unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

BÁRBARA NEGRINI LOURENÇON

PEC FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA:
análise e discussão dos novos modelos formativos do Estado de São Paulo

ARARAQUARA - SP
2007

BÁRBARA NEGRINI LOURENÇON

PEC FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA:
análise e discussão dos novos modelos formativos do Estado de São Paulo

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Eixo: Política e Gestão Educacional.
Linha de pesquisa: Estado, Sociedade e Educação.
Orientador: Prof Dr. José Vaidergorn.

ARARAQUARA - SP
2007

Lourençon, Bárbara Negrini
PEC Formação Universitária: análise e discussão dos novos modelos formativos do Estado de São Paulo / Bárbara Negrini Lourençon – 2013
211 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara
Orientador: José Vaidergorn

l. Educação. 2. Universidade pública. 3. Formação de professores. Título.

BÁRBARA NEGRINI LOURENÇON

PEC Formação Universitária: análise e discussão dos novos modelos formativos do Estado de São Paulo

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Eixo: Política e Gestão Educacional.
Linha de pesquisa: Estado, Sociedade e Educação.
Orientador: Prof. Dr. José Vaidergorn.

Data de aprovação: 24/08/2007

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. José Vaidergorn.
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Paula Ramos-de-Oliveira.
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Márcia Regina Onofre.
Faculdade São Luís – Jaboticabal

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

RESUMO

O trabalho aqui apresentado preocupa-se em compreender os caminhos da política destinada à formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental em nível superior. Para abordar esta questão de forma um pouco mais concreta, delineamos o objeto de pesquisa acerca do Programa PEC Formação Universitária sob a perspectiva de tratar-se de um novo modelo de política de formação de professores. A análise do referido Programa torna-se pertinente por ter sido pioneiro no Estado de São Paulo em oferecer formação em nível superior em caráter especial de formação em exercício e pela abrangência em termos de números de professores atendidos. Vale ressaltar ainda que o Programa tornou-se referência para criação de cursos similares. Este trabalho partiu de questões iniciais como: Propostas como esta estão elaboradas sob quais elementos fundadores? Quais são seus pressupostos teóricos e metodológicos? Em qual contexto estão inseridas tais propostas? As políticas que propõem a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, priorizando os aspectos práticos do trabalho docente em detrimento de uma formação que contemple de maneira sólida os fundamentos da educação, podem ser entendidas como um fator de melhoria da qualidade de ensino? Essas propostas oferecem vantagens? Trazem desvantagens? Neste sentido, o trabalho desenvolveu-se através da análise dos documentos fundadores do Programa e também de um documento avaliativo emitido pela Fundação Carlos Chagas. É importante considerar também o contexto da reforma de Estado no Brasil levada a cabo a partir da década de 1990 e em que medida tal fato vem influenciando a gestão de políticas públicas educacionais, especialmente na formação de professores para o citado nível de ensino. A análise do material estudado apontou que o Programa foi capaz de promover mudanças na prática de professores, mas ainda é difícil mensurar em que medida tais mudanças podem refletir na melhoria da qualidade do ensino público brasileiro. Foi possível verificar que este tipo de programa organiza-se de modo a aproveitar estudos anteriores e prática pedagógica, visando redução do tempo e dos gastos com a formação de professores, aspectos esses que vão ao encontro das determinações correntes na política de formação professores. Fundado sobre um eixo curricular que privilegia os aspectos práticos em detrimento de uma formação que valorize o conhecimento teórico e acadêmico – desejáveis para a formação que se pretenda em nível superior - verifica-se ainda que esta proposta de formação fundamenta-se numa epistemologia da prática

Palavras-chave: Formação de professores. Política educacional. Modelos formativos. PEC Formação Universitária.

ABSTRACT

The paper presented hereby worries about understanding the paths of the politics bound to graduated professor formation, to work with the first grades in comprehensive school. In order to approach the matter through a more concrete view, we set the research object as the University Formation Program (PEC), under the perspective of this being a new professor formation politics model. The analysis of this Program becomes pertinent by being a pioneer in the state of São Paulo, in offering graduate formation in specal character of formation while in practice, and by the comprehension in terms of number of attending professors. It is still worth to remark that the Program became reference for the creation of similar courses. This paper started up on primary questions, such as: Proposals like these are elaborated under which founding elements? In what context are these proposals inserted? What are its theoretical and methodological pre-estimations? The politics which propose the professor formation for the first grades of comprehensive school, giving priority to the practical aspects of the teaching job, and not a formation that contemplates in a solid way the education beddings, may be understood as a factor of improvement in teaching quality? Do these proposals offer advantages? Do they bring advantages? Hence, the paper developed through the analysis of documents which establish the Program, and an evaluation document as well, released by Fundação Carlos Chagas. It is also important to consider the context of the State Reform in Brazil, accomplished from the 90's on, and in what ways the fact has had influence on educational public politics management, specially for the formation of professors to work with the mentioned grades. The analysis of the material indicated that the Program was able to promote changes in the practice of teachers, but is remains difficult to measure in what ways such changes may reflect improvement in the brasilian public school quality. It was possible to verufy that this kind of program is organized to take advantages on previous studies and pedagogical practice, aiming teachers formation time and expenses reduction. Aspects as these match the current determinations for teacher formation politics. Founded on a curricular axis whih privileges the practical aspects, and not a formation that values theoretical and academic knowledge – desirable for intended graduate formation – it is observed though that this proposal of formation is established on a practical epistemology.

Key-words: professor formation. Educational politics. Modelos formativos. PEC University formation

LISTA DE SIGLAS

ACT – Admitido em Caráter Temporário

ADUNESP – Associação dos Docentes da Universidade Estadual Paulista

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

BM – Banco Mundial

C&T – Ciência e Tecnologia

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRUESP – Conselho de Reitores das Universidades do Estado de São Paulo

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ENC – Exame Nacional de Cursos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação

FEDEP-SP – Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública de São Paulo

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira

ISE – Instituto Superior de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONG – Organizações Não - Governamentais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEB – Professor de Educação Básica

PEC – Programa de Educação Continuada

PEC FOR PROF – Programa de Educação Continuada para a Formação de Professores

PRODESP- Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SEE-SP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

TC – Teleconferência

TM – Trabalho Monitorado

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

VC – Videoconferência

VUNESP – Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 Introdução 8
2 Política pública educacional brasileira: um olhar a partir da década de 1990 12
2.1 A política educacional brasileira - algumas considerações acerca da década de 1990 e os primeiros anos que a sucedem 12
2.2 Formação em nível superior – o caso da formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental no Brasil 17
3 Perspectivas para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: conceitos e políticas 26
3.1 Conceitos e terminologias para a formação de professores - os novos modelos formativos 26
3.2 As determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 – políticas e perspectivas 39
4 Uma análise da política pública para formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: o PEC Formação Universitária 59
4.1 Apresentando o PEC Formação Universitária 60
4.2 PEC Formação Universitária - Projeto Básico do Programa 62
4.2.1 O contexto no qual se insere o programa PEC Formação Universitária 62
4.2.2 A proposta do PEC Formação Universitária 65
4.2.2.1 Os princípios educacionais, político-institucionais e pedagógicos 66
4.2.2.2 Objetivos 70
4.2.2.3 Metodologia 72
4.2.2.4 Avaliação 76
4.2.2.5 Proposta curricular: estrutura e organização 78
4.2.2.6 Infra-estrutura 82
4.2.2.7 Desenho Institucional 83
4.3 Formação em nível superior: para novos modelos formativos novos modelos de gestão 89
4.4 Relatório Final de Atividades – Avaliação Externa – PEC Formação Universitária 100
4.5 Memórias*:* o percurso de alunos-professores 117
História 163
5 Considerações Finais 177
REFERÊNCIAS 180
ANEXOS 188
ANEXO A - Quadro Curricular do Programa PEC Formação Universitária 189

1 Introdução

As políticas para formação de professores vem sofrendo mudanças estruturais desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996, LDB), que, devido às suas preconizações, especificamente a apresentada em seu artigo 87, parágrafo 4º, "Até o final da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço[...]" (BRASIL, 1996, p.33), vem gerando debates no campo da formação de professores, tanto no que tange ao *lócus* de formação quanto aos modelos e variações da mesma.

A partir deste preceito legal, políticas públicas para certificar professores das séries iniciais do ensino fundamental em serviço começaram a ser geridas – são os chamados cursos de formação especial. O campo da formação de professores passa a comportar novos modelos formativos. É neste sentido que surge o Programa de Educação Continuada (PEC) Formação Universitária, realizado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) em parceria com a com a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Esta parceria foi intermediada através de convênio com a Fundação Vanzolini - de direito privado, ligada à Escola Politécnica da USP.

O Programa foi desenvolvido para atender ao conjunto de docentes efetivos da rede pública estadual de ensino que ainda não possuíssem formação em nível superior. Tal Programa, que apresentou inovações na área de formação de professores, teve sua elaboração respaldada pela lei maior da educação, como veremos a seguir. Pretendemos também compreender o cenário maior que envolve a criação de programas como esse, cuja concepção guarda relações com preconizações políticas e debates conceituais acerca da profissão docente. Nosso intuito é verificar qual é a política de formação de professores que embasa a concepção deste Programa e, futuramente, em que medida este tipo de formação contribuiu para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

A inquietação maior acerca de programas como esse se deve ao fato de se desenvolverem predominantemente sob os aspectos práticos da profissão docente, em reduzido espaço de tempo e permitindo aproveitamento de práticas pedagógicas. Dessa forma, os aspectos teórico e científico que marcam a formação acadêmica desejáveis para o ensino em nível superior ficam prejudicados.

Vale dizer que, apesar de polêmicas - debates, críticas e adesões - devido à implementação do Programa, tais propostas ainda foram pouco estudadas, como afirmaram pesquisadores brasileiros do GT Formação de Professores no Encontro Anual da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil - ANPEd (informação verbal).[1]

Em pesquisa realizada por André et al. (1999), encontramos constatações acerca da elaboração de dissertações e teses sobre a formação docente desenvolvidas entre os anos de 1990 e 1996 no Brasil que corroboram a necessidade de se estudar aspectos abrangentes da formação, visto que grande parte dos trabalhos se detém em análises pontuais de um curso ou de uma disciplina, coletando dados através de entrevistas e opiniões de um grupo restrito de pessoas. Tais trabalhos acabam por deixar em aberto aspectos mais amplos da formação de professores. Assim, expõe-se a necessidade de nos preocuparmos com

> [...] indagações sobre os aspectos abrangentes da formação docente, como por exemplo, que processos e práticas seriam mais efetivos no contexto atual da educação brasileira e que políticas deveriam ser formuladas para aperfeiçoar cada vez mais tais práticas e processos. (ANDRÉ et al., 1999, p.303-304).

É nesse sentido que podemos indagar se as políticas que propõem a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, priorizando os aspectos práticos do trabalho docente em detrimento a uma formação que contemple de maneira sólida os fundamentos da educação, podem ser entendidas como um fator de melhoria da qualidade de ensino. Essas propostas oferecem vantagens? Estão elaboradas sob quais elementos fundadores? Quais são seus pressupostos teóricos e metodológicos? Em qual contexto estão inseridas tais propostas?

Tentaremos ainda pensar sobre os cursos que possuem tradição na área de formação de profissionais para o já referido nível de ensino de modo a levantar as rupturas e as permanências de princípios que esses modelos guardam entre si. Estaríamos formando diferentes perfis de profissionais? Há o direcionamento de linhas de formação de diferentes categorias e qualidades de formação ou criam-se apenas mais modelos e outros locais para formar professores das séries iniciais do ensino fundamental? É interessante notar que quando falamos em formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental nos vem à mente uma gama de cursos possíveis e com ela a dúvida da qualidade de tal formação.

---

[1] Informação fornecida na 29ª ANPEd realizada em Caxambu de 15 a 18 de outubro de 2006.

Assim delineiam-se as principais inquietações que nos levaram a realizar esta pesquisa. A partir desses questionamentos é que pretendemos desenvolver este trabalho, explicitando nossa preocupação central com a qualidade e a solidez da formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental analisando os conceitos, políticas, perspectivas e práticas que embasaram tal proposta.

Vale ressaltar que no já referido estudo sobre o estado da arte da formação de professores no Brasil, as citadas pesquisadoras, ao estabeleceram uma comparação entre as dissertações e teses do período de 1990 a 1996 e os artigos publicados em periódicos de 1990 a 1997 fizeram as seguintes afirmações:

> Note-se que de maneira geral o discurso dos periódicos é bastante ideologizado e politizado, abrangendo aspectos amplos e variados da formação docente, definindo concepções, práticas e políticas de formação. Já as dissertações e teses revelam preocupações com temas e conteúdos bem específicos, de natureza técnico-pedagógica, deixando em aberto questões mais abrangentes sobre ações e sobre políticas de formação. (ANDRÉ et al., 1999, p.306-307).

Este estudo aponta ainda que as diversas fontes estudadas revelam um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais.

Isto posto, abordaremos no presente trabalho algumas das questões que têm circundado o universo das políticas educacionais para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental no Brasil. Para tanto, valemo-nos da leitura da bibliografia produzida acerca da temática bem como da análise de documentos, tanto os referentes ao programa PEC Formação Universitária quanto os documentos de cunho oficial, como pareceres e deliberações que de alguma forma se relacionem a nossa temática de estudo.

A relevância de se estudar o PEC Formação Universitária em seus pressupostos e objetivos justifica-se pelo fato de inserir-se em um contexto de reformulação dos cursos de formação e enquadrar-se em um novo modelo formativo. Há que se considerar ainda seu ineditismo no Estado de São Paulo, atendendo a um número significativo de professores e tornando-se referência para a criação de cursos similares.

Acreditamos que a análise documental mostra-se pertinente para estudarmos este modelo formativo de professores em nível superior devido ao fato de os documentos constituírem fonte rica e estável e, também porque, em nosso caso, já no primeiro momento da pesquisa, a versão inicial do PEC Formação Universitária já havia sido concluída.

A análise documental justifica-se ainda à medida que queremos compreender o contexto em que o Programa PEC Formação Universitária foi proposto e desenvolvido, buscando evidências que fundamentem nossas afirmações. Nesse sentido, Lüdke e André (1986, p.39) declaram em relação ao uso de documentos na pesquisa educacional "[...] representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto."

Nesse sentido, a presente pesquisa visa compreender as políticas direcionadas à formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental tomando como elemento de análise os documentos do Programa PEC Formação Universitária.

Para tanto, este trabalho apresenta inicialmente alguns apontamentos acerca da última década do século XX e dos anos iniciais do século XXI a fim de contextualizar o entorno da política educacional brasileira, para, posteriormente, tratar das políticas de formação em nível superior, especialmente as que se destinam a formar professores. Em seguida, a fim de nos aproximarmos da concretude de tais políticas, traremos a análise dos documentos do programa PEC Formação Universitária, que, estruturado com o apoio de mídias interativas, tornou-se referência de programa especial na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental.

2 Política pública educacional brasileira: um olhar a partir da década de 1990

Ao se pretender analisar a política educacional brasileira atual não se pode deixar de considerar a reforma do Estado ocorrida a partir da última década do século XX, visto que a primeira deve ser entendida em um contexto amplo, por ter sido implementada à luz de uma conjuntura nacional e internacional. Quando se pensa em educação, portanto, o olhar não deve limitar-se ao espaço da escola, pois aí se perde a noção do todo que influencia – e tantas vezes determina – situações aparentemente corriqueiras e de responsabilidade considerada imediata dos profissionais de educação. Expondo de forma mais objetiva: o currículo, a avaliação, a gestão, dentre outros aspectos essencialmente educativos, não são necessariamente pensados e construídos por educadores.

Isso posto, toma-se como prerrogativa a noção de que as políticas educacionais não são implementadas de maneira descolada das transformações incentivadas e preconizadas em um contexto caracterizado pelo processo de mundialização da economia e de reestruturação produtiva, que repercutem, entre outras coisas, na falência do Estado-Nação, cuja linha de atuação passa a ser o do Estado-Mínimo. A crise de governabilidade está posta. O argumento de que o Estado não possui agilidade administrativa – pelo contrário, é excessivamente lento porque arcaicamente burocrático – e nem condições para fornecer prestação de serviços básicos à população, dentre os quais, por exemplo, figura a educação, acarreta a sua deslegitimação. O mercado apresenta-se, então, como via única de solução; é ágil, moderno e eficiente.

Tendo em vista tais condições, não é difícil perceber – pelo menos em linhas gerais – as influências desse processo nas concepções educacionais do mundo contemporâneo.

2.1 A política educacional brasileira - algumas considerações acerca da década de 1990 e os primeiros anos que a sucedem

Para analisar as transformações reformadoras impostas sobre o Estado brasileiro e as conseqüências em sua política educacional, vale recuar o foco temporal aos anos de 1980 para tecer alguns apontamentos e até mesmo marcar contrapontos entre as duas últimas décadas do século XX.

A década de 1980 é marcada pelo esgotamento do "modelo" que sustentou o regime militar e pelas mobilizações a favor do processo de redemocratização[2]. No período anterior, predominavam as políticas educacionais relacionadas com o aspecto pedagógico, sendo pensadas e discutidas nas instâncias oficiais e avaliadas através das experiências realizadas nas escolas. O novo momento coincide com uma atmosfera de movimento e participação da sociedade civil organizada em torno da mudança política. O movimento cultural e social começa a efervescer, promovendo na educação uma nova perspectiva, onde o pressuposto básico para construção da democracia passa pela formação do cidadão na escola pública de qualidade (WEBER, 2003).

Porém, esta atmosfera é quebrada já no início da década de 1990. As diretrizes das políticas educacionais brasileiras, que, desde final dos anos de 1970 até 1991, como demarca Weber (2003), preocupavam-se com o aspecto político-pedagógico, passam a ser geridas por uma tônica predominantemente administrativa, marcada pela lógica empresarial da eficácia e eficiência, priorizando-se assim a otimização do sistema. Vale dizer que na área educacional não se pode dicotomizar o aspecto político-pedagógico do aspecto administrativo, uma vez que este último é considerado aqui um meio para se chegar a um fim e não um fim em si mesmo.

A idéia de transformação no referencial de qualidade da educação também é abordada por Minto (2002) que aponta o caráter mercadológico que esta tomou: se nos anos 1980 pautava-se na formação do cidadão através de uma gestão democrática, nos anos 1990 a qualidade da educação baseia-se nas diretrizes da eficiência, eficácia e controle. O enfoque passa a estar sobre o "cidadão-cliente" e o aluno é considerado um mero consumidor.

Ainda dentre as mudanças ocorridas a partir das reformas do Estado brasileiro na década de 1990 tem-se a municipalização do ensino fundamental[3], principalmente das séries iniciais desse nível de ensino. Embora a municipalização costume figurar entre as medidas de descentralização do Estado, na verdade pode ser considerada uma re-centralização; trata-se de uma pseudo-descentralização, pois o Estado apenas desresponsabiliza-se da execução do ensino, mas determina o currículo, o tempo de escolarização, a forma de organização etc. Segundo Brzezinski (2003), o que ocorre pode ser nomeado de "desconcentração", pois o Estado distribui tarefas sem redistribuir poder decisório. Enfim, exerce um papel controlador,

---

[2] Alguns autores consideram que esta década seria apenas o início do processo de democratização, inexistente até então. Cf. FERNANDES, 1986.

