universitária é necessária. Esse ponto é indiscutível, principalmente se realizada uma análise sobre a deterioração da formação oferecida aos professores em nível médio pela Lei 5692/71 que “rebaixou a Escola Normal ao nível de uma das habilitações do Ensino Médio” (Marcílio, 2005, p. 299). Para essa autora, a partir do “fim da Escola Normal”, o curso é desestruturado e perde a sua identidade.

O próprio MEC se manifesta a respeito:

Antes de 1971 o curso era acusado de hipertrofiar os aspectos instrumentais, em detrimento do conteúdo básico, geral e específico, hoje ele não trata adequadamente qualquer desses aspectos. O magistério continua entre as habilitações fracas em conteúdo científico, ao mesmo tempo em que abriu mão de suas antigas exigências em relação aos aspectos instrumentais. A habilitação para o magistério não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ensinar a ler, escrever e calcular ( p.299).

Com esse dismantelamento da antiga Escola Normal sem que se colocasse nada em seu lugar que ampliasse a formação para além do instrumental, nasceu “um padrão [de formação] em quase tudo incompetente” (MARCÍLIO, 2005, p. 299).

Aliado ao dismantelamento da Escola Normal, pode-se falar da política neoliberal, dos processos de globalização, das incertezas que transitam no mundo do trabalho e na sociedade de forma geral (entre outros aspectos). Surgem então, novas contingências formativas, cobradas dos professores. Nesse novo quadro a habilitação para o magistério fica muito distante de dar conta dessas contingências.

Torna-se premente ampliar a formação do professor. Uma ampliação não somente de conteúdos, mas que possibilitasse construir uma nova visão de mundo e de profissão de forma que pudesse preparar os seus alunos em harmonia com o tempo vivido.

Essa breve incursão na história da formação permite desenhar um quadro que não é novo, ou seja, a formação dos professores em nível médio é insuficiente para dar conta das demandas de hoje e já era insuficiente para dar conta das demandas de ontem. A partir dessa constatação uma questão emerge: qual é a razão ou justificativa para a formação em nível superior não ter sido oferecida/cursada em período anterior à instituição da LDBEN nº 9394/96 que o torna obrigatório “por força de lei?”.

Retomando as opções apontadas pelos professores como motivação para aderir ao PEC, à luz do tracejado entre a Lei nº 5692/71 (fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a LDBEN atual, é possível inferir que as duas opções de resposta têm a mesma gênese, ou seja, em tese possibilitam que os professores atestem uma pseudo-autonomia ao fazer opção por uma resposta dourada e que de fato o constanja menos, no sentido de dizer que ainda são donos dos próprios destinos.

No sentido estrito do que foi apontado pelas professoras e analisado no decurso deste trabalho se pode dizer que os professores em relação ao Programa tiveram a percepção de obrigatoriedade em cursá-lo, visto entenderem que caso não o frequentassem suas carreiras estariam comprometidas frente à legislação educacional. “Os professores têm de ser protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação” (NÓVOA, 1992, p.30). “Protagonistas” são aqueles profissionais que são convocados a participar de todas as fases de um programa que se destina a sua formação, da qual é o próprio interessado. Eles não podem participar, simplesmente, como uma peça-chave, porém isolada das propostas reformistas que transitam na educação.

Segundo Nóvoa,

A formação contínua tende a articular-se em primeira linha com os objectivos do sistema, nomeadamente com o desenvolvimento da reforma. É uma visão inaceitável, uma vez que não concebe a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional da escola (1992, p. 30).

Do ponto de vista de sujeitos da sua própria formação e de serem alçados ou não a posição de intelectuais transformadores, o que se depreende é: em grande medida os professores ainda não alcançaram essas dimensões que, embora objetivas, envolvem uma gama de subjetividade e intersubjetividades. Nesse caso, entre os sujeitos do processo de

formação, os formadores e as intenções delineadas nos processos formativos, que em geral são unilaterais. Os “decididores” são os técnicos, especialistas e acadêmicos, em detrimento dos principais interessados, os professores, que são inseridos em processos formativos fragmentários, que não os percebem como “intelectuais”, mas a eles creditam tanto o sucesso quanto o insucesso das reformas educacionais. Para Popkewitz (apud NÓVOA, 2002, p. 41), “a formação de professores tem-se preocupado com uma fragmentária aquisição de informações e de competências, dirigidas para a prática, minimizando uma orientação intelectual”.

Em relação ao subtema: a percepção das professoras, sujeitos “principais responsáveis por sua formação”, os depoimentos dos professores são ilustrativos ainda que contraditórios:

*O que atravancou para que o sucesso fosse total foi a disponibilidade de tempo para a realização das propostas que sempre me deixava ansiosa, pois sou metódica e gostaria que tudo saísse a contento, pois sendo o responsável pela minha própria formação, o nível de responsabilidade dobrou (P6).*

*Acrescentou-me auto-estima, sonhos de melhoria profissional mesmo que no estado ainda não ocorreu, mas digo de boca cheia que sou Pedagoga com especialidade nas quatro primeiras séries (P10).*

*Tinha consciência da importância da minha formação, porém não tinha condições financeiras para participar de um curso de formação superior. O Curso PEC veio de encontros ao (sic) meus anseios por formação e a necessidade de me adequar às novas exigências educacionais (P12).*

*Afinal de contas, foi uma formação universitária (P13).*

Desses quatro professores, 31% do universo de treze professoras entrevistadas, três (P10; P12; P13) estão acima de tudo realizadas pelo fato de adquirir uma formação superior. Essa formação só foi possível graças ao PEC – Formação Universitária, Mas as entrevistadas não se colocam como sujeitos da própria formação. O P6 percebe-se enquanto sujeito nesse processo de aprendizagem, entretanto apenas no que tange à assunção de responsabilidades que no seu entender “dobrou”.

Os outros 69% ficaram assim distribuídos:

a) 46.2% colocaram situações exógenas a eles como atributos do Programa e não se perceberam como sujeitos da própria formação. As colocações dos professores evidenciam o que foi afirmado. O programa amplia os conhecimentos como se a construção



destes fossem uma ação mecânica entre o ensinar e o aprender. Não há um movimento de resignificação dos conhecimentos com a internalização dos mesmos e reconstrução daqueles já incorporados. Vejamos os seguintes depoimentos:

*[...] ampliou meus conhecimentos (P1; P3; P8).*

*O PEC atendeu e superou minhas expectativas. Foi um curso muito bom. Gostaria que o PEC voltasse em áreas específicas, como matemática ou literatura infantil, pois a única coisa que o estado propicia são OT's, que nem sempre suprem as necessidades do professor (P4).*

*O PEC foi o principal responsável pela minha formação (P5).*

*[...] poderia ter sido melhor [o programa]. Em determinados momentos a impressão é de que não teríamos nada de novo, mas conhecer ao vivo e a cores os educadores de outros países; poder vivenciar experiências de outras culturas é sempre o rever a sua prática sob a ótica do outro (P11).*

b) 15,4% dos professores se percebem como partícipes das ‘transformações’ ocorridas nos seus processos formativos, considerando, no primeiro depoimento imediatamente abaixo, a utilização dessa expressão como elemento indutor, uma vez que ela é carregada de sentidos, na medida em que as transformações não ocorrem de forma externa aos indivíduos; no segundo (P9), de fato se percebe uma argumentação que denota a forma como a professora foi e vem sendo sujeito da sua formação e toma para si as responsabilidades dessa formação; 8,4% não responderam a questão.