[3] Medida que foi mais sentida no Estado de São Paulo, unidade da Federação que, à época, possuía a menor rede municipal de ensino fundamental do País.

uma vez que estabelece, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais e instaura avaliações como o SAEB - Sistema de Avaliação do Ensino Básico - para "cobrar" os resultados. O processo é abandonado.

Uma outra questão que não pode deixar de ser levantada é a da suposta autonomia dos municípios. Nos anos 1980 autonomia significava poder de decisão e viabilização de recursos para implementar as decisões. Já nos anos 1990, o que se apresenta às escolas é uma autonomia para executar as diretrizes centrais e buscar seus devidos recursos, inclusive pleiteando parcerias com voluntários ou empresas; o poder de decisão continua sendo do Estado centralizador. Portanto, o que ocorre é um re-arranjo nos papéis entre as esferas administrativas, o que se aproxima mais de uma "prefeiturização" em que a gestão local passa a aliviar a pressão sobre a União. Os argumentos para tal mudança são geridos em torno da otimização dos recursos aplicados.

De acordo com os pressupostos presentes nesta nova ordem político-econômica vigente, o Estado deve mesmo se retirar da prestação de serviços nas áreas sociais, pois é obsoleto e dispendioso. O mercado econômico é então apresentado como solução, é ágil e eficiente. É preciso atentar para o fato de que no caso do ensino fundamental – garantido por lei como obrigatório e gratuito[4] – houve o processo de municipalização, porém, nos demais níveis de ensino, há uma forte tendência à concessão para a iniciativa privada. Todo esse movimento é denominado e defendido em nome da modernização.

Vale considerar que, devido ao imenso tamanho do sistema de ensino público brasileiro esta privatização não precisa ocorrer exatamente pelas mãos de uma empresa; basta que os gestores públicos assumam valores típicos de gestão privada, pensem de forma privatizante. O investimento do governo deve girar então numa mudança cultural, oferecendo cursos para diretores, supervisores e coordenadores de escolas. Percebe-se, portanto, que a reforma passa mais pelo âmbito administrativo do que pelo pedagógico, pois os professores não foram chamados a participar.

Sabendo que uma reforma possui dimensões institucionais e dimensões organizativas, vale o questionamento da intenção da reforma, visto que pode visar democratizar o sistema ou limitar-se em criar mecanismos para torná-lo mais ágil. Para a educação, a esfera institucional, que envolve a participação e os recursos, entre outros, não pode ser posta em segundo plano frente à esfera organizacional, que lida com burocracia, pessoas, meios etc.

---

[4] O cumprimento do preceito constitucional, na década de 1980, é marcado pela preocupação em atender à progressiva universalização de todos os níveis de ensino; porém, nos anos 1990, ele é reduzida apenas ao ensino fundamental.

A reforma educativa é permeada por dois discursos. O primeiro pauta-se na necessidade de adequação às novas tecnologias, ao mundo globalizado, e o segundo trata-se de entender que a educação enquanto setor público precisa acompanhar a reforma do Estado. Para sair da crise o Estado chama a educação para gastar menos. De acordo com Pereira e Spink (1997) é necessário que se passe de uma gestão administrativa para uma gerencial, caracterizada pela competitividade e eficiência. Neste entender, em que a administração é dividida em núcleo estratégico, setores exclusivos, setores não-exclusivos e produção de bens, a educação encontra-se no setor não-exclusivo, em que a administração é descentralizada e a propriedade pode ser pública ou privada.

Neste contexto torna-se favorável que o histórico da administração pública brasileira não seja de uma burocracia weberiana, ou seja, uma burocracia profissional, fiel às normas. Sendo assim, fica facilitada a passagem direta para uma administração gerencial, que é fiel ao público, entendido como consumidor. Aqui entram as práticas de avaliação e controle. Enquanto à administração burocrática interessa o processo de controle prévio, pois não se tem a certeza de que o Estado irá executar bem o que se propõe a desenvolver, à administração gerencial importam resultados e desempenho.

Ao pensar na realidade latino-americana, é interessante notar que no período anterior a crise dos anos 1980/1990 a educação era pensada de forma desvinculada dos demais setores da sociedade. Esta idéia é expressa por autores como Mattos (1991), Casassus (1995) e Kliksberg (1997), através do termo auto-referido – o campo educacional pensava-se a parte, como se houvesse uma couraça envolvendo-o. Contudo, frente à mencionada crise houve a penetração de ideologias de outras áreas, principalmente a econômica. Neste contexto de crise de paradigma, pensamento e cultura, o sistema educacional não resiste e, assim, a educação começa a ser assolada pela pressão do sistema produtivo.

Trata-se de uma revisão da função do Estado frente ao sistema educacional. Se nos anos da década de 1980 este era de responsabilidade centralizada por aquele, inclusive ocupando o papel de executor da Política Nacional de Educação, nos anos 1990 há a já comentada descentralização, em que as responsabilidades frente à prestação de serviços educacionais cabem aos estados e municípios, e a União presta-se apenas a centralizar a definição de diretrizes. Explicita-se então o papel que o Estado vem exercendo – gestor de acordo com as preconizações dos moldes empresariais (MINTO, 2002).

O papel do Estado passa a ser um desafio a pensar. Para além dos dois grandes papéis que este pode assumir – legitimador e regulador - Casassus (1995), um dos técnicos da

UNESCO que pensa a educação no contexto latino-americano, traz a questão, a saber: O Estado deve ou não se ocupar da educação?

Para o Estado ter legitimidade ele não pode abandonar as políticas públicas – é um valor. Casassus (1995) afirma que a educação é peça chave para as novas estratégias de desenvolvimento. É sabido que o Estado é um esquema teórico no campo político revestido de significado à nação, contudo, a linguagem e o mesticismo, por exemplo, são outras dimensões que "ligam" as pessoas, extrapolam o campo das relações políticas.

No Brasil a educação teve papel chave para a construção do Estado Nacional, em que a homogeneização foi central para a constituição da identidade nacional. Hoje é recorrente o discurso da diversidade; mas se o Estado se retirar de providenciar o comum outras entidades farão a coesão social, as ONGs, por exemplo. Sabe-se que a educação é campo de disputa de poder, há uma utopia em se chegar numa coalizão. Ao tratar das parcerias na educação, Casassus (1995) traz o termo *concertación*, que denota vida longa apesar das mudanças políticas. Para tanto, é necessário que a sociedade civil organizada participe e não apenas um governo. Os políticos têm o papel de manter o pacto, visto que não se trata de uma aliança passageira: o Pacto Social está acima de interesses de uma gestão, deve se sustentar por pelo menos uma geração.

Neste contexto, a política educacional brasileira mostra-se fragmentada, uma vez que é tratada pelo poder público de modo focalizado. Na década de 1990 a política pública centrou-se nas séries iniciais do ensino fundamental e no governo posterior tem se centrado em duas extremidades, a alfabetização de jovens e adultos e o ensino superior. O Programa Brasil Alfabetizado, por exemplo, é propagandeado pelo governo, mas é oferecido por entidades assistenciais e desenvolvido através de trabalho voluntário. Já o Programa Universidade para Todos (PROUNI), oferece margens ao questionamento de uma possível coalizão no sentido de convencer a sociedade de que a universidade deve ser flexibilizada. O discurso de modernização na educação se fortalece através de programas de educação a distância e de incentivo à expansão de vagas em instituições privadas de ensino superior. Em nome da democratização do nível superior de ensino o Estado parece cumprir o papel de "indutor" de avanços econômicos e "protetor" dos direitos sociais, visto que estas modalidades de ensino têm incentivo financeiro para que setores de "mercado" da sociedade se interessem em oferecê-lo. Como dito, em governo anterior a política focalizadora encontrava-se em outro nível de ensino.

Vale mencionar que o ensino fundamental – mesmo sendo garantido constitucionalmente – sofreu os reflexos da reforma do Estado, uma vez que as políticas do

governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) voltaram-se para um modelo centrado nas séries iniciais, posto que, para a inserção do "cidadão" no mercado de trabalho, tal "formação" já seria considerada suficiente. É evidente que, com isso, a parcela que cabe ao Brasil na divisão internacional do trabalho é a que menos exige uma formação qualificada. Nesse sentido, o país abre mão da fatia mais valiosa no atual mercado internacional: a produção da tecnologia e conhecimento. Como pensar em ser um país moderno quando este se desresponsabiliza do *lócus* de formação e transformação não só dos indivíduos, mas da organização social como um todo? Sendo hoje a produção de tecnologia o insumo que mais agrega valor, evidencia-se a necessidade de incrementar a sua matéria prima, a educação - no caso, a educação de nível superior, onde há a preparação para o fomento à produção de tecnologia.

Aqui se instala a necessidade de verificar como estão sendo pensadas as políticas para o ensino superior – tanto em âmbito público, quanto privado. Traça-se então um pano de fundo a fim de que se visualize melhor sob quais orientações essas políticas vêm sendo tratadas. Contudo, dar-se-á atenção especial à formação de professores em nível superior, visto que esta tem sido alvo de novos modelos formativos, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 que estabelece a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental em nível superior (BRASIL, 1996).

Considerando-se que as questões de pesquisa relacionadas às políticas de formação de professores perpassam necessariamente por contextos das esferas políticas e econômicas - como, por exemplo, as que circundam a concepção de Estado, sua modernização, os impasses da questão do público, privado e estatal – torna-se relevante que se pense em tais proposições.

2.2 Formação em nível superior – o caso da formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental no Brasil

A abordagem que agrega ao ensino superior a responsabilidade pelo desenvolvimento tecnológico e consequentemente pelo econômico gera um ponto de tensão.

A concepção de democratização de ensino presente, por exemplo, no Programa Universidade para Todos[5] alcançaria tal desenvolvimento? Um ciclo de exclusão parece estar

[5] O ProUni - Programa Universidade para Todos foi criado pela MP nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a

sendo criado: com a democratização do ensino superior através de programas que incentivam as vagas em instituições diversas com qualidade de formação duvidosa, criar-se-á um novo mecanismo excludente. Outras profissões se organizarão como a OAB para se certificar de que os novos profissionais possuirão condições formativas para exercer o ofício.

Ao se entender que o Programa Universidade para Todos foi firmado para que o setor público tivesse maior controle sobre o campo das instituições privadas, permitiu-se a identificação de um mecanismo de retro-anulação política (informação verbal)[6]. Como o Estado, que acaba se conferindo como um sócio político do setor privado, poderia avaliar e desativar uma instituição que oferece inúmeras vagas para o programa Universidade para Todos?

Ainda sobre o já referido ponto de tensão, tem-se uma questão anterior. Trata-se do argumento já exposto de que o desenvolvimento e avanço da nação estariam dependentes da formação em nível superior, visto que nela está o domínio tecnológico. Segundo Silva Júnior (2004, p. 12) esta compreensão de ensino superior subordina a educação à economia:

> A produção da ciência, da tecnologia e da inovação parece posta como centro da dinâmica para o crescimento econômico, e todo o sistema educacional é subordinado à economia por mediação das políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação Tecnológica. Ainda que sob o discurso da centralidade educacional, a cultura e a educação são deslocadas para o segundo plano [...]

O autor reitera que a referida subordinação reforça traços de pragmatismo na formação humana. Assim, o sistema de ensino superior precisa gerar respostas eficazes e rápidas para atender as imposições do mercado competitivo. Vale dizer que um dos ex-Ministros da Educação, Cristovam Buarque, chegou inclusive a apresentar a idéia de suprimir a Educação Superior do Ministério da Educação e inseri-la no Ministério da Ciência e Tecnologia.

Outro autor que aborda esta temática aqui exposta como ponto de tensão é Ladislaw Dowbor (1996). Ele aponta que este paradigma dominante, que entende a educação como instrumento que utiliza conhecimentos técnicos para adequar o futuro profissional ao mundo do trabalho, acabou por gerar uma outra visão, a contestadora. Esta, por sua vez, creditaria à visão crítica e criativa a formação do cidadão preocupando-se com os valores humanos. Nesta

---

estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa (BRASIL, 2007).

[6] Intervenção proferida por Luis Antônio Cunha em mesa redonda intitulada “Dilemas da Reforma Universitária", no VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores, em Águas de Lindóia-SP, no dia 27 de setembro de 2005.

visão que confere autonomia à educação, as relações diretas com o mundo econômico não predominam no ambiente escolar.

Vale dizer que, para o autor, a escola existente não satisfaz nem a um e nem a outro modelo, porque é impotente. Em seu entender, ela se constitui num universo isolado dos processos de transformação econômica e social, pois não possui instrumentos técnicos para ser competente na linha profissionalizante e constitui-se frágil demais para ser transformadora (DOWBOR, 1996).

Pensando aqui na formação de professores, um fato que segrega a formação do profissional e acaba por descaracterizar a identidade do curso de formação refere-se à maneira como tem sido disponibilizado por muitas instituições que oferecem inúmeras habilitações, o que evidencia uma vinculação direta com o mercado de trabalho.

Deixa-se aqui de tratar especificamente sobre a educação e sua relação submissa ao campo econômico para abordar de modo um pouco mais geral o ensino superior brasileiro. Para tanto, recorre-se a Silva Júnior (2004), que, entre outros, desenvolve suas idéias sob a ótica da transformação das esferas pública e privada na educação superior do Brasil.

No presente trabalho a idéia do pacto social já foi apresentada através do termo *concertación*, empregado por Cassasus (1995). Esta idéia que tem estado presente no atual campo político brasileiro será apresentada a partir das colocações de Silva Júnior (2004). Para o autor, esta cultura política que credita a consolidação da democracia à participação da sociedade poderia ser um fim ou uma estratégia de governabilidade do atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

A demanda por vagas no ensino médio e superior é histórica, sendo que o anseio por acesso a este último aumenta na medida em que o ensino médio tem se tornado alvo da política pública, mesmo que sob os termos de "progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio" (BRASIL, 1996, p.2). A questão de acesso e permanência na educação superior é analisada por Silva Júnior (2004) segundo a ótica de que há uma nova forma histórica das relações entre o público e o privado. Há uma grande demanda reprimida e em expansão e uma baixa oferta de vagas no ensino superior público. A este quadro soma-se a ociosidade de vagas, que no setor público deve-se aos rígidos critérios de seleção, e no setor privado, provavelmente às dificuldades implicadas nos custos.

Para pensar sobre esta realidade há que se considerar os condicionantes históricos e estruturais, a saber: a mudança de políticas públicas voltadas para o setor social do paradigma de políticas públicas de demanda social para o de políticas públicas de oferta. Neste contexto,

as possibilidades do orçamento da União são definidas pelas agências multilaterais (SILVA JUNIOR, 2004).

Cabe aqui pensar se no afã de atender a demanda de formar professores já em exercício em nível superior, não se teria o atropelamento das políticas sociais pelas econômicas. Ora, os programas especiais de formação de professores em exercício, em princípio emergenciais e agora já consolidados, vêm sendo negociados com governos, tanto na esfera estadual quanto municipal. Por que não se negocia a formação em nível superior acadêmica, presencial? Como se verá posteriormente, os técnicos do Banco Mundial não indicam formação universitária e sim formação continuada, em serviço, e de preferência que utilize as tecnologias da educação a distância.

Ao se retomar as idéias de Silva Júnior (2004) sobre a formação em nível superior no Brasil, há que se considerar ainda a questão da injusta distribuição de renda no país como fator a ser pesado quando se pensa nas condições que as famílias brasileiras apresentam para acessar a educação superior. Nas instituições privadas de ensino o índice de inadimplência é crescente, o que acaba por comprometer as condições do ensino – algumas instituições recorrem a negociação de cortes nos salários do corpo docente para enfrentar a crise, que além da inadimplência ainda conta com o aumento da concorrência, visto que o número de instituições privadas, conforme Silva Júnior (2004), cresceu 45% em dois anos[7].

Para a análise do contexto político e das novas relações entre o público e o privado, o autor destaca a privatização política ocorrida no governo FHC, que, num movimento de hipertrofia do Executivo, fragilizou o capital nacional redesenhando assim a sociedade civil de modo a instituir as ONGs como principais interlocutoras. Deste modo, o Estado transfere deveres e direitos sociais subjetivos do cidadão para a esfera da sociedade civil, porém, sob seu controle – está aqui o que o autor denomina de privatização política.

Segundo Silva Júnior (2004, p. 09), este movimento

> [...] produziu um novo paradigma de políticas públicas: as políticas públicas de oferta a serem executadas na sociedade civil em geral por ONGs, movimento que ao lado das reformas institucionais, com destaque para as educacionais, buscou redesenhar nossa sociabilidade, e criou condições para a produção de um novo paradigma político orientado pelo instrumental, pela adaptação e a busca do consenso (traço político assumido pela atual cultura política defendida pelo presidente Lula por meio de seu Pacto Social).

[7] Informações sobre o crescimento do número de instituições de ensino superior (IES) podem ser encontradas no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2005).

A lógica do Pacto Social de Lula parece basear-se no fortalecimento do capital produtivo industrial e com isso no crescimento econômico brasileiro. Esta lógica implica conseqüências para a política de ciência, tecnologia e para a esfera educacional.

Em governo anterior, o ex-Ministro da Ciência e Tecnologia, Roberto Amaral, deixa bem claro as finalidades do sistema de C&T, que deveria se estruturar em um eixo estratégico e outro de alcance imediato:

> [...] a política de C&T terá prioridades bem definidas, seguindo dois eixos: o estratégico, que visa a garantir a soberania política do país, reduzir a dependência tecnológica e assegurar sustentabilidade técnica ao desenvolvimento a médio e longo prazos; **e o alcance imediato, que apoiará os programas de governo no atendimento às carência mais agudas da sociedade brasileira [especialmente de formação de mão de obra segundo a racionalidade das reformas educacionais de FHC, assentadas na noção polissêmica de competência e nas pedagogias cognitivistas do *Aprender a Aprender*]** (AMARAL, 2003 apud SILVA JUNIOR, 2004, p.15, grifo do autor).

Estas colocações feitas à C&T certamente relacionam-se à educação, posto ser o *lócus* privilegiado de produção científica, conhecimento. Sabendo-se das continuidades presentes no atual governo em relação ao anterior, não há como não enxergar a relação entre as finalidades citadas acima referente às políticas de alcance imediato e os programas especiais de formação de professores em serviço. Tais programas assentam-se sobre a noção de competências e nas chamadas pedagogias do Aprender a Aprender. O excesso de conteúdos, ministrados em apostilas e contemplados em tempo reduzido de formação (pouco tempo na contagem de dias, pois a cada um dos reduzidos dias são computadas muitas horas de formação) pressupõe certa irrelevância do saber teórico na formação de professores. Não há a preocupação com o amadurecimento de idéias que um curso ministrado em um longo prazo proporciona, e aligeira-se a tarefa do professor: estudar.

Isto posto, parte-se para a questão específica da formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental em nível superior e os entraves que circundam seu entorno político e pedagógico.