*Sim, principal responsável pela minha transformação (P7).*

*O PEC me mostrou que está nas minhas mãos saber mais todos os dias, pois de nada adiantaria todo aquele arsenal de leituras, vivências, memórias, tecnologias, se eu mesma não quiser e não buscar. Não há como um educador acreditar que basta de conhecimento, pois a vida se renova todos os dias e o que foi suficiente ontem, hoje já não basta, mas só estarei sensível às mudanças necessárias, se estiver consciente sobre a minha formação em ação (P9).*

Em relação a se perceberem como intelectuais transformadores os resultados consolidados apresentam os seguintes dados:

a) para 46,2% dos entrevistados o PEC – Formação Universitária os colocou como intelectuais transformadores, ainda que algumas posições apresentadas pelos professores sejam discutíveis se considerado “intelectuais transformadores” no sentido estrito da palavra.

*Na minha opinião o PEC me colocou como intelectual transformador, já que aprendemos a buscar cada vez mais... Essa busca é incessante já que a aprendizagem está em eterno movimento (P5).*

*[..].Intelectual transformador a partir do momento em que os formadores e organizadores perceberam através das ‘vivências’ a realidade com a qual nos deparamos diariamente e o jogo de cintura que temos ao driblar todos os problemas, garantindo o sucesso tantas vezes desacreditado (P6).*

*Intelectual transformador, pois através do meu conhecimento eu conseguia perceber que a educação realmente é aquela que transforma o sujeito (P8).*

*Inicialmente me senti consumidor de conhecimentos, pois a carência de conteúdos teóricos, deixada pelo magistério era grande e foi se ampliando com o passar dos anos, devido a correria do dia-a-dia, na prática da sala de aula e sem um projeto de formação em serviço. Com o desenrolar do curso fui percebendo que não só a teoria, mas a minha prática podia ser fruto de aprendizagem e por poder fazer uma auto-avaliação da mesma em ação, com reflexão, podiam ser transformadas (P9).*

*O professor ficou mais crítico com a sua própria prática..., isto para quem fez o curso e não para quem freqüentou a Universidade. (P11).*

*Colocou-me como intelectual transformador [o PEC], pois me deu a oportunidade de interação, participação, de pesquisa, de busca, de análise, do uso de tecnologias avançadas e da reflexão por intermédio de atividades diversificadas. Eu era agente no processo. O curso foi organizado de forma a possibilitar a apreensão de conhecimentos através da contextualização, dos conhecimentos anteriormente construídos, do respeito às individualidades e as potencialidades dos alunos [professores] (P12).*

As professoras P6 e P11 consideram, respectivamente, que intelectual transformador implica o reconhecimento por parte do programa de formação da capacidade das professoras de driblarem os problemas cotidianos e ter “jogo de cintura”. E a P11 se refere ao desenvolvimento da criticidade em relação à prática. Essas duas colocações geram dúvidas em relação à posição tomada por ambas quanto ao conhecimento. A intelectualidade que transforma é aquela que conhece e se reconhece nos processos de transformação da realidade. Esse processo alimenta e realimenta o fazer cotidiano num movimento cíclico entre teoria e prática. Esse movimento é que permite a produção de novos conhecimentos, novos “fazeres”.

Esse profissional poderia se perceber enquanto intelectual transformador em toda a abrangência que o termo carrega.

b) 46,2 % das professoras pesquisadas foram lacônicas, de tal forma que ficou difícil inferir sobre as respostas, uma vez que estas não dão margem para análise dos resultados, sem que se comprometa a intencionalidade de cada ao exprimir sua posição. Contudo é possível entender essa resposta como um possível sinal de que essas professoras não alcançaram a expressão “intelectual transformador”, termo utilizado de forma recorrente no decorrer do curso, tanto em material impresso quanto em outros tipos de atividades;

c) 8,6% das entrevistadas não responderam a questão.

### 5.1.3. Impactos do programa na pessoa do professor e o professor da pessoa

*A formação de professores tem ignorado, sistematicamente o desenvolvimento pessoal, confundindo << formar >> e << formar-se >>, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas da própria formação.*

António Nóvoa

O professor não se constitui enquanto profissional a partir dos processos escolarizados. Ele traz consigo uma trajetória de vida carregada de experiências que associadas aos conhecidos adquiridos nos processos formativos vão dando o tom a cada indivíduo do << formar-se >>. Essa concepção coloca o indivíduo no interior da sua formação, e não poderia ser diferente, visto que esse processo não é exógeno aos sujeitos.

Para delinear o impacto do Programa de Formação causado à ‘pessoa do professor’ foram observados: a) as respostas das professoras pesquisadas sobre como se percebem antes e depois do PEC – Formação Universitária e quais cursos têm frequentado após o término do Programa; b) o registro das memórias das alunas-professoras sobre o próprio crescimento (os registros foram realizados ao longo do programa e eram direcionados, de forma que os alunos pudessem ir percebendo como e o que o Programa acrescentava em termos de conteúdo, reflexão e autonomia frente ao conhecimento); c) como os especialistas percebem as transformações dessas professoras referente à atuação no processo ensino-

aprendizagem. Os depoimentos abaixo ilustram como os professores se percebem antes e depois do PEC:

*Tornei-me uma pessoa mais maleável, mais perceptível às mudanças de um modo geral(P1).*

*Hoje eu sou mais flexível (P3).*

*Realmente houve mudanças significativas. Antes do PEC eu era uma professora como antigamente (arbitrária, onde só o meu conhecimento era o suficiente). Depois do PEC houve uma ruptura, uma conscientização e hoje sou uma professora que instiga os alunos ao conhecimento, tenho uma parceria com os mesmos, escuto suas falas, e caminho junto, levando-os a investigar e querer aprender (P5).*

*Antes do PEC (por estar muito tempo fora da sala de aula) e como professora não havia tempo para repensar e ver com profundidade como se dava toda a formação do conhecimento. Após o PEC mudamos de “paradigma” que nos propiciou também redirecionar alguns rumos e mudar o jeito de caminhar (P6).*

*A procura de construir com o meu trabalho uma sociedade mais justa, tendo a igualdade como horizonte. Atenta ao processo sócio-histórico que produzem acessos diferenciados aos saberes, a leitura e a escrita (P7).*

*Antes eu tinha um conhecimento prático e limitado. O PEC fez com que eu ampliasse os meus conhecimentos melhorando a minha prática (P8).*

*Antes eu fazia as coisas por reprodução. Trabalhava da mesma forma sempre por insegurança de ousar e não obter resultados satisfatórios. Hoje, mesmo quando faço as coisas que não havia planejado, tento analisar a longo prazo a eficácia. Tento ousar muitas vezes, e me permito errar, pois não tenho a visão apenas nos resultados imediatos, mas no processo, no “como” eu fiz e no quanto meus alunos construíram junto comigo (P9).*

*Enquanto Pessoa, eu já era crítica, fiquei pior. Se antes eu já defendia um ser humano responsável, comprometido, hoje faço disto um leme, e como profissional percebi que a **prática pode ser melhorada**, mudada todos os dias e não no próximo ano (P11).*

*Antes do PEC meu trabalho docente era conectado às práticas educacionais bem tradicionais. Era monótono e descontextualizado. No campo pessoal possuía uma visão de mundo mais restrita, era cheia de preconceitos e de verdades prontas. Depois do PEC reflito sobre a minha aprendizagem e sobre a aprendizagem dos meus alunos. Compreendo melhor o mundo e propicio aos educandos oportunidades para que compreendam melhor o mundo no qual vivem, através da reflexão-ação-reflexão. Sou mais dinâmica mais crítica e estou apta às mudanças, aos novos saberes e aos novos fazeres, tanto na vida pessoal como na profissional (P12).*

*Antes do PEC eu reconheço que era um tanto quanto acomodada. Com O PEC passei a enxergar o desenvolvimento e atualização profissional como extremamente necessárias e agradáveis (P13).*

Em relação, principalmente à forma como os professores se percebem ao término do PEC (quanto à percepção das transformações ocorridas, se comparados os períodos anteriores e posteriores ao ingresso no Programa, apenas algumas das entrevistadas fizeram menção), ainda é muito forte a visão utilitarista (aplicação da teoria na prática) em oposição à aquisição de conhecimentos teóricos que subsidiam a prática e ressignificam as visões de mundo, de sociedade e concepções sobre a educação que vão além de um fazer prático:

P1: “o como”; P3: “mais flexível”; P5: “antes – arbitrária, onde só o meu conhecimento era o suficiente, depois – levando [os alunos] a querer aprender, redirecionar alguns rumos e mudar o jeito de caminhar. Levando [os alunos] a querer aprender, redirecionar alguns rumos e mudar o jeito de caminhar”; P8: “Antes eu tinha um conhecimento prático e limitado. O PEC fez com que eu ampliasse os meus conhecimentos melhorando a minha prática”; P9: “Tento ousar muitas vezes, e me permito errar, pois não tenho a visão apenas nos resultados imediatos, mas no processo, no ‘como’ eu fiz e no quanto meus alunos construíram junto comigo”; P11: “como profissional percebi que a prática pode ser melhorada, mudada todos os dias e não no próximo ano”; P13: “Antes do PEC eu reconheço que era um tanto quanto acomodada. Com O PEC passei a enxergar o desenvolvimento e atualização profissional como extremamente necessárias e agradáveis”.

As afirmações dos professores, fincadas na concepção de que o conhecimento não é linear, permite afirmar que em grande medida as professoras não se percebem como co-responsáveis pelas transformações às quais são submetidos. A análise evidencia a sustentação de uma educação exógena: “o que o Programa fez de mim”, desconsiderando dessa forma os fatores endógenos que vão compondo e recompondo ao longo de suas vidas uma identidade que singulariza a cada um em relação tanto à forma de ser e estar no mundo, na profissão, como do fazer e tecer reflexões sobre as ações efetivadas. No que respeita a essa concepção é possível inferir ainda que as professoras não percebem na pessoa do professor competências para fazer da prática um campo

“de produção de saberes específicos. Hoje, sabemos que aquilo que chamamos de ‘teoria’, de ‘saber’ ou de ‘conhecimentos’ só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem” (TARDIF, 2002, p. 235).

Conforme afirmado, anteriormente, a visão dos professores submetidos ao PEC continua sendo uma visão utilitarista. Nesse sentido pode-se dizer que o programa de formação criou possibilidades insuficientes ou inadequadas para o desenvolvimento da autonomia de forma que os professores percebessem a responsabilidade que têm em suas mãos, tanto no que diz respeito à construção/ reconstrução dos próprios conhecimentos como na co-responsabilidade sobre a construção dos conhecimentos dos seus alunos.

Seguindo o fio condutor até aqui traçado talvez seja coerente reafirmar que é preciso atentar para as vozes dessas professoras, sobre o que tem a dizer do trabalho que realizam cotidianamente, pois é “a partir e através das suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem os seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências, e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação” (idem, p.234).

Tem-se procurado demonstrar o “impacto do programa de formação”. De que forma é possível avaliar esses impactos? Os indicadores dessas transformações são as transformações sofridas por essas professoras em relação ao tratamento com o conhecimento, um dos pré-requisitos para o exercício competente da profissão. Não é possível afirmar de forma recorrente que: a formação inicial é precária; a formação continuada em serviço é instrumental. É preciso que se traga para o centro dessas discussões a própria professora que se por um lado foi “desapropriada dos seus saberes”, por outro lado não se instrumentaliza de forma a adquirir condições de justa reação aos desmandos a que são submetidos os processos formativos dos quais participam e a precariedade que a própria profissão lhes impõe.

O quadro adiante busca dar um panorama dos processos formativos a que os professores aderiram, após o término do PEC, visto que esta pesquisa parte do pressuposto de que a formação é um processo contínuo e permanente.

#### QUADRO XVI

<b>Panorama dos processos formativos</b>			
<b>Professoras</b>	<b>Idade</b>	<b>Cursos que freqüentaram após o PEC</b>	<b>Outras modalidades de formação contínua</b>
P 1	52	Não respondeu	Não respondeu
P2	54	Não respondeu	Não respondeu
P3	55	Nenhum	Não fez menção

\*continua

P 4	45	Olhar de Descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens; Desafios das Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial, promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade; PROFA – Programa de professores alfabetizadores, promovido pela Coordenadoria de Educação do Município de São Paulo (não concluído por motivos pessoais).	Não fez menção
P5	60	Participei de várias OT's [orientações técnicas] na DE [Diretoria de Ensino] e fiz Letra e Vida.	Não fez menção
P6	46	Participei de várias OT's, [orientações técnicas], oferecidas pela DE [Diretoria de Ensino] e fiz Letra e Vida (este último interrompido por dificuldades pessoais).	Não fez menção
P7	51	Várias OT's oferecidas pela DE [Diretoria de Ensino]; Letra e Vida e Computação.	Não fez menção
P8	48	Nenhum	Trabalhos em grupo dentro da escola (HTPC's), onde há momentos de reflexão e troca de experiências.
P9	37	Capacitações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Curso de Formação de Coordenadores Pedagógicos do Programa Ensino Médio em Rede; Programa Letra e Vida (não concluído, devido a incompatibilidade de horário); Alguns curso ligados à Educação Especial; atualmente Pós-Graduação em Gestão Escolar.	Palestras oferecidas pelo Sindicato [dos professores].
P10	36	Nenhum	Não fez menção.
P11	54	Letra e Vida	Não fez menção.
P12	43	EDUCOM (Educação e Comunicação); formação de PSOL (professor orientador de sala de leitura);	Não fez menção.
P13	40	Letra e Vida; Projeto LABOR.	Não fez menção.

O quadro ilustra muito bem como a professora não se percebe como “principal responsável pela sua formação” e não se percebendo como tal, por ela não se responsabiliza. Delegam ao Estado a tutela da formação. O quadro acima apresenta um leque (reduzido poderia se dizer) de cursos, programas, oferecidos pela rede municipal e estadual de São Paulo. As únicas professoras que revelam ter participado de cursos que buscaram por conta própria foram respectivamente: P9 – Pós-Graduação em Gestão Escolar e P13 – Projeto LABOR, o que representa 15% do universo pesquisado; duas professoras não responderam (15%), o que pode indicar que não participaram de nenhum tipo de formação, quer seja institucional ou outras opções a critério das professoras; três professoras afirmaram que não participaram de nenhum outro curso, o que representa 23% do total das professoras

entrevistadas; seis professoras (47%) participaram de cursos oferecidos ou pela SME – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e SEE – Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

O quadro desenhado é no mínimo preocupante: apenas 15% dos professores buscaram cursos de formação após o término do PEC; os 47% das alunas professoras que participaram de cursos de formação, institucionais em grande medida, o fizeram por fazer parte da exigência da função que ocupam em um determinado momento, como no caso do orientador de sala de leitura, do PROFA<sup>90</sup> (SME) e do Programa Letra e Vida (SEE), programa federal destinado a melhor formar os professores alfabetizadores.

Os dados revelam que uma formação que não ressignificou a forma de ser e estar na profissão provavelmente não causou o impacto imaginado.