Como visto, em meio ao contexto de redefinições na organização do Estado, preconiza-se uma reforma para o ensino superior dos chamados países em desenvolvimento, de acordo com diretrizes estabelecidas por técnicos do Banco Mundial. Nesse sentido, há orientações como:

> - fomentar a maior diversificação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas;
> - proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre financiamento fiscal e resultados;
> - redefinir a função do governo no ensino superior;
> - adotar políticas que estejam destinadas a outorgar prioridade dos objetivos de qualidade e equidade.(BANCO MUNDIAL, 1995, p. 4).

O ensino superior universitário, tradicionalmente construído sobre o tripé ensino/pesquisa/extensão começa a correr riscos, pois se difunde a idéia de que é preciso criar alternativas a esse "modelo único"; a indissociabilidade entre estes três eixos que norteia o trabalho das universidades públicas é considerada como parte de um modelo caro e obsoleto (MINTO, 2002). Então surgem os centros universitários, que se caracterizam por serem dotados de autonomia, e que acabaram se constituindo como "universidades de ensino", atividade que requer menos investimento do que a pesquisa. Esta política resulta na separação entre esta e a Universidade de ensino/pesquisa/extensão. Ressalta-se que a primeira destina-se a muitos e a segunda a poucos. Instala-se assim uma dicotomia entre estes dois modelos de universidade, trazendo à tona velhas discussões acerca do caráter elitista e desigual da educação.

Esta discussão resolve-se, ainda segundo Minto (2002), quando se esclarece que o que se pretende é que a formação entendida como preparação profissional via produção de conhecimentos/pesquisa em universidades que se pautem no tripé seja destinada a poucos, e que a formação entendida como treino profissional oferecido em instituições não universitárias (reduzidas ao ensino) seja oferecida a muitos.

Torna-se pertinente aqui tomar em específico a formação de professores, tanto na modalidade inicial quanto continuada. Esta última, inclusive, vem sendo a mais requisitada em consonância com os reflexos da nova ordem política-econômica vigente a partir dos já referidos anos 1990.

Lançando mão da assertiva de Cláudio Moura e Castro (apud MINTO, 2002, p.09), que, sem dúvida, corrobora o quadro de falência do "modelo único" universitário, constata-se o descaso com a formação de professores. Castro elenca quatro funções para o ensino superior, dentre as quais a última é formar pessoas com educação geral - área que exige menos investimento. Para Minto (2002) não há dúvidas de que, frente às políticas educacionais que vem se formulando no sentido de aligeirar a formação, aos professores caberia esta última função.

Entre as quatros funções propostas por Castro (apud MINTO, 2002, p.09) para o ensino superior temos uma primeira, que seria para a **formação de elites**, entendidas por ele como lideranças e críticos à lideranças – estes precisam de ensino/pesquisa/extensão. Num segundo patamar viria a **formação dos profissionais**, que necessitam de um longo período de aprendizagem específica – seriam os dentistas, médicos, engenheiros, advogados. Em seguida, a **formação dos técnicos** – contadores, técnicos em eletrônica, fisioterapeutas, entre outros – que devem ser formados em "cursos mais ou menos de curta duração" e, assim como no caso do ensino profissional, deve ter "laços com o mercado". Finalmente, o ensino superior tem como função formar pessoas com educação geral – áreas que exigem menos investimentos.

Uma vez que o que se tem preconizado para a formação de professores é um modelo aligeirado, organizado em cursos modulares, a distância, com o uso das tecnologias de mídias, fica evidente a formação de professores nessa quarta proposta - de duvidosa qualidade.

Porém, o que está posto para os professores são políticas como estas. Cabe questionar aqui se o que se quer é realmente uma proposta inclusiva ou simplesmente uma diplomação para engrossar as estatísticas ou cumprir um preceito legal, que inclusive deixa margens à questionamentos.

A LDBEN 9394/1996 (BRASIL, 1996, p. 36) estabelece novas diretrizes para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Se por um lado, o já citado artigo 87, parágrafo 4º, das Disposições Transitórias prevê que "Até o final da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço", por outro, no corpo da lei, em seu artigo 62, a lei maior da educação admite como formação mínima para a atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental a adquirida em nível médio, na modalidade Normal. Vale ressaltar que leituras tendenciosas da lei provocaram uma corrida desenfreada em busca da formação em nível superior. Outros parágrafos das Disposições Transitórias autorizam iniciativas nesta área e permitem inovações, como veremos posteriormente.

Parece que apontar que o país possui alto percentual de professores titulados sinaliza uma marca da modernização. Entretanto, como aponta Faoro (1992), modernidade e modernização são fenômenos distintos; o primeiro se dá por linhas de desenvolvimento natural, enquanto o segundo é um processo forçado que não conduz à modernidade.

Sobre a questão da modernização tem-se as colocações de Mattos (1991), que afirma ser contínuo o desejo de modernizar a nação, visto que sempre há países mais desenvolvidos que outros. E neste ínterim, ao tratar da realidade dos países latino americanos, aponta a educação enquanto peça central para veicular esta idéia do impulso da modernização.

São vários os pontos que merecem aprofundamento, pois é preciso destrinchar relações que, por vezes, ficam obscurecidas. Assim, quando Brzezinski (2003) traz para a discussão a colocação do FUNDEF enquanto um condutor de políticas para a formação de professores, endossa a posição de que a União vem se eximindo de prover o nível de ensino de responsabilidade a ela correspondente:

> O FUNDEF, além de ser agente da 'desconcentração' de matrículas, é também um importante fator de desenvolvimento da Política de Formação de Professores, pois tem financiado programas de formação inicial dos professores que se encontram atuando no Ensino Fundamental, sem que sequer tenham cursado o Ensino Médio – Modalidade Magistério. Essa política também promove a formação em nível superior dos que atuam no Ensino Fundamental e Médio sem ter graduação. (BRZEZINSKI, 2003, p.32).

Para essa discussão, deve-se considerar que 60% da verba arrecadada por esse fundo é destinada à **valorização** do magistério. Isso pode se dar de duas maneiras: aumento do salário ou programas de formação. O que ocorre é que o município que trouxer para si a responsabilidade sobre o ensino fundamental deve, além de gerir seu próprio projeto político-pedagógico e ter pessoal qualificado para a organização do sistema, formar os professores de sua rede. Ora, se a única modalidade de ensino sob responsabilidade da União é a formação superior, qual a importância atribuída à mesma se esta é simplesmente repassada a outras esferas?

Não se trata apenas de dizer de quem é a responsabilidade sobre este nível de ensino – na verdade, não se pode diminuir esta discussão à questão; trata-se, antes, de o Estado não se desresponsabilizar da educação, pensando na garantia de um patamar de qualidade.

Houve época em que a crise da educação era atribuída aos alunos; hoje é atribuída aos professores e sua má formação. Fica difícil, porém, pensar em culpados quando os que acusam são os próprios incentivadores dessa formação, através de cursos desqualificados de nível superior. Formação requer longo prazo e investimentos. Formação não é barato. Trata-se, portanto, de reivindicar, sempre, maior atenção a esses fatores que condicionam e acabam por desvelar a qualidade da formação.

Percebe-se, portanto, o quão complexo é pensar sobre as políticas que vêm sendo implementadas no ensino superior brasileiro e, em linhas gerais, nos demais países latino-americanos. Sabe-se que isto traz à tona a necessidade de se refletir acerca de conceitos que perpassam a questão da formação tais como inclusão/diplomação, qualidade, democracia, demanda, descentralização/desconcentração, autonomia, modernidade/ modernização, entre

outros. Parece que o que há de mais evidente nesses conceitos é a complexidade que carregam, visto que levantam dissensos e revelam diferentes concepções. Daí a importância de se realizar esta investigação.

Afinal, o que significa preocupar-se com a formação? O que é uma formação de qualidade? Quais são os objetivos que se pretende alcançar e com que transformações? Não se delineia aqui uma concepção fechada de qualidade, mas, de maneira geral, é possível compreender que uma boa formação deveria preocupar-se com aspectos como o da desconstrução de certezas, rupturas, reflexão, visando a autonomia e emancipação humana. A complexidade do conceito de formação reside no fato de que esta envolve uma concepção de homem, de sociedade e mundo. Deste modo, refletir sobre a questão da formação torna-se um imperativo, especialmente em uma sociedade administrada, que estimula o pensamento único, a semiformação e o predomínio da razão instrumental em detrimento do pensamento crítico, da razão emancipatória e da formação, como afirmam os teóricos frankfurtianos.

Considerando-se a centralidade que a questão da formação ocupa na educação, talvez não seja exagero afirmar que, em grande medida, a qualidade da formação revela a própria qualidade da educação; ou seja, a importância que um país atribui à formação denota a que atribui à educação. Em última instância, refletir sobre a qualidade na formação em nível superior, portanto, constitui-se em uma defesa da educação pautada em princípios que prezem a formação efetiva e não a de-formação do cidadão.

Frente a esse contexto, nossa proposta de pesquisa é a de investigar as políticas de formação de professores com o objetivo de tentar identificar a concepção de qualidade de formação presente nestas políticas. A qualidade da formação de professores é, portanto, preocupação central neste trabalho.

3 Perspectivas para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: conceitos e políticas

Apesar de o nosso foco de trabalho ser referente à política de formação de professores, faz-se necessário considerar a relação entre o conteúdo das políticas e a compreensão de como se estrutura em termos teórico e prático a formação deste profissional, principalmente neste contexto de mudanças, tanto nas estruturas dos cursos, como na variação de *lócus* de formação. Afinal, em quais pressupostos teóricos estão pautados os fundamentos da formação de professores?

Para tratar deste recente redirecionamento das políticas de formação de professores em nível superior para os anos iniciais do ensino fundamental, é importante que se delineie aqui, mesmo que brevemente, um panorama a respeito dos conceitos tomados para nortear os cursos de formação.

3.1 Conceitos e terminologias para a formação de professores - os novos modelos formativos

Como dito, a política de formação de professores guarda relações e, certamente, formula-se sob conceitos que norteiam o trabalho do professor, que permeiam este universo. Tais conceitos são fundamentais visto que levam à proposição e implementação de cursos para formar professores.

Pretendemos aqui tratar dos conceitos que compõem o trabalho docente a fim de compreender as tendências de sua formação. Também se faz necessário considerar os debates que a circundam, como por exemplo, os que colocam a formação de professores como o centro dos problemas da educação, acrescido a isto, os que não consideram as condições do trabalho docente, apenas culpabilizando o professor e sua má formação.

Entendemos que vale abordar inicialmente a questão dos termos formação inicial e formação continuada. Como a formação continuada vem sendo bastante requisitada em consonância com a política educacional vigente, é importante fazermos um esforço para classificar os novos modelos formativos diante do imperativo de formar professores que já estão em serviço em nível superior.

Hoje, de acordo com as determinações da vigente LDBEN, a formação inicial de professores deve acontecer em nível superior. Apesar de guardar o direito de os professores formados em nível médio, na modalidade Normal, continuarem atuando na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, não há mais a possibilidade de egressos do ensino médio formarem-se nesta modalidade.

Mas como entender os cursos especiais de formação em serviço que oferecem a formação em nível superior? Eles estão oferecendo a formação que hoje é entendida como inicial em caráter de formação continuada, visto que os professores estão atuando nas redes de ensino. Mas se considerarmos que à época em que foram admitidos a formação exigida era a obtida em nível médio, estes cursos de formação superior são mesmo formação continuada.

São os próprios Referenciais para a Formação de Professores que nos esclarecem sobre como cursos como o PEC Formação Universitária podem ser caracterizados:

> Os programas desenvolvidos com a finalidade de titular professores em exercício estão situados entre a formação inicial e a formação continuada.
> [...]
> Não se pode tomar a formação para titulação em serviço como uma formação menor, mais ligeira, restrita em nível técnico e às questões imediatas da docência.
> [...]
> Na titulação em nível superior também é necessário que os conhecimentos profissionais sejam trabalhados num nível de profundidade que de fato traga um ganho diferenciado na sua possibilidade de compreender e atuar na profissão. (BRASIL, 1999, p.70).

O documento esclarece, portanto, que os programas desenvolvidos para titular professores em exercício situam-se num patamar localizado entre a formação inicial e a formação continuada, o que não os justificam enquanto uma formação menor, aligeirada e restrita às questões imediatas da docência. No entanto, como veremos em seguida, a titulação em nível superior oferecida a professores em serviço tem se estruturado exatamente desta maneira, ficando mais próxima do nível técnico do que dos conhecimentos mais amplos, que possibilitam profundidade na compreensão da profissão.

Foi pensando nos conceitos de formação inicial, formação continuada e esta chamada formação para titular professores em serviço que levantamos, neste momento, terminologias comumente usadas no campo educacional.

Marin (1995) aborda a formação continuada dos profissionais em educação ao longo dos anos tendo como foco a questão dos termos empregados nesta área de formação. Vale

dizer que a importância da terminologia empregada é tal que decisões são tomadas e justificadas com base nos conceitos subjacentes aos termos.

O termo **reciclagem**, bastante presente na década de 1980, é comumente encontrado em dicionários[8] apenas como "atualização pedagógica, cultural, para se obterem melhores resultados" (MARIN, 1995, p.14). Tal concepção não pode ser usada para pessoas, quão menos para profissionais em educação, pois a ela é inerente a idéia de "tábula rasa" dos saberes.

Esta definição implica na idéia de que o material sujeito ao processo de reciclagem é passível a alterações radicais ou até mesmo a destruição para posterior atribuição de uma nova forma ou função. Portanto, mostra-se incompatível com a idéia de atualização, especialmente quando se trata de atualização pedagógica. O senso comum afirma que para haver reciclagem – definida em dicionários como atualização pedagógica - alterações substanciais são necessárias, contudo não se pode atribuir ao ser humano a mesma conotação de material manipulável:

> O termo reciclagem vem sendo utilizado apenas para caracterizar processos de modificação de objetos ou materiais: papéis que podem ser desmanchados e refabricados, copos e garrafas que podem ser serrados e decorados para outras finalidades, ou, ainda, moídos para que sua matéria-prima se transforme em novos objetos, ou até mesmo o lixo que seja processado para ter nova função como adubo. Como se depreende desses exemplos, o material sujeito a tal processo está sujeito a alterações radicais, incompatíveis com a idéia de atualização, sobretudo de atualização pedagógica. (MARIN, 1995, p.14).

Frente a este uso corrente do termo reciclagem, que trata o material ou objeto submetido ao processo como passível de destruição para tomar nova função, tem se verificado um uso reduzido desse termo no discurso dos profissionais da educação, que, segundo a autora, tende mesmo a desaparecer do discurso educacional. Deve-se considerar ainda que os melhores resultados a que se deseja chegar não serão alcançados apenas através de atualização - outros fatores estão envolvidos

Contudo, é evidente aos estudiosos da área que o uso desse termo e sua concepção no campo educacional influenciaram a oferta de cursos rápidos e descontextualizados, tomando o amplo universo que envolve o ensino de maneira muito superficial.

---

[8] Marin (1995) toma como referência o dicionário de Ferreira, 15ª impressão.

Treinamento também foi um dos termos bastante usados na formação dos profissionais em educação. Significa tornar-se apto, capaz de determinada tarefa. Podemos entendê-lo enquanto modelagem de comportamentos, sobretudo de ações que dependem de automatismos, e não da manifestação da inteligência. Considerando que a educação continuada não deve basear-se apenas em ações com fins mecânicos, o termo é inadequado à formação de profissionais em educação visto que esta opera pelo uso da inteligência e não apenas pelos sentidos.

A terminologia treinamento é bastante usada para adestramento de animais, e, no caso de seres humanos, pode ser empregada para o condicionamento de músculos. Nesse sentido, Marin (1995) até admite que o termo possa ser usado em situações de educação continuada que levem à denotação da capacidade de realizar tarefas e de ter habilidades, citando o exemplo de ações desenvolvidas junto a professores de educação física:

> É perfeitamente possível haver a necessidade de treinamentos (adquirir destrezas musculares ao ensinar e apreender novas técnicas de uma modalidade esportiva). Segundo essa perspectiva, é possível incluir, num processo educacional mais amplo, alguns automatismos fundamentais. Até mesmo as questões de habilidades dos professores e suas competências vêm sendo alvo de novas discussões no bojo dos debates sobre a profissionalização docente (Perrenoud 1993). [sic].(MARIN, 1995, p.15).

Note-se que a autora faz referências às teorias que vem estabelecendo o conceito de competências e habilidades na profissionalização docente. Ora, se neste momento, ao discutir o termo treinamento Marin (1995) julgou prudente fazer referência a tais conceitos, estariam eles relacionados à idéia de treinamento?

Ora, o documento Projeto Básico do Programa PEC Formação Universitária afirma que o eixo central da proposta de formação está fundamentada no conceito de competência, justamente como concebido por Phillipe Perrenoud. Minto e Silva (2001), ao comentarem as características presentes no PEC Formação Universitária, de iniciativa da SEE-SP, afirmam que o Programa, apesar de evocar a sensação de concretização do anseio e direito que os profissionais têm de ser capacitados em serviço, por conta dos moldes em que foi proposto, revela-se apenas como **treinamento**:

> [...] a iniciativa da SEE é capciosa. Se, por um lado, o curso proposto pode evocar a sensação de concretizar um anseio e um direito que os profissionais em educação têm de ser capacitados em serviço, a proposta da SEE, questionável por sua configuração modular, a distância, fugaz e de consistência parca, revela-se quando muito um treinamento aligeirado. Por

> outro lado, não é lícito desconhecer que, enquanto tal – com o agravante adicional de ser certificado como formação – constitui-se numa alternativa falaciosa, que pouco ou nada contribuirá para a valorização dos profissionais e a melhoria da qualidade do ensino. Poderá sim aumentar os índices estatísticos de 'formados', disponíveis para os empresários que mercadejam o ensino, quanto para sua utilização como moeda de troca eleitoral. (MINTO; SILVA, 2001, p. 2-3).

Evidencia-se aqui o tom crítico com que o PEC Formação Universitária vem sendo analisado por alguns estudiosos da área. Na concepção desses autores, o Programa não se constituiu, portanto, em uma formação de qualidade que poderia significar melhoria do ensino público brasileiro e tampouco contribuirá para a valorização dos profissionais em educação. Sua proposição fica reduzida a elevar estatística de professores diplomados e, segundo os autores, que vão além em suas afirmações, como moeda de troca eleitoral.

Minto e Silva (2001, p.1, grifo do autor) estendem suas críticas no que tange à metodologia empregada pelo Programa, que, segundo eles, solapa a relação entre professor e aluno, prejudicando o diálogo presencial e o processo de ensino e de aprendizagem. Não se caracteriza, portanto, enquanto curso de formação que propicia a autonomia dos alunos para atuarem enquanto sujeitos históricos:

> [...] o conteúdo da proposta não permite caracterizá-la como um curso de <u>formação</u> de professores, senão apenas como um eventual conjunto de informações pulverizadas por meio de atividades à distância, quase exclusivamente virtuais, que desdenham a importância da relação professor-aluno, do vínculo, do diálogo presencial, construções intrínsecas aos processos de ensino e de aprendizagem. Observação, hipótese, desestabilização, equilibração, reelaboração – processos permeados pelo brilho-opacidade dos olhares, pela ginga dos que buscam, pelo sorriso maroto dos que encontram, pela fruição coletiva do conhecimento apreendido - que resultam na aquisição, pelos alunos, de autonomia para formular leituras de mundo e atuar enquanto sujeitos históricos, e pelos professores, de efetivação do compromisso profissional, estão descartados.