Em relação ao processo de ressignificação as especialistas afirmam:

*Eu acredito que a principal transformação foi em relação ao “olhar” para o aluno que apresentava dificuldades de aprendizagem. O professor não mais o rotulava como “burro”, “incapaz”, etc. (E1).*

*Transformações, [...], no meu entender, sempre ocorrem, pois nenhum minuto será igual ao outro (E4).*

As respostas das duas especialistas (as outras duas passaram a trabalhar com as alunas-professoras, na função de especialistas, apenas após a conclusão do PEC e não puderam se manifestar a respeito) são bastante superficiais. No caso da primeira, apenas se refere ao fato de o professor ter um novo “olhar para o aluno”; no caso da segunda ela apresenta de certa forma uma posição objetiva, ou seja, ninguém sai de uma determinada experiência da mesma forma que entrou.

A ausência de posições significativas das professoras a respeito do tema pode significar a falta de uma percepção sólida a respeito das transformações sofridas pelos professores. Por outro lado, das quatro especialistas, três apontam a “aposentadoria” das professoras que frequentaram o programa, como elemento dificultador para tecer considerações a respeito da “posição do professor frente aos seus pares e alunos, após a passagem pelo PEC”.

---

<sup>90</sup> PROFA: Programa de formação destinado aos professores alfabetizadores. É um programa Federal e desenvolvido em parceria com as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Nesta última recebe a denominação de Letra e Vida.



## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Entre O Velho e o Novo, Mudanças e Permanências

*Não existe metamorfose sem perda e sem visão: só é possível mudar a forma se estamos dispostos a nos perder, a nos encantar e imaginar. As fábulas, tão necessárias para os habitantes de um mundo desencantado, não falam mais de fadas ou de bruxas, mas ainda assim devem ensinar-nos o encanto.*

*Alberto Melucci*

A trajetória empreendida nesta pesquisa mostrou que os programas de formação trazem avanços e recuos. Há “perdas”, porém também uma “visão” que se pretende inovadora, ainda que muitas vezes sem nada inovar. Talvez essa contradição faça parte de um processo de se “perder”, entre as diferentes ideologias, relações de poder, que muitas vezes caminham na contramão do melhor interesse daqueles que estão em processo de formação, e de simultaneamente se “encantar” quando se avista um caminho de possibilidades sobre a formação demandada por um novo tempo, um novo homem, uma nova sociedade... Um encantamento que não pode ficar restrito às políticas públicas que tem como seu mentor o Estado.

Esta introdução se fez necessária talvez para dizer que em relação ao PEC – Formação Universitária (programa de formação paulista), houve muito mais inovações na concepção do Projeto Básico do Programa que em relação aos principais pontos abordados neste trabalho e que serão objeto de síntese, sem desconsiderar, porém, que talvez a forma de organização desse e de outros programas que vêm sendo desencadeados em diversos pontos do país se constituam em “uma via promissora” (Torres, 1998), em relação à concepção de novos programas de formação, ainda que essa “via” não possa ser considerada isoladamente de outras reformas no campo educacional.

A primeira consideração a ser feita se refere às diversas pesquisas, entre elas a de Torres (1998), sobre a constatação “do que não tem funcionado nos programas de formação de professores”. A partir da constatação feita por essa autora emerge uma questão: o que mudou nos últimos dez anos em relação ao que foi declarado? Talvez menos do que se esperava, embora se possa dizer que já se constituiu em um avanço.

Uma das grandes dificuldades em fazer essa transição entre o velho e o novo reside no fato de se insistir em alijar os professores dos processos decisórios. Devolver (ou será conceder? Ou ainda uma questão de conquista de espaços pelos próprios interessados que parecem estar *adormecidos*?) ao professor o papel de protagonista de sua formação, reconhecendo-o como co-autor da construção/reconstrução da sua história de vida e de profissão pode impedir o naufrágio das políticas públicas e educacionais que tem insistentemente ocorrido.

Refazer os caminhos trilhados pelas alunas-professoras que participaram do PEC – Formação Universitária, para desvelar de que forma foram influenciados por ele, na vida e na profissão, dá o *tom* ao quadro em que se vem desenhando os novos programas de formação e em que medida estes vem se reinscrevendo em uma perspectiva de tornar as alunas-professoras sujeitos da sua formação, distanciando-se assim da formação clássica. Esta, geralmente, é formulada na perspectiva de que os professores nada sabem ou aprenderam ao longo de sua vida pessoal e profissional e são os responsáveis pelas mazelas sociais, e não correspondem às expectativas imprimidas pela *pós-modernidade*<sup>91</sup>, visto que segundo voz corrente não preparam o aluno para a vida e na vida.

Na perspectiva apontada, em relação aos programas de formação pode-se dizer que o PEC paulista, embora tenha sido considerado um programa que introduziu novidades, principalmente na metodologia utilizada, que recorre às mídias interativas para desenvolver o projeto de formação do governo paulista, está distante de ser inovador, principalmente se tomada a perspectiva de que as professoras em formação devem ter “voz” da concepção à execução do programa.

Não se pode negar que a utilização de recursos tecnológicos de ponta possibilitou o atendimento simultâneo de um contingente muito grande de alunas-professoras. Esse é um aspecto importante dos programas especiais de formação, visto que a universidade não teria como acomodar em seus espaços o número de alunos atendido pelo programa. Contudo, olhando o programa pela perspectiva não só dos professores, mas também a partir da análise do projeto arquitetado, o que se observa é que não há grandes inovações no que se

---

<sup>91</sup> A pós-modernidade é caracterizada por uma grande controvérsia, visto que para alguns autores não se saiu sequer da modernidade. Para Habermas o “projeto da modernidade” não está acabado. Valoriza a razão crítica, que permeia a modernidade, como forma de emancipação do homem; Para Lyotard “que introduz a idéia da condição “pós moderna” como uma necessidade de superação da modernidade, sobretudo da crença na ciência e na razão emancipadora, considerando que estas são, ao contrário, responsáveis pela subjogação do indivíduo (cf. Hilton Japiassú e Danilo Marcondes. *Dicionário Básico de Filosofia*, 3ªed. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1991).

refere às “vozes dos professores”, principais interessados pela própria formação. Estes não foram ouvidos ou consultados sobre o programa do qual participariam. Nesse sentido, esse programa se constituiu em mais um programa clássico de formação.

Algumas questões foram colocadas, ao longo do trabalho, e são agora objetos de reflexão para que o interlocutor desta pesquisa possa adentrar o seu universo, sobretudo no contexto do curso de formação oferecido, nosso objeto de estudo, para então dimensionar o impacto causado por ele às alunas-professoras. Para fazer aproximações em relação às indagações colocadas, ainda que provisoriamente, é que se buscou compreender os significantes e significados, ou seja, os programas de formação e os sentidos por ele produzidos na pessoa do professor que participou desse programa.

A provisoriedade de todas as dimensões vividas pela humanidade decorre da dinâmica social, que imprime mudanças céleres. O cotidiano é permeado de incertezas e a transitoriedade do conhecimento é reconhecida como o é a trajetória da qual os sujeitos participam. Tomar consciência dessa transitoriedade, e num movimento de reciprocidade, em que o sujeito se ajusta ao meio e o meio se ajusta ao sujeito, é condição desejável para que os professores se coloquem para além de peças a serem buriladas a cada mudança das políticas públicas e volatilidade dos governantes que se sucedem. Criam-se, assim, condições mais humanizantes entre o sujeito formador e o sujeito em formação. Nesse processo de cooperação, este último se percebe como protagonista de sua história e co-autor de tantas outras histórias.

As reflexões colocadas certamente não dão conta de todas as indagações, uma vez que foi se construindo ao longo da pesquisa outras questões até então não antevistas ou pensadas. Buscou-se, contudo, dar conta da indagação que deu origem a essa pesquisa, “o impacto do PEC na pessoa do professor”.