Nesse sentido a discussão dos termos empregados na formação de professores torna-se pertinente por nos fazer pensar se cursos estruturados sob as condições já apontadas por Minto e Silva (2001) não se definiriam mais como reciclagens ou treinamentos do que como formação pautada no desenvolvimento das capacidades intelectuais e no conhecimento trabalhado com profundidade, como requer a profissão docente.

Retomando o estudo de Marin (1995) temos ainda no campo da formação continuada o uso do termo **aperfeiçoamento**, que nos leva à idéia de perfeição, acabar o que estava

incompleto. Ao pensar na educação e nos sujeitos que ela envolve, a autora aponta inadequações de significados trazidas por este termo:

> Não é mais possível, hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a idéia da educabilidade do ser humano. (MARIN, 1995, p.16).

E completa:

> Eu diria, ainda, que a busca da perfeição para os homens é algo inatingível, resquício de visão do Homem à imagem dos deuses. Por conseguinte, na profissão, os seres humanos também não são passiveis de atingir a perfeição; há possibilidades de melhoria, mas sempre há muitos limites para todos. (MARIN, 1995, p.16).

A autora completa seu pensamento alertando para o fato de que na educação precisamos conviver com a concepção de tentativa, sabendo que a ela são inerentes os acertos e os fracassos. Na educação continuada o aperfeiçoamento deve vir ao encontro das condutas profissionais que são desejáveis ao professor, deixando fora de foco as condutas indesejáveis. Nesse sentido, aperfeiçoamento pode significar correção de defeitos, uma busca pelo maior grau de instrução.

Ademais, acreditar que é necessário concluir o que estava incompleto pressupõe que haja algo ideal, um modelo a ser seguido; o que dispensa a dimensão de questionamentos acerca do próprio conceito de formação.

Capacitação também é um outro termo recorrente quanto se trata de educação continuada. Tal terminologia pode ser entendida como tornar capaz, habilitar ou ainda convencer, persuadir. A idéia de tornar-se capaz é aceitável no campo educacional, pois implica nas condições de desempenho profissional. Inclusive, segundo Marin (1995), esta idéia contrapõe-se às concepções genéticas da atividade educativa, que acreditam ser o dom inato o requisito ao magistério. Isto posto, é possível entender capacitação enquanto ações que busquem patamares mais elevados de profissionalidade. Tal conceito, nesta visão, torna-se uma concepção interessante para a educação continuada de professores.

Contudo, quando o termo capacitação denota convencimento, persuasão, já não se pode tomá-lo como adequado à educação continuada de professores. Marin (1995) esclarece que a busca pela profissionalidade deve seguir a partir do conhecimento de idéias para que se possa analisá-las, criticá-las, aceitá-las ou não. Não deve, portanto, ser fruto de convencimento e imposição de idéias. Como aponta a autora:

> A adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, **inúmeras ações de 'capacitação' visando à 'venda' de pacotes educacionais** ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e suposta melhoria. No entanto, o que temos visto são conseqüências desastrosas durante e após o uso de tais materiais e processos, pois há todo tipo de desvio, de desorganização interna das escolas que eliminam certas formas de trabalho sem ter correspondentes alternativas adequadas para ocupar tais funções. (MARIN, 1995, p.17, grifo nosso).

Como ressalta a autora, a capacitação tem sido empregada também na forma de pacotes educacionais, fechados e aceitos acriticamente. No caso de programas especiais para titular em nível superior professores das séries iniciais do ensino fundamental, constata-se que, a partir de 2001, com o exemplo do PEC Formação Universitária no Estado de São Paulo, tem havido outros Programas que podem ser entendidos como suas reedições. Embora o Programa tenha encontrado resistência dentro das universidades, esta ocorreu apenas no momento de sua execução, uma vez que foi concebido de maneira fechada e quando apresentado à comunidade acadêmica não estava sujeito a alterações em seus pressupostos teóricos e metodológicos.

É discordando do tipo de formação que possa ser fruto de imposição de idéias que Oliveira (2007), em seu texto "*Formación Docente: entre lo posible y lo imposible"*, aborda a questão da formação docente fundamentando-se em Theodor W. Adorno (2000) para opor-se à concepções que visem meramente modelar pessoas. A autora aproveita ainda para explicitar ao leitor sobre qual conceito de formação trabalha:

> *Nos corresponde, por lo tanto, ampliar lo antes posible nuestro concepto de formación. Adorno (2000: 141), al intentar delinear una concepción inicial de educación, pone, como una exigencia política, la producción de conciencias verdaderas, en oposición a la modelación de personas y a la mera transmisión de conocimientos. Concientización, racionalidad es lo mismo que emancipación (200: 143).* [sic] (OLIVEIRA, 2007, p.171, grifo do autor).

Oliveira (2007), assim como Adorno (2000), alerta-nos para o olhar necessário à educação na primeira infância. Tal olhar é pertinente à medida que defendem uma concepção ampla de formação docente, considerando inclusive que esta se inicia desde o nascimento. Nesse sentido, estas colocações são de grande relevância para o presente trabalho especialmente porque, posteriormente, fundamentarão nossa análise de memórias escritas por alunas-professoras do PEC Formação Universitária. Esta ampliação do conceito de formação

pode encontrar idéias e princípios convergentes com algumas das terminologias que especificaremos a seguir.

Para Marin (1995), os termos educação permanente, formação continuada e educação continuada podem ser classificados num mesmo bloco, pois guardam entre si a relação com um mesmo eixo, qual seja, o conhecimento.

> Trata-se de colocar como o eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades. (MARIN, 1995, p.17-18).

O termo **educação permanente** traz em si a idéia de educação enquanto processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento. É uma concepção que busca problematizar as necessidades buscando auto-avaliação, autoformação e autogestão. Faz-se necessária então a superação de relações de dependência e paternalismo e o delineamento de novas funções e papéis para os envolvidos no processo.

Nesse sentido, Oliveira (2007, p.166, grifo do autor) aponta os lugares que os sujeitos têm ocupado na relação de formação:

> *Históricamente, el docente ha sido entendido como aquel que sabe. Él es el dueño de un saber que deberá ser apropiado por otro. En la escuela, entonces, existen dos tipos de personas: unas que quieren educar a otros que quieren ser educados. Existe aquí una especie de presupuesto que ya parece problemático: por un lado, los profesores se juzgan ya formados y, por lo tanto, capaces de formar a otros; por otro lado, los alumnos se presentan entregando la responsabilidad de su formación a los profesores.* ***Los profesores son, entonces, los que saben qué y lo que necesitan los alumnos.***

A partir do pressuposto de que os professores julgam-se já formados e, portanto capazes de formar outros e, o aluno, por sua vez, entrega ao professor a responsabilidade de sua formação, a autora problematiza duas questões. A primeira refere-se ao fato de que a relação com o outro não é devidamente considerada, pois tal pressuposto *"[...] se presenta como una especie de 'mano única': uno tiene lo que el otro necesita. Todo sucede como si la relación con el otro no nos educara también [...] "* (OLIVEIRA, 2007, p. 166). Uma segunda colocação quanto a esse pressuposto diz respeito ao sentido que dá à formação, entendendo-a

de uma forma reducionista e até mesmo distorcida, segundo a qual *"[...] un profesor bien formado sería aquel que sabe su contenido [...]"* (OLIVEIRA, P., 2007, p.166). Para a autora, que busca fundamentação nos filósofos frankfurtianos clássicos, e acredita, portanto, que formação seja algo de maior amplitude e complexidade que o domínio de um campo do saber, essa perspectiva é retrato da semiformação presente nas sociedades administradas.

Retomando uma vez mais a análise terminológica feita por Marin (1995), é comum encontramos ainda o emprego do termo **formação continuada,** que tem como função consciente transmitir saberes. É importante destacar que a educação contínua guarda relações com atividades conscientemente propostas, direcionadas para a mudança. Há ainda uma visão mais completa, e cada vez mais valorizada, que traz outros modos de socialização, entendendo esta formação no próprio *lócus* de trabalho cotidiano, o que permite que ela ocorra de maneira contínua e signifique uma prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais. Esta é a concepção de **educação continuada** descrita por Marin (1995, p. 18).

A autora conclui que educação continuada é, portanto, uma terminologia que permite abordagem mais ampla, posto que, de acordo com perspectivas e objetos específicos a serem enfatizados no processo educativo, permite a incorporação das noções de treinamento, capacitação e aperfeiçoamento. Destaca-se aqui mais uma idéia creditada à educação continuada:

> O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão. (MARIN, 1995, p.19).

Espera-se ainda, segundo a autora, que, da mesma forma como se discute na área educacional o currículo escolar, bem como suas concepções e formas para a escolaridade básica, discuta-se também na educação continuada, pois são questões perenes na educação, em qualquer de seus âmbitos.

É certo que a formação docente seja um dos elementos centrais para a melhoria da educação básica. Contudo, há que se considerar também a necessidade de pensar sobre os demais aspectos que permeiam a prática docente. Não há como vislumbrar avanços em termos de qualidade do trabalho docente restringindo-o apenas à questão da formação. Para além da formação inicial e continuada, desenvolvidas de forma sólida e com garantida qualidade, as condições de trabalho docente também são de fundamental importância.

Neste sentido, é preciso considerar aspectos tais como salário adequado; jornada de trabalho que seja coerente com a necessidade educativa do professor, ou seja, o estudo; plano de carreira que contemple a formação de modo a valorizá-la , assim como condições práticas de trabalho na escola, tanto no aspecto organizacional quanto físico. Vale ressaltar a importância de dar voz aos professores para que participem dos processos de discussão e elaboração das políticas públicas para a formação, visto serem os sujeitos diretos e supostamente os mais interessados em verem contempladas as necessidades reais impostas pelo trabalho docente.

Ao falar em formação docente, podemos ainda pensar no perfil de professor que se deseja formar, visto que há diferentes conceitos de professor, o que pode caracterizar, e consequentemente nortear - e até mesmo determinar - os elementos presentes nos cursos de formação de professores. Tais elementos podem ser observados na organização dos cursos, e em seus quadros curriculares, elaborados sobre eixos que podem servir à formação de diferentes modelos de professor.

Os conceitos de modelos de professores assim são denominados por Contreras (2002): "o professor como profissional técnico", "o professor como profissional reflexivo" e "o professor como intelectual crítico". Apontamos aqui tais conceitos como mais um dos elementos a ser considerado no quadro da formação docente, contudo, neste trabalho não os desenvolveremos.

De qualquer forma, a preocupação com a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental é nossa preocupação, e para pensá-la frente à proposta do PEC-Formação Universitária, enquanto uma política de formação de professores, sentimos necessidade de estender a discussão acerca do conceito de formação. Para isso, abordaremos aqui, amparadas em Adorno (2000), algumas das idéias que cercam o conceito de formação no qual acreditamos.

Vale dizer que os textos aos quais faremos referências são fundamentalmente os de Adorno (2000), contidos na obra *Educação e Emancipação* e outros textos de pensadores contemporâneos que compõem grupos de estudos na área da Teoria Crítica e Educação.

Retomamos aqui os questionamentos trazidos por Oliveira (2007, p.168) quando aponta que a semiformação estaria em toda parte, inclusive na formação de professores, devido ao fato de acreditarem-se já formados. Esse é um dos entraves à formação plena:

> *Cuando los filósofos frankfurtianos tratan la cuestión de la formación (Bildung), el primer problema que señalan es el del predominio de los procesos semiformativos que imperan en las sociedades administradas. La*

> *semiformación (Halbbildung) no es una formación por la mitad, como el nombre puede inicialmente sugerir. La semiformación es el verdadero obstáculo para la formación plena. En primer lugar, esto ocurre porque el sujeto semiformado se cree ya formado. Tal ilusión lo pone en una posición problemática en relación al saber.*

Frente a esta sociedade que vem sendo determinada pela racionalidade instrumental e pela lógica do mercado, instauram-se as questões: Como visar a formação nessa sociedade do produto? Quando pensamos em aprendizagem, em formação, pensamos em processo ou em produto?

É na falta de entendimento da formação enquanto um processo que temos a chamada semiformação – pessoas que acreditam já estarem formadas. Esta compreensão torna-se um entrave à formação. Nesse sentido, buscar a formação é denunciar o que é semiformação, é buscar a recusa à sociedade administrada - regulada pelo capital e controlada pelo tempo, é buscar a dimensão emancipatória da razão que se esvai frente ao predomínio de sua dimensão instrumental**.**

Uma vez mais tomamos as palavras de Oliveira (2007, p. 168) quando nos esclarece sobre as manifestações da semiformação, que são atribuídas, em grande parte, à indústria cultural[9]:

> *En gran parte, la semiformación deriva del consumo de los productos de la industria cultural, productos estos que reinan dominantes en las sociedades administradas. Esos productos narcotizan al sujeto y, aunque prometen lo contrario, obstaculizan el contacto con la cultura y el arte auténtico. Traen consigo una 'promesa de felicidad' que, en realidad, es irrealizable. Los productos de la industria cultural son pasteurizados; simplifican y distorsionan la realidad. ¿Y dónde están? En todas partes, incluso en las instituciones de enseñanza, multiplicando los semiformados, los semicultos.*

Ocorre o inevitável. Vemos que há um círculo. Como os professores poderiam colaborar no processo de esclarecimento, de emancipação se os mesmos não conhecem esse processo? Temos então uma preocupação com a formação de professores. Não é algo simples identificar uma formação de qualidade, mas certamente, uma formação aligeirada, que privilegia a instrumentalização do conhecimento, não há de ser o lugar desta formação de qualidade. Por vezes, alunos-professores (como são chamados os professores já atuantes quando participam de cursos de formação) têm como crítica à universidade a falta de

---

[9] O termo indústria cultural foi cunhado por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer já em 1947, na obra *Dialética do Esclarecimento* (OLIVEIRA, P., 2007, p.168).

objetividade das aulas, criticam a prática reflexiva da universidade. Isto pode ser o reflexo da dimensão da adaptação atuando sobre a dimensão da autonomia. Uma possível explicação do anseio por aulas magistrais pode estar no fato de professores que temos desde a infância utilizarem-se por mais tempo da palavra para argumentar sem que os alunos possam contradizê-los. Fica a sensação de que este tipo de aulas, por vezes dogmáticas, é a única forma de aprendizagem.

No texto de Adorno (2000) "Educação para quê?" temos que a educação possui duplo caráter, visto que é ao mesmo tempo adaptação e autonomia. A adaptação se dá no sentido de integração, orientar os homens no mundo. Mas a educação não pode restringir-se a isso, pois geraria apenas um mundo de "pessoas bem ajustadas" (ADORNO, 2000, p.143). Contudo, eximir-se desse papel a tornaria impotente e ideológica. Temos então a tensão entre autonomia e adaptação. Do ponto de vista histórico, o processo de adaptação é praticamente automático. A indústria cultural só colabora para a adaptação. A dimensão da autonomia quase desaparece. Como resgatar a tensão dialética entre autonomia e adaptação? Adorno (2000) toma a família e a escola como responsáveis pela formação da resistência.

Nesse sentido, a escola, mesmo sendo uma instituição bombardeada por ideologias, enquanto uma realidade dialética é uma agência poderosa para a emancipação humana. O esforço deve ser no sentido de não deixar que a dimensão da adaptação suprima a da autonomia. Os espaços para resistência podem parecer pequenos, mas devem ser ocupados. Talvez aí o potencial da escola: contribuir para que enxerguemos tais espaços.

Temos assim essa exigência sobre a ação do professor. A formação do aluno e a formação do professor possuem relações. Cabe então tentar compreender o que seria a formação. A formação, de modo amplo, deve ser entendida, segundo Adorno, como um processo dialético de formação do homem no mundo, em que o homem, ao se impor ao mundo, adquire sua realidade, enquanto o mundo, concomitantemente, é humanizado pelo homem em interação com ele. Nesse entendimento, a formação expressa sentido educacional e o ideal formativo se vincula à emancipação.

Ao partir do princípio que a barbárie é o oposto da formação, opor-se à barbárie é competência da escola. Em textos como "Educação contra a barbárie", "Educação após Auschwitz" e "Educação e emancipação" também presentes na obra *Educação e Emancipação*, Adorno (2000, p.15) expressa a discordância com processos baseados na heteronomia, que se caracterizam pela imposição externa e carregam traços de autoritarismo. Para o filósofo a educação só tem sentido enquanto educação dirigida à auto-reflexão crítica.

“O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação.”

Essas questões perpassam a formação e o mundo da escola. Uma formação voltada à reflexão e à emancipação é uma necessidade e, segundo Adorno (2000), uma exigência política. Formação do aluno e formação do professor estão relacionadas, bem como autonomia do professor e autonomia do aluno. O professor precisa contribuir com a autonomia do aluno, mas isto pode se complicar na medida em que o professor desconhece autonomia.

Atualmente, temos cursos de formação de professores que possuem o discurso de que é preciso contribuir com a autonomia do aluno, mas os próprios cursos de educação continuada já vem prontos, em pacotes. Os professores não são chamados a conhecer a proposta, discuti-la, ou até mesmo a aceitá-la. O curioso é que cursos os são estruturados a partir de novas tecnologias e educação a distância pautando-se em discursos de autonomia do próprio aluno-professor, flexibilizando os horários, facilitando os conteúdos em apostilas, enfim, num conjunto de medidas que visa manter as coisas como estão – as pessoas permanecem na menoridade.

Vale lembrar que, como destaca a pesquisa acerca do “Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil”, a formação de professores relaciona-se com as dimensões que permeiam a práxis dos professores:

> Sob a égide da perspectiva dialética, as alternativas apresentadas para a reconstrução dos cursos de formação de profissionais da educação enfatizam as espirais teoria-prática-teoria e ação-reflexão-ação. Evidencia-se ainda que a formação inicial não se encerra em si mesma, devendo, portanto, articular-se com diferentes esferas da formação e da práxis dos professores em suas dimensões acadêmicas, sociais e políticas. (ANDRÉ et al., 1999, p.305-306).

No entanto, devemos considerar que se os cursos tradicionais voltados a oferecer formação docente não têm assegurado os subsídios para pensar nas dimensões acadêmicas, sociais e políticas envolvidas na profissão docente, estas dimensões ficam mais distantes ainda dos professores que são formados aligeiradamente, com a preponderância dos aspectos práticos da profissão docente sobre os fundamentos da educação.

3.2 As determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 – políticas e perspectivas

Após tentar compreender alguns aspectos do caminho percorrido pela política educacional no Brasil nos anos de 1990, tentaremos a seguir focalizar as políticas de formação para professores nos últimos anos, tomando como referencial as preconizações da LDBEN 9394/1996 – especialmente as propostas de educação continuada, visto que o PEC Formação Universitária possivelmente assim se configura. Também nos interessam as iniciativas tomadas nesse sentido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, propositora do PEC Formação Universitária.