## 1. Algumas aproximações

I. Os programas de formação continuada, neste caso o PEC paulista, foi ao encontro dos interesses, necessidades e expectativas dos professores?

Em relação a esse aspecto, o que se pode perceber é que a necessidade foi determinada a partir das perspectivas das universidades e do governo estadual paulista, que interferiu na organização do programa. Esta afirmação é sustentada pela análise do material impresso. Este é composto por vários temas que dizem respeito ao sistema de ensino estadual.

Os professores não foram ouvidos e nem sequer consultados, conforme afirmação das professoras entrevistadas (pp. 93-94). Nesse caso, a pesquisa desvelou que os saberes constituídos pelos professores no intercâmbio entre vida pessoal e profissional não foram considerados, no sentido de colocá-los como sujeitos e não objetos do processo de formação. Os professores têm necessidades, anseios e perspectivas a respeito da própria profissão e uma projeção construída/reconstruída de como encará-la. Não se pode despir os professores dos seus saberes, experiências.

Pierre Dominicé apud NÓVOA (1995, p. 25) afirma:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais.

Os saberes dos professores contam suas histórias de vida pessoal, profissional e de mundo e se incorporam ao novo modo de ser e fazer de cada dia da *pessoa do professor*, de quem se espera seja capaz de dar conta de todas as mazelas da “instituição escolar”, e quem sabe da própria humanidade!

II. Quem são as alunas-professoras que foram “convocadas” a freqüentar o PEC?

É muito difundida a concepção de que para se preparar um projeto pedagógico ou um plano de ensino, a equipe escolar no primeiro caso e os professores no segundo devem inicialmente fazer um diagnóstico da comunidade (recursos que podem disponibilizar; as representações da comunidade sobre a escola; eventuais parcerias; etc.). No caso do plano de ensino, deve haver o reconhecimento por parte do professor dos conhecimentos que o aluno possui, quais recursos pode utilizar; tempos, espaços e organização possível de forma que o desenvolvimento do plano de ensino seja satisfatório.

E no caso da formação das alunas-professoras, houve esse reconhecimento de forma que o programa de formação continuada fosse elaborado para um professor real, com todos os limites e possibilidades que os envolve? A resposta à indagação é não. Não foi feito o reconhecimento dos aspectos mencionados em relação ao público alvo do programa, as alunas-professoras.

Saber quem é a professora que chegou ao programa de formação e ter concebido o projeto a partir do reconhecimento da forma de ser e estar atuando no mundo e na profissão imprimiria uma concepção de fato inovadora a essa formação. Não seria toda a mudança, mas o indicativo de um caminho novo na concepção, organização, execução e impacto dos processos formativos.

É preciso que se desvende “que espécie de gente é essa, o educador, que percorre de jeito diferente o caminho por onde passa tanta gente?” (RIOS, 1983).

A indagação de Rios é muito feliz ao singularizar um caminhar que, embora coletivo, traz impresso em sua tessitura o jeito de ser, estar e passar pelo mundo de cada um desses sujeitos de formação.

As pessoas se transformam nas e pelas interações sociais, de acordo com o contexto sócio-político-econômico e cultural em que estão inseridas. Esses aspectos foram relegados ao esquecimento (ou será ocultação?), tanto quanto o reconhecimento da escola pública e as dificuldades que os professores enfrentam.

A oferta da formação em serviço não é suficiente para o sucesso da escola pública, do professor e dos próprios formuladores do programa. A escola e a relação dos professores com a escola é paradoxal e precisa ser desvelada, desmistificada, para que se possam compreender os meandros em que são construídos os processos ensino-aprendizagem e a formação dos professores para atender as demandas que chegam aos espaços escolares cotidianamente, e principalmente trazer essas relações para dentro dos programas de formação. Ao mesmo tempo em que a escola é vista como o *locus* adequado para a formação dos professores e aquisição pelos alunos do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, por outro lado fica evidente que a escola não acompanha as demandas para ela colocadas, frente às aceleradas mudanças sociais, tecnológicas, institucionais e econômicas, protagonizadas em grande parte pela globalização. Nesse sentido, a instituição escolar e o próprio professor que nela atua permanecem anacrônicos em relação às necessidades da contemporaneidade. Nesse contexto, o professor e sua formação e a própria escola não estão adequadamente preparados para a construção de uma educação de qualidade.

Para transpor o abismo que se abriu entre a escola, seus profissionais, a sociedade e a forma de se trabalhar com o conhecimento é premente compreender de que modo os sujeitos ampliam seus horizontes, reconstróem suas perspectivas de vida e de profissão, tendo como referencial a própria escola, por um lado, e, por outro, as experiências às quais foram submetidos os professores em sua trajetória. Na verdade, o que se está falando

mais uma vez é do reconhecimento das experiências dos sujeitos em formação, que devem se manifestar na concepção de processos formativos destinados a estes.

Tomar como referencial os saberes que as alunas-professoras carregam, suas experiências de vida, e colocá-las como protagonistas no palco da sua própria formação, tirando-as do papel inócuo de expectadores, pode contribuir para que estas venham a ser co-autoras na produção de novos conhecimentos e na conquista de novos caminhos de formação e autoformação permanentes para os quais são constantemente convocados pelos pesquisadores do tema.

Segundo Nóvoa (1995, p.25) é preciso que se perceba que o professor tem duas dimensões que se formam simultaneamente.

Essa formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

III. O que levou o professor a participar do programa de formação continuada, as exigências das Políticas Educacionais (LDBEN nº 9394/96), que cobram uma formação universitária, ou a necessidade de aquisição de novos conhecimentos, para um melhor ser/fazer, pessoal e profissional? No quadro apresentado à página 96, da síntese de um questionário elaborado pelo comitê central do PEC e distribuído às alunas professoras, ficou claro que 5,45% dos professores sentiram-se convocados por força de lei a cursar o programa e 35,81% quiseram se adequar ao disposto na LDBEN no que se refere à necessidade de formação em ensino superior. A origem das indagações e das respostas é a mesma. Adequar-se à legislação é apenas uma forma mais sutil de dizer que foram obrigadas a participar do PEC. Os professores sentiram-se ameaçados em sua estabilidade na profissão. Estabilidade esta conquistada pelo concurso público do qual participaram (todas as alunas-professoras que participaram do PEC paulista eram efetivas ou estáveis). Não se pode desconsiderar o conjunto das professoras, portadoras somente do magistério em nível de ensino médio, que não tinham a pretensão de cursar o ensino superior, só o fazendo por imposições legais e por melhorias salariais.

O quadro da página 96 indica que 40,95% das professoras estavam participando do curso porque desejavam capacitar-se. Embora isso seja um dado expressivo de adesão ao curso, há que se observar com cautela esse indicador, visto que as professoras se sentiam intimidadas a emitir respostas que contrastassem com a perspectiva do programa,

uma vez que este foi oferecido pelo governo paulista, “o patrão.” Por outro lado é preciso que fique claro que as perguntas já apresentavam respostas prontas, dado que o modelo escolhido foi o de múltipla escolha.

A busca pelo conhecimento, como uma atividade externa aos sujeitos da formação, não significa participar de um processo de construção/reconstrução dos saberes incorporados e, portanto, não permite uma releitura da forma de se constituir/reconstituir em permanente estado de formação da qual são os principais responsáveis. Formar-se permanentemente é uma contingência indiscutível, frente à instabilidade pela qual a humanidade transita, que parece ser um processo que não mais se reverterá. A cada novo dia, uma nova descoberta e um novo conhecimento são anunciados, o que impele a todos que se formem permanentemente de forma a acompanhar as novas demandas sociais que se apresentam quase que diariamente.