Considerando-se que as políticas educacionais vão se modificando em consonância com o aparato legal, temos que atentar para as definições da LDBEN 9394/1996. Em seu artigo 62, a lei maior da educação nacional determina como regra a formação dos profissionais da educação em nível superior, contudo, continua permitindo como formação mínima para os professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, a obtida em nível médio. Portanto, no que tange à formação de profissionais da educação, parece que a inovação mesmo cabe a criação dos **Institutos Superiores de Educação** – também previstos no artigo 62 – como alternativa às universidades. Estes ficaram encarregados de oferecer cursos de formação de profissionais para a educação básica, incluindo o **Curso Normal Superior** para formar professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; formação pedagógica para já graduados que desejam trabalhar na educação básica; educação continuada para os profissionais da educação.

Saviani (2000, p.219), ao fazer referências à criação de institutos semelhantes a estes propostos pela lei brasileira, lembra que é pertinente considerar experiências internacionais e cita o caso da Alemanha, por exemplo, que acabou extinguindo estas instituições enquanto tais e incorporou-as às universidades. Verifica-se, portanto, um processo inverso ao proposto pela LDB 9394/1996. Há ainda a preocupação com o estigma que estes Institutos podem sofrer quando comparados às universidades, visto que na Itália, mesmo depois de integrados a estas últimas continuaram sendo classificados como de segunda ordem, identificados mesmo como versão piorada das Faculdades de Filosofia e Letras.

Nesse mesmo sentido temos as colocações de Minto (2002) já abordadas anteriormente, em que o autor vê com olhos críticos a criação de dois tipos de universidades - as de pesquisa, reservadas para formação de elite, e as de ensino, de mais fácil acesso para a

maioria da população, planejadas inclusive para a formação de professores. Difícil encontrar coerência nos discursos públicos que afirmam estar atreladas a melhoria da qualidade de ensino brasileiro e à formação de professores, visto que o poder público vem criando instituições de qualidade duvidosa para formar pessoas que têm o papel de formar outras.

Ainda segundo Saviani (2000) esta alternativa de criação dos Institutos Superiores de Educação deve ser considerada com cautela. O autor afirma não ser o caso dispensar o perfil e a experiência das universidades, mas sim considerar que a administração do Ministério de Educação e Cultura (MEC) no governo Fernando Henrique Cardoso demonstrava descrédito quanto à universidade, denunciando que esta tem contribuído de maneira muito tímida com o desenvolvimento dos sistemas estaduais e municipais de ensino, especialmente no âmbito do ensino fundamental. Quanto à questão da formação de professores, os professores universitários são acusados de ficar discutindo por anos a fio e não apresentarem alternativas no sentido de proceder soluções no âmbito da prática. Vale ressaltar que os membros deste ministério são professores universitários, e parece, portanto, que ao ocuparem esses cargos percebem os problemas e ao denunciá-los acabam desqualificando a instituição universidade.

A ressalva quanto a esses profissionais vem no sentido de que acabam tecendo críticas desmobilizadoras. São professores universitários lamentando não poder contar com seus pares, e deixam esvair a vontade política para tratar a questão. O que se esperava era que agissem enquanto dirigentes do Estado que é mantenedor de grande parte das universidades públicas do país, que tomassem a responsabilidade inerente ao cargo, dedicando-se a formular políticas que definem prioridades de investimentos a fim de exigir que as universidades se integrem ao esforço comum, contribuindo para o objetivo de universalização do ensino fundamental.

A proposta para o formato dos Institutos Superiores de Educação é que sejam prioritariamente criados senão no interior das próprias universidades, como institutos fortemente ligados a elas de tal modo que possam usufruir dos quadros qualificados que estas possuem. A consolidação desses institutos enquanto órgãos paralelos a universidade, que estariam habilitados para resolver um problema que a universidade não foi capaz, é uma proposição descartada por Saviani (2000).

Para este autor, a idéia seria que esses institutos, ligados às universidades estariam também relacionados aos sistemas de ensino de forma a considerar o movimento real das escolas como foco principal de sua atenção, ponto inicial e terminal de seus processos formativos. Nesse sentido poderiam atuar com grande êxito o que ele chamou de “grupos de ensino”. Inspirado nos já tradicionais grupos de pesquisa há muito consolidados nas

universidades, estes grupos de ensino agiriam no sentido de modificar a estrutura e a forma de condução dos processos formativos. Destes grupos fariam parte professores dotados de experiência e interesse em uma das modalidades de ensino, e trabalhariam com o objetivo de propor e desenvolver projetos de ensino que venham a responder aos problemas formativos de cada uma dessas modalidades. Importante ressaltar que essa participação nos grupos seria independente do Departamento, Instituto, Faculdade ou Universidade a que os professores estejam vinculados.

Vê-se que Saviani (2000) consegue visualizar e propor um papel de atuação importante para os Institutos Superiores de Educação, desde que estejam fortemente articulados tanto com a universidade quanto com o sistema de ensino da educação básica.

Mas ao pensar nesta proposta de Institutos paralelos à universidade e com a "potencialidade" de resolver o que estas não são capazes, pode-se dizer que estes Institutos Superiores de Educação vêm com a intenção de corroborar as preconizações do Banco Mundial. Encontram-se indícios das formulações desta agência para a política de formação de professores dos países em desenvolvimento. Inclusive, como bem aponta Torres (1996), o Banco Mundial se mostra bastante incomodado com a temática da formação de professores, apresentando posicionamentos ambíguos e contraditórios.

Os relatórios do Banco Mundial que abordam a formação de professores já têm mostrado um "avanço" no sentido de considerar que o saber docente é um fator determinante no rendimento dos alunos. Porém, também é pontual em ressaltar estudos que indicam a não relação necessária entre desempenho do aluno e anos de estudo e maior qualificação do professor. A partir daí, o Banco aconselha a priorização da capacitação em serviço em detrimento da formação inicial dos docentes, visto que a primeira demonstra maior efetividade em termos de custo além de exercer maior influência no rendimento do aluno do que a formação inicial. Vale destacar que ainda faz a recomendação para que as duas modalidades façam uso da educação a distância, pois também é considerada mais efetiva em termos de custo do que a educação presencial.

O modelo de formação proposto pelo Banco Mundial promove a ruptura conteúdo/método, afirmando ser o conhecimento da matéria que mais exerce influência sobre o rendimento do aluno; o conhecimento pedagógico fica marginalizado. Contudo, Torres (1996) aponta que há estudos demonstrando a importância das atitudes e expectativas do professor, visto que estas podem ser mais determinantes sobre a aprendizagem do aluno do que o domínio da matéria. No entanto, esses estudos nem sequer são mencionados pelos técnicos do Banco.

O que se torna fundamental é compreender e reconhecer que "[...] formação inicial e capacitação em serviço são diferentes etapas de um mesmo processo de aprendizagem, profissionalização e atualização permanentes do ofício docente." (TORRES, 1996, p.162). Nesse sentido, não é possível que se queira optar, visto que as duas modalidades são necessárias e são complementares. Também são complementares os saberes dos conteúdos disciplinares e o saber pedagógico. Não há como pensar em qualidade de educação sem que os professores possuam esta formação.

Contudo, como já apontado, o BM já ressaltou que o melhor investimento a fazer na formação de professores é no nível secundário, posto que estudos empíricos mostram que os professores tendem a se comportar mais de acordo com o que experimentaram enquanto alunos da educação básica do que ao que aprenderam em curso de magistério ou faculdade. Assim a proposta do BM para a formação docente é pautada num ensino secundário de boa qualidade; na complementação da educação geral em uma curta formação inicial focalizada nos aspectos pedagógicos e na contratação de professores a partir de conhecimentos e competências comprovadas.

Fica claro que uma formação inicial que supra a necessidade de capacitação geral (entendida enquanto conhecimento de conteúdos disciplinares) e formação pedagógica é muito dispendiosa em termos financeiros para as concepções do BM. Assim, essa formação geral deve ser atendida no ensino secundário, e a formação pedagógica deve ser oferecida em cursos curtos de formação inicial. Esta última tendência se afirma com a criação dos Institutos Superiores de Educação e até mesmo com os cursos de Pedagogia, uma vez que estes últimos vêm sendo diminuídos em termos de anos de formação em instituições privadas de ensino superior.

Quando o BM afirma ser o ensino secundário o foco mais seguro de investimento para a formação docente, e em outro momento afirma também que frente a um aparato escolar deficiente, a formação inicial e a capacitação em serviço configuram-se apenas em medidas compensatórias e paliativas, tem-se uma contradição. Para Torres (1996) este ponto contraditório baseia-se no fato de que o BM ora apresenta e sustenta a capacitação em serviço enquanto estratégia efetiva de formação de professores e ora a vê apenas como uma medida paliativa frente a um sistema escolar deficitário e uma má formação inicial.

Outro ponto apresentado nas propostas do BM é a utilização da educação a distância. Ao pensar neste recurso já se torna necessário levar em conta que programas de educação a distância que têm sido divulgados internacionalmente, muitas vezes não encontram receptividade em seus próprios países. O fascínio frente à tecnologia também pode levar ao

esquecimento de que quando mal empregada acabará reproduzindo, na educação, o tão conhecido e tão freqüentemente evitado ensino tradicional (TORRES, 1996).

Como a questão da educação a distância tem se configurado numa temática um tanto quanto polêmica, a discussão se faz interessante aqui uma vez que esta vem sendo colocada como estratégica na formação de professores. Mais especificamente, quando delineado o objeto de pesquisa sobre o PEC Formação Universitária, em que o objetivo é estudar sua fundamentação, seus pressupostos de formação e especialmente de qualidade de formação. Na medida em que este Programa faz uso da tecnologia de educação a distância torna-se pertinente tecer alguns comentários das leituras a esse respeito, principalmente as que se direcionam para políticas de formação de professores.

A educação a distância já está na agenda de políticas educacionais do Brasil. O próprio MEC criou a Secretaria de Educação a Distância (SEED)**.** Essa modalidade de ensino tem tomado uma posição bastante central na política educacional brasileira, principalmente no que diz respeito à formação e atualização docente do país a baixo custo.

Por que especialmente a área de formação de professores da educação básica tem sido alvo das políticas de formação aligeirada, de baixo custo e a distância? Quando se tem na década de 1990 a focalização do ensino fundamental e a meta de universalizá-lo, a formação de professores toma uma postura imediatista (KUENZER, 1999).

É contundente notar que a criação da SEED data de 1995, mesmo ano em que o documento do Banco Mundial - *La Enseñanza Superior: Las Lecciones Derivadas de la Experiencia* – apresenta como saída para a educação e como condição para a negociação de empréstimos aos países em desenvolvimento a "[...] utilização de 'tecnologias mais eficientes', no movimento de quebrar o que está posto como 'monopólio do professor na transmissão do conhecimento'" (BARRETO, 2001, p.17).

Tem-se então um modelo fundado na racionalidade instrumental, em que o desempenho dos alunos depende menos da formação do professor e mais dos materiais pedagógicos empregados (TORRES, 1996; BARRETO, 2001). Assim pontua Barreto (2001, p.19) ao constatar a apropriação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) neste contexto:

> Com o deslocamento do foco do ensino para os materiais, na maioria das vezes tidos como auto-instrucionais, são esvaziados os vínculos lógicos entre as TIC a serem utilizadas no ensino e a formação do professor. Sequer precisa ser objetivada esta formação, uma vez que as TIC supostamente preenchem os vazios: programas de capacitação em serviço. Reciclagem

> para os ‘formados’ e estratégia de substituição de uma sólida formação inicial necessária.

Vale retomar Torres (1996) quando esta aponta que nenhum insumo considerado de modo isolado causa efeito sobre o rendimento dos alunos, tanto no que diz respeito aos materiais pedagógicos quanto aos salários dos professores.

Segundo Barreto (2001) as críticas à questão da educação a distância e da incorporação que esta faz das TIC deve-se ao fato de ter se revestido de um caráter muito instrumental – a educação a distância deixa inclusive de ser uma modalidade para se tornar (reduzir-se a) um instrumento para uma finalidade: formar professores a distância com o potencial da diplomação. Esta estratégia tem ocorrido principalmente nos chamados países “em desenvolvimento”, onde a certificação em larga escala ocorre imprimindo características como homogeneização, simplificação das questões e nivelamento por baixo. Têm-se assim os meios em condições privilegiadas em detrimento das mediações.

Esse estado de coisas nos faz lembrar as características da indústria cultural – termo desenvolvido em 1947 por Adorno e Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento*[10]. O termo refere-se aos efeitos estruturais da produção capitalista sobre a formação dos indivíduos nas modernas sociedades de consumo. Essa certificação oferecida em larga escala nesses cursos de formação nos remete à produção em série. De acordo com Adorno, este tipo de formação, complementando o conceito anteriormente apresentado, guarda relações com a denominada semiformação, fenômeno em que os bens culturais são servidos às massas sem que a socialização do acesso signifique a efetivação do potencial libertador, conscientizador e crítico da cultura como momento formador.

Quanto à relação educação a distância e TIC, esta não pode atender apenas a aquela única função estratégica, visto que tais tecnologias, se pensadas como um instrumento para o ensino presencial, representam atualmente um grande potencial para o enriquecimento curricular e à melhoria da qualidade de ensino. O complicado é pensá-las apenas para formação a distância e em massa, com a preocupação de ensinar a muita gente... Contudo, ensinar **sempre** a mesma coisa. Nesse sentido, cabe pensar: para quem se destina o ensino a distância e para quem se destina o ensino presencial de qualidade?

Ou seja, a lei mal começou a preconizar uma melhor condição de formação e já se criou um local paralelo para essa formação que não as Instituições de Educação Superior. Deve-se lembrar ainda do decreto que retirou do curso de Pedagogia a formação de

---

[10] Cf. ADORNO; HORKHEIMER, 1985.

professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (posteriormente reformulado), o que corroboraria a intenção de se fazer do Curso Normal Superior local exclusivo para essa formação. Mas como deixar a exclusividade dessa formação fundamental a cargo de instituições até então inexistentes? Quanto a isso houve manifestos das universidades públicas que marcaram posição contra esse ato do Executivo, bem como a manifestação do Conselho Nacional de Educação (CNE) que teve o mesmo posicionamento. Deve-se considerar ainda que como não há indícios de que as instituições que criarem cursos normais superiores serão estimuladas a desenvolver pesquisa; fica aí mais uma penalização à formação docente (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

Para responder algumas dessas questões levantadas no parágrafo anterior, em 2000 ainda sem respostas, Muranaka (2002, p. 11), assim como Minto (2002), que identificou as diretrizes das políticas do BM para o ensino superior, encontra a mesma linha de raciocínio ao focalizar sua análise especificamente à formação de docentes para a educação básica, especialmente professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que tem relação direta com o curso de pedagogia. A professora mostra, através de citações retiradas do PNE (proposta do governo e não da sociedade), que essas diretrizes para a formação de professores estão envoltas de maneira "coerente e harmoniosa" pelas políticas do MEC, uma vez que, no referido documento, pode-se ler metas exatamente como estas: "diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e atendam clientelas com demandas específicas de formação: tecnológicas, profissional liberal em novas profissões, para o exercício do magistério ou de formação geral".

Muranaka (2002) comenta a coerência do MEC frente a essas diretrizes que vem se configurando após a LDB, citando o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, que, segundo ela, de certa forma hierarquiza as instituições de ensino superior, que podem assumir os seguintes formatos: 1) universidades, 2) centros universitários, 3) faculdades integradas, 4) faculdades e 5) institutos superiores de educação. Esclarece-nos que o documento caracteriza apenas as duas primeiras instituições, atribuindo às universidades a indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão, característica que nem se mantém aos centros universitários, posto que para estes basta a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Apesar de o documento não caracterizar os institutos superiores de educação, Muranaka (2002, p.11-12) afirma:

> [...] sabemos que nos ISES as exigências são menores; por exemplo: enquanto que para constituir-se como universidade a instituição deve ter, no mínimo, um terço do seu corpo docente em regime de tempo integral (o que

> é necessário para fazer pesquisa) e com qualificação mínima de mestrado, no ISE esse mínimo de qualificação profissional é de apenas 10%, segundo termos da Resolução CNE/ CP n/99. É, portanto uma instituição nem diríamos de segunda categoria, mas de quinta categoria, o que fica claro no Decreto (nº 2306/97). Ainda de acordo com a referida Resolução, o ISE pode manter os cursos normais superiores – que são aqueles responsáveis pela formação do professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental-, cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e programa de formação continuada.

Ao reafirmar que a indissociabilidade entre pesquisa/ensino/extensão só é mencionada quanto se trata de universidade, Muranaka (2002, p.12) lembra das colocações de Cláudio Moura e Castro, quando ele propõe as funções para o ensino superior - inclusive já citadas neste trabalho - e classifica o ISE no que Castro chamou de "colegião com dignidade". E assim o define: "É um colegião para a massa, com o objetivo de 'formar professor'".

Segunda a autora, os ISEs não foram definidos nem pela própria LDB, sendo caracterizados em 1999, por meio do parecer CNE/CP nº 115/99. Pensando ainda na coerência dos documentos legais a partir da problemática da formação do professor, ela comenta:

> Contraditoriamente, ou não, a própria LDB menciona o ISE, que é regulamentado por este parecer de 1999, que assim o determina: 'Os ISEs deverão ser centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a educação geral do futuro professora da educação básica'. Ora, como pode um ISE, que tem uma exigência menor par ser constituído, ser um centro produtor do conhecimento? Será que o ISE não se encaixa mais no 'colegião com dignidade' do que numa verdadeira instituição produtora do conhecimento? (MURANAKA, 2002, p.12)

E continua analisando a coerência da política educacional citando a luta travada pelos educadores e pelos fóruns contra o Parecer CNE/CES nº 970/99, que determinava que os cursos de Pedagogia perderiam a prerrogativa de formar os professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, ficando sob a responsabilidade do Curso Normal Superior. Trata-se da questão anteriormente mencionada por nós.

> A LDB, artigo 64, estabelece que a formação dos demais profissionais da educação (supervisor, administrador, orientador educacional, inspetor e planejador para a educação básica) deve ser feita no curso de Pedagogia, mas não proíbe que o curso forme professores de educação infantil e da primeira à quarta série. Então, na ótica do Parecer 970/99, o curso de Pedagogia não seria mais o *lócus* de formação destes professores, mas ficaria restrito à formação dos chamados especialistas, configurando-se, dessa forma, como um bacharelado [...] (MURANAKA, 2002, p.12-13).

.

Para Muranaka (2002) isto expressaria a contradição, pois a LDB exige que, para ser especialista, é preciso uma formação docente. A professora lembra aqui de toda uma história de luta dos educadores e fóruns correspondentes que sempre defenderam a docência enquanto base de formação do pedagogo, contrapondo-se inclusive à fragmentação dos cursos de Pedagogia nas afamadas habilitações (instituídas em 1969 pelo Parecer CFE nº 252). E comenta que enquanto era travada a luta contra o Parecer 970/99 foi baixado um decreto – o nº 3276, de dezembro de 1999 – determinando que o *lócus* privilegiado de formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil deixava de ser o curso de pedagogia, passando a ser função exclusiva dos ISEs.

Sob esta óptica, os cursos de pedagogia estariam fadados ao desaparecimento. Contudo, conforme nos relata Muranaka (2002, p.13), após muita luta e muito engajamento das entidades representativas dos cursos de pedagogia, o decreto foi alterado, substituindo a palavra "exclusivamente", por "preferencialmente" (decreto nº 3554, de agosto de 2000).

Assim, o que temos, segundo Muranaka (2002), são dois *lócus* de formação docente, visto que, garantida a autonomia universitária, as universidades podem continuar formando professores em cursos de Pedagogia e as instituições não universitárias (por meio da Resolução CNE 133/01) são obrigadas a criar um curso normal superior para formar professores das séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil.

Frente a este quadro geral Muranaka (2002, p.13, grifo nosso) conclui "Vejam que situação esdrúxula: nós podemos formar esses profissionais no curso de Pedagogia, quando se trata de universidade; entretanto, **preferencialmente** eles devem ser formados numa instituição de segunda, terceira, ou quinta categoria [...]". A indignação com tal situação é evidente.

À época em que Muranaka escreve, 2002, ainda não havia sido definida as diretrizes curriculares para os cursos de pedagogia, mas a autora comenta que uma comissão de especialistas já havia encaminhado ao poder público uma proposta que ia de encontro a política do MEC, primando pelo curso de pedagogia enquanto responsável pela formação desses professores, que também seriam profissionais capazes de atuar na gestão escolar e na gestão de sistemas.

Aguiar et al (2006) aborda exatamente toda a disputa de projetos para a formação dos profissionais em educação no Brasil (re)visitando o curso de pedagogia a partir de um enfoque histórico até alcançar a aprovação das diretrizes curriculares do curso.

Os autores comentam que a proposta de criação das diretrizes curriculares para o curso de pedagogia teve um impulso maior quando, como apontado por Muranaka (2002), uma equipe de especialistas elaborou uma proposta e encaminhou ao MEC. Tal proposta considerou o parecer de entidades ligadas à formação de professores e foi encaminhada ao CNE em 1999, aguardando definições ao longo de anos, visto que havia questões polêmicas a serem definidas acerca da própria formação de professores, como o caso do curso normal superior, que, como lembram os autores, até o momento não possui suas próprias diretrizes.

Conforme apontado por Aguiar et al (2006, p.825) entre 1999 e 2004 as determinações legais quanto à formação de professores e quanto ao próprio curso de pedagogia

> [...] causaram mais transtornos do que encaminhamentos positivos para tais cursos, a tal ponto que hoje a diversidade de estruturas exigirá provavelmente do Poder Público um acompanhamento rigoroso, bem como processos de avaliação da formação oferecida, de modo que se preservem as iniciativas positivas e se estabeleçam metas para o aprimoramento da qualidade de outras.
> As iniciativas do MEC induziram também a uma política de crescimento desordenado do ensino superior privado. Cabe destacar a crescente expansão dos cursos normais superiores e do próprio curso de pedagogia, principalmente em instituições privadas, em sua grande maioria sem história e sem compromisso anterior com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades. Dados oficiais do INEP/MEC (2006) revelam que existem na atualidade 1.437 cursos de pedagogia e 1.108 cursos normais superiores, sem considerar os inúmeros ISEs e cursos de licenciatura criados também nesse período.

Frente a este panorama, o movimento dos educadores, acreditando que as discussões das diretrizes da pedagogia se inserem na discussão acerca das Diretrizes da Formação dos Educadores da Educação Básica, afirmam a necessária condição de que sejam discutidas neste contexto. Esta condição guarda relações com uma expectativa histórica dos educadores que sempre persistiram em busca de política nacional de formação que propicie "um sistema articulado e integrado de formação dos profissionais da educação, contemplando todas as modalidades e os níveis até a pós-graduação e a formação continuada" (Aguiar et al, 2006, p.826). Esta concepção indica também que essa formação só alcançará níveis qualitativamente satisfatórios se desenvolvida de "forma integrada e articulada para todos os níveis de ensino, nas instituições universitárias".

Aguiar et al (2006, p.828-829) percorre todo o aparato legal referente à formação de professores, o que já realizamos aqui, em partes, amparados no panorama oferecido por Muranaka (2002). O primordial aqui é apontar as considerações acerca das Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN–Pedagogia), consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005, 01/2006 e na Resolução CNE/CP n. 01/2006, que, segundo os autores, "demarcam novo tempo e apontam para novos debates no campo da formação do profissional da educação no curso de pedagogia".

São as DCN- Pedagogia que definem a destinação, aplicação e abrangência da formação a ser desenvolvida nesse curso. Aplicam-se :

> a) à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; b) aos cursos de ensino médio de modalidade normal e em cursos de educação profissional; c) na área de serviços e apoio escolar; d) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação assim definida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (Parecer CNE/CP n.05/2005, p. 6).

A partir de então temos determinações para o curso de pedagogia que se aproximam das propostas de diretrizes apresentadas pela comissão de especialistas de pedagogia de 1999, pois apontam que a formação no curso de pedagogia deverá assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. Assegurada esta articulação, a redução do curso de pedagogia à formação do especialista é afastada.

Torna-se importante explicitar, contudo, que a docência nas DCN-Pedagogia não é entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas, o conceito é ampliado ao ser articulado à idéia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares. A docência é então compreendida "como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia" (AGUIAR et al, 2006, p.830).

Nesse sentido, depreende-se das DCN-Pedagogia que

> A formação proposta para o profissional da educação do curso de pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção da educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura. Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, a docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos (AGUIAR et al, 2006, p.832).

Queremos mencionar aqui alguns dos desafios destacados por Aguiar et al (2006, p. 835) ainda presentes no campo da formação

> Outras questões também estão no horizonte das modificações necessárias no âmbito da formação dos educadores profissionais da educação, entre as quais podemos destacar a inclusão, no texto da Lei da Reforma do Ensino Superior, do papel da universidade e das faculdades, dos centros de educação e departamentos de educação, na formação dos educadores, professores e profissionais para a educação básica; a revisão urgente da LDB (artigo 64) e da Resolução n. 01/99, no que tange à criação dos ISEs e do Curso Normal Superior, como condição para a instituição de um sistema orgânico de formação de professores no país; revisão das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

Os autores ainda lembram que as polêmicas que acompanham a discussão sobre o curso de pedagogia envolvendo seu caráter e sua identidade não desaparecem com a aprovação das Diretrizes, e tais questões devem, portanto, ser acompanhadas por todos os envolvidos com a formação de professores.

Consideram também, que, frente ao grande número de ISEs e Cursos Normais Superiores criados nos últimos anos, bem como de **cursos especiais de formação**, tanto no âmbito da iniciativa privada como no âmbito de instituições públicas, é urgente que se definam procedimentos para minimizar aspectos que prejudiquem a qualidade da formação docente.

Nesse sentido, propõem que sejam garantidos processos de avaliação institucional que antecedam processos de reconhecimento e criação de tais cursos/instituições bem como propõem:

> Um estudo rigoroso do número de vagas ofertadas nessas instituições– principalmente considerando que a grande maioria oferece vagas no período noturno, ao qual acorrem estudantes trabalhadores, nem sempre professores em exercício, impedindo a realização dos estágios e da formação prática e teórica com a qualidade necessária às exigências da educação de crianças, jovens e adultos (AGUIAR et al, 2006, p.836).

É pensando, ainda, neste desafio da constituição de um sistema orgânico de formação de professores no país, que nos questionamos: como compreender a concepção de formação que está posta nas políticas públicas? Parece contraditório pensar a qualidade de formação de professores trazida pela legislação correspondente, pois à medida que institui a necessidade de formação de professores em nível superior já procura impedir a universidade - instituição que já conquistou tradição na área - de oferecê-la. Há que se considerar, que só com a recente

aprovação da DCN-Pedagogia, pudemos vislumbrar em documentos oficiais a formação de professores no país de modo menos fragmentado.

Ao pensar na universidade pública, uma das críticas que esta recebe é por não atender a demanda existente. Segundo Chauí (2003), para pensar a universidade pública a partir do prisma da formação e da democratização é necessário que se entenda a educação superior como um direito do cidadão – e isso pressupõe universalização. Essa pretensão de uma universidade democrática precisa, dentre outras coisas, partir da articulação do ensino superior público e outros níveis de ensino público. Há ainda que se defender a universidade pública tanto pela expansão de sua capacidade de atender os membros das classes populares quanto pela recusa da privatização dos conhecimentos – o que significa romper com o modelo proposto pelo BM de incentivo a instituições privadas de ensino superior e de privatização das universidades públicas.

Outro importante aspecto da universidade pública diz respeito à autonomia universitária. Esta deve ser entendida pelo direito e pelo poder de definir suas normas de formação, docência e pesquisa, visto que a autonomia universitária hoje vem sendo alvo de uma heteronomia caracterizada pelo aumento de horas-aula, diminuição do tempo de mestrados e doutorados, avaliação pela quantidade de publicações e congressos, multiplicação de comissões e relatórios, entre outros. Essa "avaliação da produtividade", em moldes quantitativos, vem promovendo a desvalorização da docência. A questão é que as agências financiadoras têm determinado as prioridades, as linhas de pesquisa e os prazos das universidades (CHAUÍ, 2003).

Retomando a questão de se privilegiar os momentos de tensão no pensamento de Adorno, tem-se a pressão de um argumento bastante usado que segue no sentido de cobrar uma proposta logo em seguida à crítica. Ora, mostrar algo distorcido já não seria o bastante? Sabemos que é complexo definir e mensurar o conceito de qualidade em cursos de formação de professores, mas por vezes a falta de qualidade nos salta aos olhos. Essa visão pragmática desvaloriza a teoria.

Foi pensando neste contexto em que se insere a política de formação de professores, que fizemos o recorte do objeto de pesquisa sobre o PEC Formação Universitária, não apenas enquanto uma problemática relacionada especificamente ao local ideal da formação inicial de professores, mas enquanto um programa de formação de professores que tem se tornado modelo para a criação de cursos semelhantes, respaldados nas determinações da LDB 9394-96. Há cursos inclusive que focalizam não apenas a demanda de professores que exercem a profissão sem a formação em nível superior, mas os que pretendem ingressar na carreira.

Existem outros inclusive, que a exemplo do PEC Formação Universitária, são desenvolvidos predominantemente na presença de tutores. O Curso Normal Superior oferecido fora de sede também segue esta linha. É mais uma das opções para formar professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Vale citar aqui a pesquisa realizada por Bianchini (2005), que ao estudar grupos de professoras-alunas de um curso Normal Superior oferecido fora de sede, revelou um panorama surpreendente acerca de como se constitui o capital cultural incorporado por elas e seus familiares. Dentre os dados elucidados através de questionário, chamou-nos especial atenção o fato de que apenas 53% das professoras-alunas consideravam estar cursando o ensino superior naquele momento. Segundo a autora:

> Este número, entretanto, deveria ser de 100%, uma vez que todas as 410 professoras-alunas que responderam ao questionário eram alunas do Curso Normal Superior; portanto todas estavam cursando uma **graduação**. Certamente este dado aparece alterado ou diminuído porque muitas delas não estavam suficientemente esclarecidas sobre o âmbito de ensino em que estava inserido o **Programa Especial de Formação de Professores** do qual elas faziam parte. (BIANCHINI, 2005, p.78, grifo nosso).

Ora, é realmente espantoso que professoras, profissionais da educação, mal entendam a estrutura na qual se organiza a educação brasileira. No entanto, devemos considerar que esta falta de clareza pode ser atribuída às discussões geradas acerca das determinações da LDB 9394/96 e ainda sobre a interpretação que as secretarias dos municípios têm feito acerca da certificação.

Contudo, esta pesquisadora aponta também uma outra confusão. Quando questionadas sobre a formação em nível médio, apenas 26% das professoras-alunas afirmaram ter concluído o curso de magistério. Como poderiam ocupar cargos efetivos em redes municipais de ensino se não possuíam a formação mínima até então exigida para o exercício da profissão? Bianchini (2005) considera a possibilidade de não relacionarem o curso de magistério ao âmbito do ensino médio.

Verifica-se, portanto, que até mesmo cursos regulares, como o Normal Superior, tomaram o modelo experimental do PEC Formação Universitária e seguiram seus passos metodológicos, lançando mão de recursos da educação a distância e deixando o tutor a cargo da parcela “presencial” do curso.

Com o exemplo do curso acima citado oferecido de acordo com os moldes de um Programa de iniciativa da SEE–SP, apresentaremos aqui algumas considerações acerca de pesquisas sobre as ações da SEE-SP frente à educação continuada de professores.

Pensando nas iniciativas da SEE-SP no campo da formação continuada de professores, buscamos, através do levantamento bibliográfico sobre a produção científica acerca do tema, embasamento para nos aproximarmos do objeto de estudo. Dentre as pesquisas encontradas, destacamos três. A primeira, a pesquisa desenvolvida por Onofre (2000), por discutir a formação continuada de professores através do PEC/SEE-1997/1998, a segunda e a terceira, desenvolvidas por Márcia Cristina de Oliveira (2003) e Andreza Barbosa (2005) respectivamente, por se aproximarem ainda mais de nosso objeto de pesquisa, o PEC Formação Universitária.

A lacuna então existente na bibliografia acerca do tema "o professor e sua formação", no que se refere a estudos específicos sobre programas de formação em serviço, levou Onofre (2000) a explorar e aprofundar alguns aspectos do processo de formação continuada de professores através do Programa de Educação Continuada SEE/SP (1997-1998). A pesquisa desenvolvida junto ao pólo de formação instalado na cidade de Araraquara, na Faculdade de Ciências e Letras –UNESP, que captou a perspectiva dos participantes – docentes formadores, professores participantes e especialistas de educação, delineia importante quadro da formação continuada de professores no Estado de São Paulo.

Vale destacarmos as revelações da pesquisa realizada por Onofre (2000). Dentre os aspectos positivos apontados pelos participantes do PEC figuram a **proposta inovadora** – as ações propostas surgiram de acordo com a necessidade dos professores levantada pelas delegacias de ensino; **a parceria universidade-rede** – esta integração foi avaliada como boa, desmistificando a visão de docentes da universidade como 'donos de um saber distante da realidade' e os professores da rede como 'meros executores'; **a duração das ações** – o Programa durou dois anos (doze encontros), o que significou um salto qualitativo em relação aos cursos propostos anteriormente que possuíam, geralmente, duração de 30 horas; e **intervalo de tempo entre elas** – aspecto que permitiu aos professores uma avaliação de seu próprio trabalho e identificarem a necessidade da continuidade da formação.

Os aspectos negativos apresentados em comum foram: **o critério de seleção dos participantes** – indicação pelas delegacias de ensino com a permissão aos diretores escolares de substituírem professores, visto que o intuito era manter a escola representada; **o trabalho dos "agentes multiplicadores"** – que quase não funcionou, exceto quando o professor participante encontrava apoio da direção e coordenação pedagógica de sua unidade escolar; o

processo **"ação-reflexão-ação"** – que não foi compreendido nem por especialistas da Secretaria de Educação e nem por professores participantes, que o denominavam como um comportamento a ser 'passado como tarefa'; **o acompanhamento das ações** – que não ocorreu nem por parte dos especialistas de ensino e nem por parte dos docentes formadores; e **a durabilidade do programa** – o período de vigência foi curto em contraposição ao tempo necessário para a implementação de mudanças em concepções e práticas.

Vale colocar que a autora considera em seu trabalho a relação formação continuada de educadores - superação do fracasso escolar e inoperância profissional. Estes últimos têm atingido alunos e professores de nossas escolas. Onofre (2000) trouxe contribuições concretas com os resultados obtidos a partir dos olhares dos participantes do Programa e deixou claro aspectos que precisam ser revistos para pensar novas propostas.

Ao estabelecer nosso foco de pesquisa nas políticas de formação de professores e pensar no Estado de São Paulo tendo como contexto maior as mudanças ocorridas a partir da década de 1990, esta dissertação se faz relevante aqui, pois a autora, ao se preocupar em analisar documentos sobre o PEC/SEE/SP (1997-1998), teceu considerações acerca da política de formação de professores, evidenciando a falta de uma política sistemática de formação continuada do governo do Estado de São Paulo, visto que o PEC consistiu muito mais numa circunstância gerada pela possibilidade de financiamento pelo Banco Mundial.

Não podemos deixar de apontar que, como constatado através da perspectiva dos participantes, este programa foi um avanço em relação aos propostos anteriormente, visto que apresentou aspectos inovadores quanto à iniciativa política. Foi possível detectar isso através da trajetória das decisões que caminhou das salas de aula e das necessidades dos professores às agências capacitadoras e suas ofertas de ações. Através deste trabalho que, ao analisar pontos positivos e pontos negativos de um programa específico, trilhou caminhos para se pensar novas propostas de educação continuada de professores, chega-se à conclusão que não é válido investir em programas e ações que não integrem parte de um processo que garanta a regularidade, a continuidade e o aprofundamento de novos projetos. Nesse sentido, o PEC representou apenas um ensaio no campo da formação continuada de professores.

A autora faz esta afirmação com segurança, visto que dois anos depois do término do PEC não havia notícias de novas ações de educação continuada com tal amplitude (apesar de ser um direito dos professores garantido no próprio Estatuto do Magistério Paulista).

As considerações acima a respeito do trabalho de Onofre (2000) se mostram relevantes para nós à medida que podemos estabelecer um diálogo, já pensando na proposta da SEE-SP de 2001-2002 para a formação continuada de professores em nível superior, materializado no

PEC Formação Universitária - programa realizado através da parceria Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e Universidades (USP, UNESP e PUC). Posteriormente, ao analisarmos os documentos que tratam desta proposta da SEE-SP, tentaremos identificar se os aspectos acerca dos programas de educação continuada para formar professores levantados por Onofre foram considerados.

O PEC Formação Universitária foi implantado com o propósito de atender a demanda de professores efetivos da rede estadual de São Paulo que não possuía formação em nível superior. É certo que esta demanda existiu, mas como já apontado, as determinações da LDB 9394/1996 asseguram aos profissionais das séries iniciais do ensino fundamental a formação em nível médio, obtida na modalidade normal. Sabe-se, no entanto, que não levou em conta pontos apontados por Onofre (2000), como a necessidade de continuidade e nem a de atendimento de todos. Posteriormente, o Programa acabou sendo reeditado, mas o atendimento continua sendo para professores do quadro efetivo das redes públicas municipais de ensino.

O trabalho de Oliveira (2003) aborda questões acerca da legislação e formação de professores a fim de entender elementos do universo educacional que dizem respeito à operacionalização das políticas públicas voltadas à formação continuada de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Para tanto a autora adota o recorte temporal no período compreendido entre os anos de 1996-2002, tomando a Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996 como marco referencial.

Além da LDB 9394/1996, estabelece como marco referencial o Programa Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, o PEC -Formação Universitária, implantado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP, entre os anos de 2001/2002. O Programa teve a duração de 18 meses e atendeu a um público alvo - grupo de professores efetivos da rede estadual do Estado de São Paulo, o que significou aproximadamente 6.700 professores.