Nesse contexto, é necessário que se abram espaços de discussão que permitam que o professor reflita, se perceba sem respostas, ainda que provisórias, para os problemas que a ele são apresentados, e possam desencadear um estranhamento em relação ao cotidiano em que a rotina subsume suas ações e convoquem os professores a buscar respostas para superar questões emergenciais ou cotidianas, propostas pela instituição escolar (micro-espço) e pela sociedade (macro-espço), não como espaços distintos, mas interdependentes. Essa convocação deve ser impelida por um movimento interior de desestruturação das certezas incorporadas que têm determinado o caminhar do professor, associada a um movimento exterior de necessidades, interatividade, produtividade, afetividade e reconhecimento e, sobretudo, vinculada a uma visão em que o professor se perceba como agente desse processo pessoal/interpessoal, situado num determinado contexto.

A alteração das políticas públicas e ou convocações rumo ao conhecimento que se fazem sem que os principais interessados participem dos processos decisórios de formulação/reformulação dos saberes que possuem certamente está fadado ao insucesso.

Segundo Nóvoa (1995, p. 24) há uma tendência tanto em Portugal como em outros países de:

separar a concepção da execução, isto é, a elaboração dos currícula e dos programas da sua concretização pedagógica: trata-se de um fenómeno social que legitima a intervenção dos especialistas científicos e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores, provocando a degradação do seu estatuto e retirando-lhes as margens importantes de autonomia profissional.

A concepção e execução, ao caminharem juntas, co-responsabilizam a todos e não apenas concedem ao Estado a tutela dos seus professores, alijando estes da condição de indivíduos autônomos, capazes de dar rumo a sua formação e acima de tudo ser o principal responsável por ela.

IV. Tem-se buscado conceber programas de formação num movimento de aproximá-los da prática docente? É possível observar que o programa de formação destinado aos professores da rede estadual paulista buscou sair do tecnicismo excessivo, imprimido pelos especialistas. Os organizadores do PEC mostraram maior sensibilidade ao cotidiano do professor, ainda que sejam apenas tentativas de aproximação. Essa afirmação é possível de ser feita tanto a partir da análise do material impresso no tópico que abrange as vivências educadoras quanto com a construção das memórias pelas alunas-professoras. Essas atividades permitiram respectivamente que as alunas-professoras se conhecessem/reconhecessem no cotidiano escolar. Esse conhecimento/reconhecimento foi desencadeado a partir do momento em que as alunas-professoras tiveram que fazer estudos (formação na prática) para compreender o universo do contexto escola/ comunidade/cotidiano com uma visão mais cientificista e nele poder atuar.

Para Tardif (2002, p.181),

A prática é como um processo de aprendizagem, através do qual os professores e professoras retraduzem a sua formação anterior e a adaptam a profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes, de uma maneira ou de outra, para resolver os problemas da prática educativa. Para as faculdades de Educação, o reconhecimento da prática da profissão como processo de aprendizagem profissional deveria incluir o desenvolvimento de uma parceria com os professores, de modo que estes tomem parte, diretamente, na formação de professores.

Em relação à construção das memórias pode se afirmar que este é um importante recurso para que o professor ressignifique as experiências que vem constituindo ao longo de sua trajetória e (re) construa a sua forma de ser e estar na vida e na profissão. A crítica em relação a essas duas aproximações com a prática diz respeito em primeiro lugar ao tempo e em segundo lugar a pouca exploração destes recursos, provavelmente comprometidos pela insuficiência do tempo a eles dedicados.

A perspectiva de conhecer as práticas com as quais os professores convivem e reconhecê-las como insumo formativo ainda são tímidas. Talvez essa seja uma questão que



mereça melhor aprofundamento quando se avaliar os programas de formação oferecidos aos professores em exercício. O fato é que em geral os formadores não conhecem a situação de trabalho e se impõem como especialistas “da formação”.

O professor exerce sua profissão em condições adversas. É necessário que se reflita a esse respeito, não no sentido de isentá-lo de suas responsabilidades no que concerne à aquisição das competências técnico-éticas e político-éticas, imprescindíveis para o desempenho de todas as profissões. Com o magistério não é diferente, mas na perspectiva de refletir a respeito da carga depositada sobre os ombros dos professores, que lhes imputa a responsabilidade pelo insucesso da escola, sem observar a desumana tarefa de vida que acomete esses profissionais, antes de tudo cidadãos que são chamados a **cumprir/reproduzir**, mas não a **participar/produzir**, como se fossem “vazios de saberes”, impossibilitados portanto de cooperar para o crescimento do outro, o seu próprio e o da instituição escolar;

V. Qual o impacto do PEC – Formação Universitária para a pessoa do professor?

Esta última indagação colocada para esta pesquisa (não que as indagações tenham se esgotado no universo deste trabalho) buscou consolidar o conhecimento, ainda que provisório, das considerações realizadas sobre a problemática que deu origem a este trabalho.

Os dados consolidados revelaram que, o impacto do PEC paulista sobre a pessoa do professor não foi coerente com o investimento despendido. Os aspectos que mostram a fragilidade do programa são objeto de discussão, muito mais para desvelar que o impacto dessa formação sobre a pessoa do professor não teve a dimensão desejável nem para a aluna-professora e tampouco para a melhoria da qualidade de ensino.

Os aspectos considerados abaixo talvez devam ser objetos de reflexão por aqueles que concebem a formação continuada dos professores:

1. 46,9 % das alunas-professoras estavam a menos de 10 anos da aposentadoria, quando do ingresso destas no PEC;

2. 2,92% já contavam com tempo para aposentadoria (quadro XI, p. 97).

A aposentadoria dos professores foi apontada pelos especialistas como um fator que causou prejuízo à avaliação do impacto do programa (transformações apresentadas pelo professor). É legítimo afirmar que a incorporação dos conhecimentos não é um movimento linear. Portanto não é de “aplicação” imediata, visto que é necessário num primeiro momento integrar os conhecimentos adquiridos àqueles já constituídos, ressignificá-

los para que a partir desse ponto os professores possam dar um novo rumo à atuação que vêm desempenhando na vida e na profissão;

3. O programa atingiu pouco mais de 50% dos professores efetivos e não considerou o contingente de professores não efetivos que não foram contemplados com a formação continuada, comprometendo assim o processo formativo de toda a rede, que não se esgota no banco de cada um dos pólos em que foi desenvolvido o PEC, mas continua se processando nas trocas de experiências e saberes entre os pares. O que se observa é que a maioria desses pares foi alijada do programa. Esse fato além de provocar um mal-estar entre os que freqüentaram e os que não freqüentaram o programa, limitou as discussões em torno do processo de formação, uma vez que a maioria dos professores não estava passando pelo processo formativo, o que os coloca em condições desiguais para a discussão dos temas abordados pelo programa;

4. Os professores não alcançaram a dimensão de intelectuais transformadores, visto que não se reconheceram como produtores de conhecimentos. Não se pode afirmar que esses professores sejam intelectuais transformadores se consomem conhecimentos, porém não se percebem produzindo esses mesmos conhecimentos. Essa revelação é no mínimo preocupante, visto que a compreensão disseminada na academia, nos órgãos técnicos, entre outros, é que enquanto os professores se perceberem como executores de programas dos quais não foram co-autores, toda e qualquer reforma educacional está fadada ao fracasso;

5. Os professores apontam transformações da prática como a principal mudança após o PEC. Essa visão do professor de prático desprovido de saberes ainda está impregnada no imaginário dos professores, bem como dos idealizadores do programa, uma vez que este não possibilitou a resignificação dessa concepção. A visão de prático acaba desresponsabilizando os professores da responsabilidade pela formação, que é principalmente sua, endossando a visão de que cabe à academia pesquisar sobre os temas que afligem aos professores, para então transmitir “o como” fazer aos professores da educação básica, de forma que a partir das perspectivas da academia executem seu ofício de forma eficiente. Nesse sentido, fica uma pergunta para reflexão e aprofundamento futuro: em que momento e como o professor desenvolve a autonomia sobre: a sua profissão, o seu fazer e estar na vida e na profissão como indivíduo que embora construa seu processo identitário coletivamente se singulariza na sua individualidade?