De acordo com a pesquisa desenvolvida com uma das turmas de 40 alunos-professores atendidas no CEFAM Butantã, na Zona Oeste do município de São Paulo, foi possível afirmar através dos relatos dos sujeitos - alunos-professores e professora tutora da turma - que o PEC Formação Universitária proporcionou ganhos quanto à aprendizagem e auto-estima dos alunos-professores, contudo, os questionários respondidos denunciam o caráter compacto do curso.

Conclui-se que o PEC Formação Universitária encontra sua razão de ser e seus princípios pedagógicos e formativos no aparato legal. A necessidade da formação em nível

superior, a iniciativa do governo estadual, as ações propostas no projeto e as iniciativas e inovações no campo da formação estão aparadas no texto da LDB 9394/1996.

Contudo, após reflexões surgem as problematizações: não houve discussão do Programa nos diferentes fóruns representativos da comunidade educativa; o acesso à formação foi restrito, visto que a maioria dos professores que atua na rede estadual de SP não é efetivo; a coleta de dados permitiu verificar que os profissionais desconheciam outras políticas públicas de formação por parte da SEE-SP, que no projeto do PEC Formação universitária alega estar investindo na melhoria do ensino há no mínimo 6 anos; quanto aos recursos, questiona-se a criação de estrutura paralela que só funciona com a atuação das Instituições de Ensino Superior já existentes e o não investimento nas instituições públicas existentes (Universidades e/ou Instituições de Ensino Superior) através de parcerias permanentes que atendam às demandas reais dos professores nos diversos níveis de ensino.

A partir desta problematização, Oliveira (2003) afirma que a política proposta pela SEE-SP contradiz o princípio democrático de acesso à educação de qualidade e de valorização do magistério, visto que desestimula e aprofunda as desigualdades entre as parcelas de professores que não são efetivos mas atuam na rede pública de ensino.

A dinâmica constatada entre legislação e políticas públicas de formação no PEC confirma a consideração da autora quanto à relação hierárquica, apontando então para a necessidade de continuar a luta pela democratização da gestão do sistema educacional através de ações concretas, uma vez que o que se tem visto é que os sujeitos centrais do processo não têm voz ativa nas propostas de transformação, que são geridas nas instâncias executivas por técnicos. Assim, os professores são considerados meros executores das mudanças propostas e os alunos objetos das mesmas. Têm-se aqui pontos que destoam entre a proposta do PEC 1997/1998 estudada por Onofre (2000) e a programa PEC Formação Universitária, abordado por Oliveira (2003) e Barbosa (2005).

O trabalho de Oliveira (2003) trouxe uma leitura interessante do PEC Formação Universitária refletindo sobre a coerência do programa quanto à legislação bem como quanto à demanda real da educação brasileira. Através da coleta de dados obtida por meio de questionário respondido por um grupo de professores participantes a pesquisadora consegue pontuar reflexões que julgamos muito relevantes, não apenas quanto aos dados quantitativos, mas quanto à opinião destes participantes, de como receberam a proposta e em que medida a aceitaram.

Visualizam-se assim pontos de tensão deste programa, uma vez que, através de relatos dos participantes, a pesquisa mostrou como o PEC foi relevante para aprendizagem e auto-

estima, e ao mesmo tempo, problematizou questões como aligeiramento da formação, atendimento restrito, recursos aplicados, inovações metodológicas, papel do Estado frente às políticas públicas de formação e, sobretudo, o descompasso entre as políticas públicas naquilo que diz respeito à concretização dos princípios da Lei segundo as demandas da sociedade. Interessante notar que o PEC está estruturado segundo as determinações legais, então, o cerne da questão parece mesmo estar nesse descompasso entre as demandas da sociedade civil e a das que acabam sendo concretizadas na Lei.

Finalmente, destacamos o trabalho de Barbosa (2005), que nos foi de grande valia. A pesquisa visa compreender as políticas para a formação de professores em nível superior tendo como foco o estudo do programa PEC Formação Universitária em sua versão municípios. O estudo é baseado, portanto, num segundo momento do programa, em que a prefeitura de São Paulo estabelece convênios com a USP e a PUC -SP para atender a demanda de professores da rede municipal oficial de ensino que não possuíam a formação em nível superior.

A pesquisadora deixa claro que através da análise dos documentos do programa PEC Formação Universitária e do programa PEC Municípios, evidencia-se grande semelhança e manutenção dos pressupostos e organização do curso, inclusive o aproveitamento de toda a estrutura física criada para a realização do PEC Formação Universitária. Barbosa (2005) esclarece que apenas o Manual do Aluno recebeu reparos, direcionando o material para alunos-professores da rede municipal ao invés da estadual. Nota também que o pré-requisito de serem efetivos para cursarem o Programa não aparece no documento, o que, no entanto, não deixou de ser uma exigência no caso do PEC Municípios.

Frente à constatação de que o PEC Município dá continuidade ao PEC Formação Universitária, diferenciando apenas o público a que é destinado, a autora faz uma análise que amplia as discussões para os dois Programas, uma vez que até mesmo o Documento Básico do Projeto do PEC Municípios foi mantido igual ao do PEC Formação Universitária.

É nesse sentido que a pesquisa realizada por Barbosa (2005) é bastante esclarecedora e fundamental para as colocações do trabalho aqui em desenvolvimento.

A autora afirma ainda que iniciativas de Programas como esses são formuladas de acordo com as preconizações de organismos internacionais para a educação em países em desenvolvimento. Barbosa (2005, p.104), através de entrevistas realizadas com participantes do Programa pôde evidenciar em seu trabalho que:

> [...] reduzir a carga horária dos cursos não facilita o exercício profissional dos professores, que têm de trabalhar dois períodos e estudar à noite. Ao

> contrário, complica ainda mais, pois eles são obrigados a dar conta de vários trabalhos em pouco tempo, sem a base teórica desejável e necessária para tanto. É urgente a criação de condições adequadas para o trabalho docente se o objetivo real for a formação de boa qualidade de professores que já exercem o magistério.

Frente a políticas educacionais destinadas a formação de professores em nível superior para as séries iniciais do ensino fundamental brasileiro, que, referendadas e respaldadas pela legislação, permitem a criação de curso superior em caráter experimental e com apoio das tecnologias da educação a distância, passamos à análise do PEC Formação Universitária enquanto uma política pública para a formação de professores.

4 Uma análise da política pública para formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: o PEC Formação Universitária

Esta seção se propõe a fazer uma análise do programa PEC Formação Universitária. O intuito é de identificar, nos documentos que se referem ao programa, os pressupostos, objetivos e fundamentos que norteiam esta política pública de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental em nível superior no Brasil.

O PEC Formação Universitária foi tomado como objeto deste estudo por se caracterizar como um novo modelo revelador de política pública para formar professores. Essa escolha deveu-se ainda pela abrangência e repercussão do Programa.

Retomando o relatado numerosas vezes anteriormente, o programa PEC Formação Universitária foi proposto e realizado por meio de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) e as universidades - Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A gestão do projeto, atribuída a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, contratou a Fundação Carlos Alberto Vanzolini, ligada à Escola Politécnica da USP, para organizar, implementar e operacionalizar o sistema de gestão do Programa. Esta primeira versão do Programa foi concluída em dezembro de 2002 e graduou cerca de 6.000 professores.

Os principais documentos abordados aqui serão o Projeto Básico do Programa – PEC Formação Universitária, elaborado pela SEE-SP, o Relatório Final de Atividades – Avaliação Externa – PEC Formação Universitária, realizado pela Fundação Carlos Chagas, contratada pela SEE para tal tarefa e parte do material didático impresso do PEC Formação Universitária, como encadernações referentes à Apresentação e às **Memórias**.

Vale explicitar que trataremos do PEC Formação Universitária de uma forma geral, não nos delimitando ao processo de execução do Programa em uma das universidades participantes de modo específico, salvo pela grandeza de informações que encontramos acerca do Programa na USP, uma vez que foi publicada em 2006 uma obra[11] organizada pelas professoras que estiveram à frente do PEC Formação Universitária junto a esta universidade. Contudo, há artigo neste livro elaborado pela equipe gestora do Programa junto à Fundação

[11] Cf. NICOLAU; KRASILCHIK, 2006.

Vanzolini que nos permite compreender o gerenciamento do projeto em todo o Estado de São Paulo.

Além dos já citados documentos, que se constituem em material base para nossa análise, contaremos com atividades de **Memórias,** escritas por alunos-professores do PEC Formação Universitária vinculados a um dos pólos sob a responsabilidade da UNESP.

Como já comentado, após o PEC Formação Universitária segui-se uma reedição do Programa na versão PEC Municípios, contudo, deter-nos-emos à primeira versão do Programa, e consideraremos, portanto, devido ao seu pioneirismo no Estado de São Paulo, a inserção do mesmo num contexto um tanto quanto conflituoso, em que foi alvo de críticas, resistências e aderências.

4.1 Apresentando o PEC Formação Universitária

> [...] não medimos esforços para reunirmos profissionais qualificados de três das melhores Universidades brasileiras – USP, Unesp, e PUC – SP. Nosso intuito não é apenas o de garantir a licenciatura plena a todos os participantes, mas também o de que a excelência desta formação possa repercutir no trabalho cotidiano de cada um nas salas de aula.
> O PEC – Programa de Educação Continuada -, desenvolvido pela Secretaria desde 1996, já capacitou centenas de milhares de educadores da rede estadual de ensino em cursos de até 96 horas, e agora são muitas as características que fazem parte deste Programa um marco na história da Educação deste Estado. Dentre elas, merece destaque a participação simultânea de cerca de sete mil e quinhentos professores, distribuídos por todo o Estado de São Paulo. Cada um de vocês estará entrando em contato com as mais modernas tecnologias interativas voltadas para o ensino e, por meio delas, estaremos oferecendo o que há de melhor para garantir a qualidade pedagógica deste Programa.
> Confiante de que essa iniciativa sem paralelo do Governo do Estado de São Paulo em conjunto com as Universidades convidadas trará resultados marcantes para o futuro da Educação paulista, desejo a todos os participantes do PEC Formação Universitária um excelente trabalho (NEUBAUER apud SÃO PAULO, 2001b, p.5).

Está é a apresentação, as boas-vindas aos alunos-professores que se pode ler no material impresso do Programa, chamado **Introdução**. De acordo com a fala da então secretária da educação, o PEC Formação Universitária, por mobilizar simultaneamente a participação de cerca de sete mil e quinhentos professores em todo o Estado de São Paulo e propiciar contato com as modernas tecnologias interativas de ensino, seria um marco na

história da educação do Estado. O destaque aqui fica por conta de que é por meio destas avançadas tecnologias que a secretaria oferecerá o que há de melhor para garantir a qualidade pedagógica do Programa. A análise que se seguirá neste trabalho tentará justamente desvelar esta qualidade através do próprio documento Projeto Básico do Programa, da Avaliação Externa da Fundação Carlos Chagas, de parte do material didático do Programa e de **Memórias** de alunos-professores participantes.

Fica claro também que as ações da SEE-SP referentes ao PEC- Programa de Educação Continuada - tiveram início em 1996, sendo o PEC Formação Universitária um dos programas do PEC da SEE-SP. A pesquisa realizada por Onofre (2000), já abordada por nós, trata sobre uma das ações anteriores ao PEC Formação Universitária.

A apresentação também contou com as palavras das três universidades aos alunos-professores:

> Nós, educadores da Unesp, USP e PUC – SP, convidados pela SEE-SP, para realizar o curso de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental da rede pública do Estado – PEC Formação Universitária-, queremos afirmar a nossa responsabilidade com a democratização e melhoria da qualidade de ensino em nosso país. Portanto, estamos empreendendo todos os esforços para envolver experientes profissionais das diferentes áreas de conhecimento na realização do projeto pedagógico que possibilitará tal compromisso.
> Temos claro que os resultados que alcançaremos dependerão da confiança, do trabalho e da ousadia de todos os participantes deste processo.
> Acreditamos que essa empreitada poderá viabilizar um vínculo permanente entre as universidades e a escola pública, na construção conjunta dos caminhos da Educação. (SÃO PAULO, 2001b, p.7).

Percebe-se que a participação das três universidades no Programa coloca-se como uma responsabilidade com a democratização e melhoria da qualidade do ensino no país, no entanto, o estudo aqui desenvolvido nos mostrará que há controvérsias dentro das universidades quanto ao fato de o PEC Formação Universitária realmente significar uma responsabilidade para com a democratização do ensino.

Feita as apresentações, passaremos então a compreender melhor o que foi o PEC Formação Universitária através do documento Projeto Básico do Programa.

4.2 PEC Formação Universitária - Projeto Básico do Programa

O documento PEC Formação Universitária – Projeto Básico do Programa está organizado da seguinte maneira: 1. O contexto no qual se insere o programa PEC Formação Universitária; 2. A proposta do PEC Formação Universitária (Princípios educacionais, político-institucionais e pedagógicos; Objetivos; Metodologia); 3. Avaliação; 4. Proposta Curricular: estrutura e organização (Módulos, temas, unidades e modalidades de atividades; Modalidades de atividades transversais aos módulos e paralelas a esses; Distribuição da carga horária); 5. Infra-estrutura e 6. Desenho Institucional.

Para fins de apresentação manteremos esta organização.

4.2.1 O contexto no qual se insere o programa PEC Formação Universitária

O documento afirma inicialmente a importância das mudanças no sistema educacional paulista e aponta as definições da Secretaria de Estado da Educação a partir de 1995 para que as mesmas se efetivem. Tal política norteia-se a partir de três eixos – a racionalização organizacional, a mudança nos padrões de gestão e a melhoria da qualidade de ensino.

Neste primeiro eixo de atuação a SEE vem desencadeando uma série de ações para promover o enxugamento da máquina a fim de torná-la mais ágil e eficiente na tomada de decisões e acompanhamento das políticas educacionais. Quanto à mudança nos padrões de gestão, as estratégias são a **desconcentração** e a **descentralização**[12], aspectos que possibilitam a democratização do ensino através da autonomia das escolas. Tais medidas unidas à valorização profissional e formação do magistério compõem o conjunto de medidas para melhorar a qualidade de ensino.

Pensando na valorização profissional do magistério, a SEE, pautada nas preconizações da Lei 9394/1996, entende que a formação dos professores do ciclo inicial do ensino fundamental deva ser realizada em nível superior, visando ao aprimoramento e à qualificação dos que atuam na rede oficial de ensino. Neste sentido, surge o PEC Formação Universitária, que parece encontrar todo o aparato legal que o **justifique**.

---

[12] Termos empregados de maneira indiscriminada.

O artigo 87, em seu 4º parágrafo, como já indicado anteriormente, ilustra esta idéia - "[...] até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço [...]". Esta determinação encontra-se nas Disposições Transitórias, onde, antes, é instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.

É importante ressaltar que as Disposições Transitórias não possuem força maior que o corpo da lei, que em seu artigo 62 determina:

> 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 para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 24).

De acordo com o corpo da lei, verifica-se que permanece assegurada a formação em nível médio, na modalidade Normal, aos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Aqui se instala uma questão bastante polêmica, visto que a compreensão tendenciosa da lei vem justificando a abertura de muitos cursos de formação de professores, com carga horária reduzida, fora de sede e aligeirados. Sejam eles cursos especiais, para formar os professores em serviço criados pela iniciativa pública e também privada, ou cursos regulares, criados predominantemente pela esfera privada, estão fazendo com que professores sejam formados a "toque de caixa".

Vale citar aqui as colocações de Cavalari (2002, p. 21), que em documento produzido após debate promovido pela Associação dos Docentes da UNESP (ADUNESP), em fevereiro de 2002, questiona essa urgência da formação em nível superior acreditando que seja resultado de uma leitura tendenciosa da LDB:

> Ademais, por que essa corrida para o diploma de nível superior? Por que todo mundo, agora, a 'toque de caixa', tem que ter diploma de nível superior? A quem interessa isso? Eu sou contra a formação em nível superior? Absolutamente! Há anos nós lutamos para que os professores sejam formados na Universidade, mas formados de verdade, não apenas para engrossar estatísticas.

De qualquer maneira, a SEE, entendendo ser o cumprimento de uma responsabilidade social, toma a iniciativa de qualificar professores em nível superior, expressando assim a criação do PEC Formação Universitária:

> [...] o esforço do Governo do Estado de São Paulo de oferecer formação superior para seus docentes deve ser entendido como cumprimento da responsabilidade social de qualificar professores em nível superior, mobilizando para esta finalidade recursos tecnológicos e mídias interativas, com o objetivo de conferir-lhes, em conjunto com universidades e /ou Instituições de Ensino Superior e em consonância com a legislação atual, Programa Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, com ênfase no estudo dos conhecimentos relativos às áreas curriculares, visando o aprimoramento e qualificação da sua atuação na rede oficial de ensino. (SÃO PAULO, 2001a, p.4).

O respaldo para o uso de recursos tecnológicos e uso de mídias interativas para esta finalidade também se encontra nas Disposições Transitórias, Artigo 87 § 3º inciso III (BRASIL, 1996, p. 33), deliberando que cada Município e, supletivamente, o Estado e a União deverá "realizar programas de capacitação, para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância".

Vale dizer que o uso das mídias interativas no PEC Formação Universitária baseou-se na experiência de iniciativa do Estado do Paraná, que por meio da Universidade Eletrônica do Paraná, já vinha fazendo uso de tecnologias avançadas de comunicação e informação como suporte adequado para as ações pedagógicas em projetos de formação de professores. Uma das referências do projeto PEC Formação Universitária é, portanto, o desenvolvimento da estrutura de implantação e funcionamento desta experiência.

A SEE-SP traz a proposta do PEC Formação Universitária pensando na continuidade de formação aos 12.400[13] docentes PEB I efetivos que em 2001 possuíam apenas a formação em nível médio. Este Programa foi então mais uma ação do PEC – Programa de Educação Continuada da SEE.

O documento base considera a importância de se levar em conta nesse curso o exercício da docência e o desenvolvimento das competências profissionais fazendo uso dos atuais recursos tecnológicos:

> Esta formação, concomitante à atuação profissional dos professores, deverá ser realizada levando-se em conta o fato de que os profissionais possuem larga experiência docente e, portanto, deverá basear-se em um currículo que promova a articulação entre a teoria e prática, valorizando o exercício da docência e a criação de um ambiente educacional que faça uso dos atuais recursos tecnológicos no desenvolvimento das suas competências profissionais. Desta forma é fundamental que a Secretaria de Estado da

[13] Segundo o documento elaborado pela SSE–SP, em 2001 o Estado de São Paulo contava com 42,2% de docentes efetivos PEB I, dentre os quais 26.700 possuíam a formação em nível superior e 12.400 em nível médio (SÃO PAULO, 2001a).

> Educação de São Paulo defina o formato do programa e participe de todas as etapas de planejamento, implementação, desenvolvimento e avaliação desta iniciativa. (SÃO PAULO, 2001a, p.5).