6. As professoras em sua maioria não participaram de qualquer outro curso, após o término do PEC paulista. A participação, ainda que incipiente frente às demandas que

se renovam com a velocidade das novas tecnologias, ocorreu em cursos institucionais (47%). Das treze professoras pesquisadas, apenas uma está fazendo uma pós-graduação, e outra participa de um curso que buscou por conta própria, o que representa 15% do universo pesquisado; 15% das professoras não responderam e 23% não participaram de nenhum tipo de formação, o que leva a inferir que essas profissionais não se perceberam como as principais responsáveis pela sua formação.

A participação em processos formativos fica condicionada à oferta da rede de ensino a qual integram. Mais uma vez se percebe a questão da autonomia e co-autoria dos processos formativos que os professores não conseguiram incorporar.

Diante do quadro desenhado é possível considerar, ainda que provisoriamente, que o PEC – Formação Universitária foi um programa de formação que trouxe poucas inovações, considerado a partir da perspectiva dos professores e o impacto a eles causado. Ele faz uma aproximação com as práticas dos professores por meio das vivências educadoras, um dos eixos vitais do programa (implica os professores fazerem pesquisas sobre a escola, a comunidade, os processos avaliativos; conhecimento dos alunos; dos recursos humanos e financeiros etc.) que permitiu que os professores à luz de procedimentos científicos fizessem o reconhecimento do contexto da comunidade escolar e extra-escolar em que desenvolvem suas atividades, de forma que tivessem subsídios para fazer da educação escolar um processo contextualizado e significativo. Contudo é preciso que se registre que o tempo destinado a esse tipo de atividade foi insuficiente para que fosse desenvolvido com os cuidados e a qualidade requeridos; outro eixo que merece destaque foi a construção das memórias que permitiu aos professores reverem as trajetórias das quais participaram, tanto da educação formal como não formal para, a partir dessa imersão no passado, reconstruir a sua forma de ser e estar no presente.

Embora o memorial tivesse assumido uma importância muito grande para os professores, ele foi pouco explorado; o acesso às novas tecnologias foi de suma importância para os professores visto que lhes ampliou os horizontes ao se apresentarem como uma nova ferramenta de trabalho a que muitos não tinham acesso; o tempo curto em que o programa foi desenvolvido foi um fator extremamente prejudicial para a construção da reflexão dos professores sobre as aprendizagens desencadeadas no PEC e ainda os colocou na condição de “fazedores”, uma vez que tinham que dar conta do que foi proposto; o TCC foi outro ponto alto da formação, embora não seja uma novidade, uma vez que os graduandos das universidades já o fazem há muito tempo. É novidade para a formação em serviço e vem a

acrescentar no que se refere à construção de um conhecimento científico, mas novamente a questão do tempo e da orientação em massa (um professor orientador ficou responsável pela orientação de TCC de até oitenta alunos) trouxe prejuízos às alunas-professoras que precisam de uma orientação mais individualizada para que percebam que suas ações devem estar subsidiadas pelo fazer científico, já que muito do que fazem está baseado no senso comum.

O panorama apresentado desvela que a formação oferecida às alunas-professoras é híbrida. Ela está entre o passado e o presente e, por outro lado, se distancia do futuro. Em grande medida, é um velho programa com uma nova roupagem, colorida e de acordo com o tempo vivido, mas continua imprimindo aos professores uma submissão à academia e concede ao Estado a tutela da formação, convertendo-a em capacitações mecânicas, externas àqueles, como se o conhecimento estivesse pronto e acabado.

Os sujeitos colocados em condições de ensinar e aprender asseguram melhores probabilidades de desenvolver a autonomia e de alçarem condições mais humanas durante a sua existência. Esse é o papel central do conhecimento: criar condições para que todos, indistintamente de raça, cor, credo, gênero, *status* social e econômico possam viver com dignidade e marcar sua presença nos espaços que ocupam. Reconhecer que todos são sujeitos de fazeres e saberes e colocá-los na centralidade de seus processos formativos, qualquer que seja o papel que desempenham na vida e na profissão, é um caminho a ser percorrido.

Antônio Nóvoa (1992) afirma: “ser professor obriga a opções constantes, que cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”.

Concebida a formação a partir da pessoa do professor é que se afirma que o significado de formação permanente não se reduz à acumulação de informações, mas à reconstrução dos conhecimentos/experiências adquiridos, criando-se assim novas possibilidades, ampliando/innovando saberes, num processo permanente de formação, em que o encontro de várias histórias constitui-se de histórias individuais e coletivas, culminando com a melhoria de qualidade da prática do exercício profissional e pessoal, já que se entende que essas são dimensões indissociáveis.

Romper com as certezas, principalmente de que uma formação de qualidade é garantida nos bancos universitários e que o professor é ouvinte do próprio processo formativo traduz-se em:

[...] substituir dogmatismo por flexibilidade, verdade por relatividade, abandonar a segurança imobilizadora das certezas para descobrir e inventar modos de trabalhar

com incertezas e acasos, para poder enfim, influir na tecedura de novas possibilidades de futuros. Não basta mais a educação construir o caminho caminhando; é preciso aprender a andar por caminhos incertos (Collares, 1999, pp. 202-219).

O professor faz todo o seu caminhar em solo movediço, permeado pelas incertezas que envolvem o conhecimento e todas as dimensões humanas; talvez essa seja a própria essência dos processos formativos: o reconhecimento de que não há um modelo formativo que dê conta de todas as diferenças e que trazer a ‘voz’ dos professores para o interior dos programas de formação pode se constituir em uma aprendizagem para a academia, o Estado, as políticas públicas, e os principais interessados, os professores, e encontrar o norte no meio da tempestade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jane Soares. *Mulher e Educação: A Paixão Pelo Possível*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, Maria Isabel. *O Sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento*. Tese de Doutorado. FEUSP. SP, 1999.

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96*. Brasília.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.172, de 9/01/2001*. Plano Nacional de Educação. Brasília, 10/01/2001.

BUENO, Belmira; CATANI, Denice Bárbara e SOUSA, Cynthia Pereira (orgs.). *A Vida e o Ofício dos Professores: Formação Contínua, autobiografia e pesquisa em educação*. São Paulo: Escrituras, 2000.

BUENO, Belmira. *Autobiografias e Formação de Professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*. (Tese de Livre-Docente). São Paulo. FEUSP, 1996.

CAMPINAS, São Paulo. Secretaria Municipal de Educação dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas. *Proposta Básica do Programa: PROESF/UNICAMP - Programa Especial de Formação de Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas*. UNICAMP.

CANDAU, Vera Maria. *Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais*, In: REALI, Aline Maria DE Medeiros Rodrigues e MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (coords.), *Formação de Professores: Tendências Atuais*. São Carlos: Edufscar, 139-152, 1996.

CARVALHO, Janete Magalhães. *O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada*. Revista Brasileira de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 96-107, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. *Gestão Democrática, Política, Pública e Educação Continuada*, Texto Gerador do GT Educação Continuada, Textos Geradores e Resumos, 65-69, IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro, 1996.

CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_ ; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Vanderley. *Educação Continuada: a política da descontinuidade*. Educ. e Soc. , Campinas, V. 20, nº 68, PP. 202-219, 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br>. Acesso em 20/11/2006.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de Estudar. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre & MACIEL, Lizete Shizue Bomura (orgs.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2002.

ENGUIITA, Mariano Fernandez. A Ambigüidade da Docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, Pannonica, nº4, 1991, pp. 41-61.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA. A (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

FELDMANN, Marina Graziela (org.). *Educação e Mídias Interativas: Formando Professores*. São Paulo: Editora PUC-EDUC, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda .Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa. Editora Nova Fronteira, 3ª edição, 1999.

FREIRE, Paulo. Professora sim tia não: Cartas de quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de Professores no Brasil; 10 anos de embate entre projetos de formação. In: *Educação & Sociedade*, nº 80, volume 23, CEDES, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e fase conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão social: crítica ao neoliberalismo em educação*. 6 ed. Petrópolis, Vozes, pp. 77-108, 2000.

GHEDIN, Evandro. PROFORMAR: “Programa Valorização de Professores de Formação”. Universidade Estadual do Amazonas – UEA. In: *I Seminário Nacional de Programas Especiais de Formação de Professor em Exercício*. Campinas, UNICAMP, 2004.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Vida de Professores*. Lisboa. Porto Editora, 1992, pp.31-62.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: Danças e piruetas Mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

JOSSO, Marie Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura & SHIGUNOV NETO, Alexandre. *As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações*. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura & SHIGUNOV NETO, Alexandre (orgs.). *Formação de professores: Passado, Presente e Futuro*. São Paulo; Cortez, 2004.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de Termos e Concepções. In: *Caderno CEDES*, (36). São Paulo, 1995, pp.13-27.

\_\_\_\_\_. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALII, Aline Maria & MIZUKAMI, Maria das Graça (orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFScar, 1996.

\_\_\_\_\_. “*Limites e Possibilidades dos Cursos Especiais de Formação*”. Seminário Nacional de Programas Especiais de Formação de Professor em Exercício, UNICAMP. São Paulo, 2004.

MELUCCI, Alberto. *O Jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global*. Rio Grande do Sul: UNISINOS, 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação (2001). *Proposta Básica do Programa: Projeto Veredas-Formação Superior de Professores*”. Formação de Professores em Exercício. Faculdade de Educação – UFMG, 2001.



MONTEIRO, Albenê Lis. *Autoformação, Histórias de Vida e constituições da identidade do/a educador/a* (Tese de doutorado). São Paulo: PUC, 1999.

MORORÓ, Leila Pio. *Formação Continuada: Estudo da influência dos cursos de alfabetização na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras* (Tese de doutorado). São Carlos/SP: UFSCAR, 1999.

NADAL, Beatriz Gomes – I Seminário Nacional de Programas Especiais de Formação de Professor em Exercício. UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2004. “*Curso Normal Superior com Mídias Interativas: Programa Especial de Professores em Exercício: licenciatura das Séries Iniciais do Ensino Fundamental*”. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

NAJMANOVICH, Denise. *O Sujeito Encarnado*. Rio de Janeiro. DP&A, 2001.

NEVES, Vilma Fernandes & RADINO, Glória. *Cultura Pessoal e Saber Docente: Formação Continuada e Novas Tecnologias*. Campinas, São Paulo, Alínea Editora, 2004.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. São Paulo; Cortez, 2004.

NÓVOA. António (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. (org.). *Vida de Professores*. Lisboa. Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicação Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995.

\_\_\_\_\_. *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: EDUCA, 2002.

NUNES, Cely do Socorro Costa. *Os sentidos da formação contínua de professores*. O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil (Tese de doutorado). Campinas: UNICAMP, 2000.

OLIVEIRA, Márcia Cristina. *A formação continuada de Professores: diferentes olhares sobre a legislação e as políticas públicas no período pós LDBEN 9394/96* (Dissertação de mestrado). São Paulo: USP, 2003.

OLIVEIRA, Maria Lisboa de. *Reconstruindo a Escola Pública*. Departamento Técnico Pedagógico, Divisão de Produção de Materiais e Publicações, Política de Capacitação dos Profissionais da Educação. Belo Horizonte: FAE/ IRH JP, 1989.

ONOFRE, Márcia Regina. *O programa de educação continuada da SEE/SP (1997-1998) na visão dos docentes formadores, professores participantes e especialistas de educação* (Dissertação de Mestrado). Araraquara, SP: UNESP, 2000.

PESCE, Lucila. *Analisando a metodologia de mediação a distância na formação de educadores, à luz da perspectiva lingüística sócio-histórica*. In : FELDMANN, Marina Graziela (org.). *Educação e mídias interativas; formando professores*. São Paulo: EDUC, 2005, pp. 99-118.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria do S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

POPKEWITZ, Thomas S. *Profissionalização e Formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial*. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues e MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (coords.) *Formação de Professores; Tendências Atuais*. São Carlos EDUFSCAR, 1996.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Seminário sobre Avaliação Educacional*, São Paulo, CENAFOR, 1983. *Módulo I do Material Impresso do PEC-Formação Universitária*. São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. *Compreender e Ensinar: Por Uma Docência de Melhor Qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: Garcia, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003, pp. 41-80.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação (2001). *Proposta Básica do Programa: Programa de Educação Continuada. Formação Universitária. Formação de Professores em exercício. Programa Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental*. (Fornecido pela USP, UNESP e PUC/SP. São Paulo.)

\_\_\_\_\_. UNDIME – Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) (2003). *Proposta Básica do Programa: Programa de Educação Continuada. Formação Universitária – Municípios. Formação de Professores em exercício. Programa Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e de Educação Infantil*. (Fornecido pela USP e PUC/SP. São Paulo.)

\_\_\_\_\_. *Proposta Básica do Programa: Programa de Formação de Professores – Pedagogia Cidadã. “Curso de Licenciatura para a formação de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental” (anos iniciais)*. UNESP, 2001.

SARMENTO, Maristela Lobão de Moraes. Vínculos de aprendizagem na formação de professores; um estudo crítico sobre o PEC Formação Universitária. In : FELDMANN, Marina Graziela (org.). *Educação e mídias interativas; formando professores*. São Paulo: EDUC, 2005, pp. 119-138.

SPEELER, Paulo. *Formação de Docentes: papel da universidade para a superação da baixa qualidade da Educação Básica*. I Seminário Nacional de Programas Especiais de Formação de Professor em Exercício. São Paulo: UNICAMP, 2004.

TARDIFF, Maurice e Raymond D. *Saberes, tempos e aprendizagem no magistério*. Educação & Sociedade. Campinas: UNICAMP/CEDES, V. 21, Nº 73, DEZEMBRO/2000, P. 209-244.

TARDIFF, Maurice. *Saberes e Formação Profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge HADDAD Sergio. (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As Estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de.; WARDE, Mirian Jorge. e HADDAD Sergio. (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da Formação Docente Nos Anos 90, In: WARDE, M. J. (org.). *Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo, Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: Bartira, 1998.

VIANNA, CLAUDIA. *Os Nós do "Nós": Crise e Perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.

WARDE, Mirian Jorge (org.). *Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo, Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: Bartira, 1998.

ZEICHENER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz; possibilidades e contradições. In: ***Os professores não podem tudo, mas certamente podem mais do que tem sido oportunizado a eles, como lembra Nóvoa***. Cidade, Editora, 1986.

# **ANEXOS**