Estão explícitas, portanto, as tendências da política educacional para a formação de professores, que preconizam a formação em serviço e as modalidades de ensino a distância, já discutidas em capítulo anterior. Menciona-se ainda a formação concomitante à atuação do professor, de forma a aproveitar a experiência desses docentes. Nesse sentido, a docência é tomada como referência da organização do curso e o "reconhecimento do exercício profissional" obteve equivalência a 800 horas da carga horária do curso.

Este princípio de aproveitamento de experiências anteriores também é respaldado pela legislação, quando afirma que a formação dos profissionais em educação terá como fundamentos "[...] a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades." (BRASIL, 1996, p.24).

4.2.2 A proposta do PEC Formação Universitária

Segundo o documento base do Programa (SÃO PAULO, 2001a, p.5), o PEC Formação Universitária encontra fundamento legal no Art. 81 da LDB, em que lemos: "É permitida a organização de programas ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta lei." Afirma ainda que o Programa considera em sua proposta os marcos da política educacional trazida pelos diferentes documentos que regem e norteiam a educação nacional: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Parâmetros Curriculares Nacionais.

Apesar de respaldado por lei, um Programa que visa formar cerca de 12.000 professores ser pré-concebido como experimental é no mínimo questionável, somando-se ao fato de os próprios integrantes da equipe executora terem dúvidas quanto à metodologia do Programa empregada para formar professores, como verificado em relatos.

4.2.2.1 Os princípios educacionais, político-institucionais e pedagógicos

Dentre os princípios elencados pela SEE para a consecução do Programa temos a articulação da formação de professores com adequada provisão de recursos pedagógicos, infra-estrutra tecnológica e busca da integração com a comunidade. Percebe-se a articulação deste princípio com o PEC Formação Universitária frente à construção de um ambiente educacional próprio, com apoio tecnológico às atividades presenciais, que inclusive já previa sua disponibilização posterior a outras ações de capacitação.

Outro princípio trazido pelo documento: o exercício da docência escolar deve ser a referência da organização institucional e pedagógica do programa de formação de professores. É pautado neste princípio que o quadro curricular do Programa propõe as vivências educadoras, que, no contexto da escola, podem ser entendidas enquanto momentos de produção didático-pedagógica, de sínteses parciais e avaliação dos conteúdos trabalhados.

Os professores são agentes fundamentais na implementação da política educacional da SEE é um outro princípio explicitado pelo documento. Nesse sentido, temáticas como projeto pedagógico, novas práticas de avaliação, progressão continuada e classes de aceleração são, nas palavras do documento, "imprescindíveis" na formação contínua desses professores. Podemos questionar se esse princípio não traria em si uma tentativa inadequada de estabelecer um processo de convencimento dos professores sobre a validade dessas políticas.

Para consolidar suas políticas, a SEE também tem como princípio as parcerias com outros setores da sociedade. No caso do PEC Formação Universitária, as universidades foram parceiras. No entanto, o documento deixa claro que compete à SEE a responsabilidade pela elaboração do Projeto Básico do Programa com todas as diretrizes, e prevê a participação das universidades no Projeto Final do Programa, especialmente na execução. Ora, justamente às universidades, centros de excelência do pensar, coube apenas executar? Este parece ser mais um dos fatores que gerou resistência em muitos professores universitários, serem alijados do momento de concepção de um programa tão abrangente na área de formação de professores, que certamente, não poderia ser tomado apenas como uma experiência. A importância das universidades foi mesmo perceptível no momento da certificação dos professores.

Os princípios teóricos que fundamentam o Programa ficam por conta dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do conceito de competência. Afirma-se a importância dos PCNs na referência da formação do professor multidisciplinar e a construção de competências enquanto

eixo organizador do currículo. Vale ressaltar que o conceito de competência é apresentado no documento fazendo referência ao proposto por Philippe Perrenoud.

Detalha-se ainda todas as competências que devem nortear a sistemática curricular do PEC Formação Universitária, inclusive seu monitoramento e avaliação. De tais competências norteadoras, devem-se traduzir competências específicas a serem trabalhadas na formação dos professores, de modo que orientem os objetivos, a escolha dos conteúdos, a organização das modalidades pedagógicas, a abordagem metodológica e os espaços de vivência para a formação dos professores. No ementário do Programa, que se encontra anexado ao documento base, são especificadas as competências de referências relacionando-as aos temas abordados em cada módulo.

O documento deixa claro a ênfase da atuação profissional na formação em nível superior desses professores:

> Tomando o conceito de competência como eixo organizador do currículo, o presente projeto assume que o ponto de partida e de chegada da formação é a atuação profissional do professor no contexto da instituição escolar [...] (SÃO PAULO, 2001a, p. 08).

Frente a esta declaração que privilegia a atuação profissional, podemos pensar em como o conhecimento teórico, acadêmico, cientifico vem sendo desvalorizado frente ao conhecimento profissional. Essa questão epistemológica na formação de professores é abordada por Duarte (2003), quando toma para análise afirmações de teóricos como Maurice Tardif e Phillipe Perrenoud.

Um exemplo da valorização da atuação profissional em detrimento do conhecimento teórico é demonstrado por Duarte (2003, p.606), quando cita Tardif afirmando que este tipo de conhecimento "não vale nada do ponto de vista da ação profissional". Identificando uma teoria pragmatista em Tardif, Duarte (2003) afirma que a cadência de sua argumentação chega a apontar o saber científico/teórico/acadêmico como irrelevante e até mesmo prejudicial à formação de professores e à pesquisa educacional.

Nesse sentido, a teoria pode ser entendida como perda de tempo ou especulação metafísica frente a um movimento que se organiza na experiência imediata para a construção de consensos, o que explica o conceito de "prática reflexiva" em que o "saber fazer" é central e a teoria pode ser dispensada, visto se restringir à sua estrutura discursiva e persuasiva. É o chamado "recuo da teoria" (MORAES, 2001 apud DUARTE, 2003, p. 606).

Segundo Duarte (2003) os argumentos de Perrenoud vão ao encontro dos de Tardif. Esses pressupostos que solapam o conhecimento científico/teórico/acadêmico fundamentam,

por conseguinte, o argumento de que a universidade não seja mesmo o melhor local para a formação de professores.

O autor afirma ainda que os pressupostos pedagógicos encontrados em Perrenoud também remetem os saberes escolares a uma desvalorização. Para Perrenoud os professores devem se transformar em formadores, que ao invés de darem prioridade aos conhecimentos, priorizem as competências; concebam a aprendizagem como transformação da pessoa e não como assimilação de conhecimentos; adotem postura de treinador, que orienta com firmeza uma autoformação e não uma postura de sábio que compartilha o seu saber e que partam das necessidades, práticas e problemas encontrados e não de um programa, como faria um professor. Essas são algumas das diferenças entre um professor e um formador, que, para Duarte, juntam-se aos princípios do "aprender a aprender". Há uma ligação, portanto, entre os escritos de Perrenoud, as pedagogias do aprender a aprender – escola nova e construtivismo – e a formação do professor reflexivo (DUARTE, 2003, p.608).

Vimos que conceitos como o de formação, bem como o de treinamento foram mencionados nas concepções de Perrenoud, cabendo aqui, portanto, lembrar de como já os tratamos neste trabalho, especialmente relacionando o conceito de **semiformação.**

Esse movimento que deixa de entender o professor como transmissor dos saberes escolares pode ser percebido no contexto educacional brasileiro. Embora seja concebido por muitos como um avanço, para Duarte (2003) é um retrocesso.

No entanto, como descortinamos aqui, foi este o modelo epistemológico adotado como fundamento para a proposta do PEC Formação Universitária, parece pragmático demais à medida que privilegia discussões de como resolver questões na prática docente solapando a ampliação às discussões teóricas e acadêmicas.

Vale somar aqui a hipótese de Freitas (2002) que vem a corroborar as colocações apresentadas, especialmente as de Duarte (2003). Ressalta-se aqui a gravidade da situação, visto que se refere aos cursos regulares, de graduação e pós-graduação, e não a cursos que já foram elaborados em caráter especial, como o PEC Formação Universitária.

> Nossa hipótese é a de que as atuais políticas para graduação e também para a pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo 'campo' de conhecimento: da 'epistemologia da prática', no campo das práticas educativas ou da práxis. Vários estudos vêm firmando esta perspectiva fortalecidos pelas reformas educativas das últimas décadas, em particular aqueles que se ancoram, em nosso país, nas contribuições de Nóvoa, Schön, Zeichner, Gaultier, Tardiff e Perrenoud, entre outros. (FREITAS, 2002, p.148).

Outro dos princípios expostos pelo documento para a consecução do PEC Formação Universitária é o de coerência entre a formação do professor e a prática de atuação que dele se espera. O que justifica este princípio enquanto elemento norteador de todas as atividades desenvolvidas durante o curso é o fato de a preparação do professor ter uma peculiaridade: "ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida [...]" (SÃO PAULO, 2001a, p.10).

Esta idéia de coerência entre a situação de formação e a situação de exercício profissional, envolve pensar na contextualização da aprendizagem como foi proposta neste Programa, moldado sob competências. Os professores trabalhariam então esta lógica encontrada em sua formação na sua atuação profissional, impelindo, portanto, desde a educação básica, princípios como competitividade e desenvolvimento das competências necessárias à empregabilidade, bem como o da adaptação individual aos processos sociais.

Buscando um conhecimento menos fragmentado, coloca-se como mais um princípio o domínio dos objetos sociais do conhecimento e sua transposição didática. Tal princípio pode ser posto em xeque, pois como veremos posteriormente, através de depoimentos de alunos-professores, quando se tratava de compreensão de conteúdo os tutores pouco podiam contribuir, e o contato com professores universitários restringiu-se a teleconferência ou videoconferências – momentos nos quais os alunos-professores se sentiam inibidos a tirar dúvidas ou muito aquém das especificidades das áreas de conhecimento apresentadas pelos professores universitários.

Como último dos princípios tem-se a dimensão da pesquisa na formação do professor como garantia de desenvolvimento de postura investigativa que propicie reflexão sobre sua ação cotidiana. Pretende-se que o professor vivencie situações e experiências de investigação acerca de sua prática, visando o melhor conhecimento das características de seus alunos e do contexto social em que atua. Estaria aqui uma característica que daria ao curso proximidade com uma formação acadêmica. No entanto, conforme relata Barbosa (2005), em uma de suas primeiras versões, o próprio documento base do Programa explicitava que a pesquisa ou investigação desenvolvida no âmbito do trabalho do professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou científica.

4.2.2.2 Objetivos

O objetivo geral do PEC Formação Universitária é assim apresentado pelo Projeto Básico do Programa:

> Oferecer aos docentes efetivos da rede estadual paulista que atuam como PEB I e que possuem formação em nível médio (Habilitação Magistério), com o uso de tecnologia avançada em comunicação e informação, programa superior experimental de licenciatura plena para professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental referenciado no Artigo 81 da LDB, com uma organização curricular que garanta a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos sobre os conteúdos de ensino bem como a construção de competências, fornecendo diploma correspondente expedido pelas instituições de ensino superior contratadas para este fim. Este programa será intitulado Programa Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. (SÃO PAULO, 2001a, p.12).

Esta proposta não convencional de formação confere então licenciatura plena para professores das séries iniciais do ensino fundamental e seu caráter experimental encontra respaldo na legislação. Como já explicitado, o curso foi proposto e concebido pela SEE, e como sugere o próprio parágrafo acima, as instituições de ensino superior foram contratadas para a expedição do diploma.

A questão da diplomação foi, inclusive, motivo de dúvidas para os próprios alunos durante o decorrer do curso. Como a expedição do diploma ficava sob a responsabilidade de cada universidade, inquietudes entre os alunos-professores foram comuns. De acordo com o que nos relata Barbosa (2005, p.82) os alunos vinculados à PUC receberiam diploma de licenciatura em pedagogia, o que justifica a preocupação revelada por muitos, visto que diferente deste diploma, o de licenciatura plena para as séries iniciais do ensino fundamental não os habilitaria para os cargos de administração escolar. Se o curso era o mesmo para todos os alunos-professores o diploma deveria ser emitido nos mesmo termos pelas três universidades parceiras do Programa.

Além das dúvidas quanto à diplomação, havia dúvidas mais substanciais e anteriores a essa. O fato era que muitos alunos nem sabiam o porquê estavam cursando o PEC Formação Universitária. Barbosa (2005) que estudou o PEC Formação Universitária e o PEC Municípios, referindo-se a uma videoconferência proferida pela diretora da FEUSP, Professora Selma Garrido Pimenta, ressaltou o momento em que ela falava sobre a importância de fazerem o curso, visto que o Parecer nº 03/2003 do CNE já havia esclarecido o

equívoco da obrigatoriedade da formação em nível superior causada pelas interpretações tendenciosas da LDB. Desta forma, as palavras eram proferidas no sentido de convencer sobre a importância de realizar o curso independentemente da exigência da formação em nível superior para continuar exercendo a docência das séries iniciais do ensino fundamental.

Retomando os objetivos do Programa, temos ainda, enquanto objetivos específicos, mais três considerações. A primeira refere-se à habilitação do contingente de professores PEB I efetivos, visando melhoria de sua atuação na rede oficial de ensino estadual, no ciclo I do ensino fundamental. O segundo objetivo específico visa possibilitar a experimentação e avaliação pela comunidade acadêmica paulista de uma proposta não convencional de formação de professores, mediante mídias interativas. Finalmente, também configura-se como objetivo do PEC Formação Universitária a ampliação das 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 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 no estado (SÃO PAULO, 2001a, p.12 - 13).

Alunos-professores revelam através de relatos uma auto-estima positiva conquistada com a conclusão do curso, no entanto, sabemos da dificuldade em mensurar, em que medida o curso pôde refletir na melhoria da atuação dos mesmos na rede oficial de ensino estadual. É importante considerarmos ainda que esta melhoria não está atrelada apenas à formação desses professores, mas também às condições de trabalho.

Quanto à experimentação desta proposta não convencional de formação de professores, o que podemos dizer é que, sendo considerado como experimental o PEC Formação Universitária contou com a mobilização de uma grande equipe e de uma estrutura também grandiosa, como veremos a seguir, especialmente composta para o curso, e se envolvia a formação de cerca 12.000 professores em todo o Estado de São Paulo, não poderia ser desenvolvido sob a denominação de "experiência".

Sendo a formação em nível superior obrigatória ou não aos professores em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental, o fato é que o PEC Formação Universitária foi tomado como modelo de curso especial para formar professores e se seguiram a ele outras edições do PEC, embora em convênios celebrados com iniciativas municipais e outros programas similares em universidades públicas. O agravante aqui é que instituições particulares também passaram a fazer esta experiência com a formação de professores, admitindo em seus cursos fora de sede e com tutores à frente das salas de aula alunos egressos

do ensino médio. Neste caso extrapola-se a denominação de cursos especiais de formação de professores em serviço. Abre-se um parêntese aqui para um comentário sobre formação inicial e continuada. Sabe-se que toda formação em si é continuada, pois estamos sempre nos formando, no entanto a formação em nível superior para professores das séries iniciais do ensino fundamental só pode ser entendida na modalidade continuada para professores que exerciam a profissão. Já egressos do ensino médio devem cursar a formação inicial, em cursos regulares de Pedagogia ou Normal Superior.

O que nos questionamos aqui é se o PEC Formação Universitária, de uma experiência de proposta não convencional de formação de professores mediante mídias interativas teria se tornado um novo modelo de formação. O fato é que todas estas "experiências" com a formação de professores estão amparadas legalmente e estão se repetindo em novas edições. Aqui estão alguns preceitos legais, que constam da LDB 9394/96 e permitem tais propostas: "[...] é permitida a organização de programas ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta lei [...] " (BRASIL, 2006, p.31). E em outro momento delega aos Municípios e, supletivamente, ao Estado e à União que realizem "[...] programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância." (BRASIL, 2006, p.33).

Quanto ao último objetivo específico elencado pelo documento, que visa uma rede integrada de geração de conhecimento, artigo escrito pela própria coordenadora do Programa na USP mostra que CEFAMs estavam mal estruturados em termos de acesso bibliográfico e que diretores destas unidades escolares tiveram dificuldades para conceber os alunos do Programa enquanto universitários, conforme veremos melhor posteriormente.

4.2.2.3 Metodologia

O Projeto Básico do Programa descreve a proposta como um "programa presencial, com forte apoio de mídias interativas, organizado sob a fórmula de módulos". Os módulos, denominados Módulos Interativos, são quatro e sob a organização de Temas e Unidades sistematizam os referenciais teóricos do Programa.

A caracterização como programa presencial deve-se ao fato de que os alunos-professores reuniam-se diariamente em um dos pólos. O ponto a se observar é que estavam à frente destas turmas, tutores, profissionais polivalentes que mais apoiaram os alunos a

continuar o curso do que fizeram alguma diferença na formação cognitiva dos mesmos. Contudo, foram estes profissionais que mantiveram o contato presencial com os alunos-professores, uma vez que as demais interações se deram de forma virtual, via videoconferências e teleconferências.

O suporte para a proposta pedagógica do PEC Formação Universitária se organiza em cinco modalidades de atividades:

- Videoconferências (VC): ocorrem duas vezes por semana, com duração de 4 horas cada e, são ministradas por docentes mestres e doutores, indicados pelas universidades. Nestas aulas transmitidas a partir dos pólos geradores, os alunos-professores podiam interagir em tempo real através do vídeo. O documento apresenta a informação de que toda videoconferência é destinada a grupos de 160 a 200 alunos-professores, subdivididos em turmas de cerca de 40 alunos;

- Teleconferências (TC): ocorrem quinzenalmente com duração de 2 a 4 horas, e são ministradas por convidados indicados pelas universidades e pela SEE. São transmitidas simultaneamente, via satélite, para todos os grupos do Programa. A interação entre professores e aluno se dá através de perguntas enviadas por fax ou e-mail;

- Trabalho Monitorado (TM): a carga horária desta modalidade pode variar entre 12 e 16 horas semanais e se subdividem em três tipos de atividades - sessões *on line*, sessões *off line* e sessões de suporte. As sessões *on-line* são orientadas por professores assistentes, via *Intranet* ou *Internet*, através do *LearningSpace*; as sessões *off line* são orientadas pelos tutores e as sessões de suporte referem-se ao auto-estudo do aluno que pode ser realizado em sala de aula ou não, individual ou em grupo.

- Vivências Educadoras: atividades complementares que ocorrem sob a supervisão dos tutores e/ou orientadores, com carga horária variada. Esta atividade se aproxima dos estágios previstos nos cursos regulares;

- Estudos Independentes e Trabalhos de Síntese Elaborada do Programa: percorrem todo o programa e são previamente determinadas pelo tutor ou pelo professor orientador. Devem ser realizadas de forma autônoma pelo aluno.

As videoconferências e teleconferências são as responsáveis por oferecer o suporte técnico-conceitual e acontecem por meio de palestras e dinâmicas de trabalho presencial virtual. Nos momentos que antecedem ou sucedem essas interações com docentes e convidados, ocorrem os trabalhos monitorados, que visam desdobrar os temas trabalhados nas aulas por videoconferência e nas palestras por teleconferência. As sessões de trabalho monitorado *off line* são orientadas pelos tutores, mantendo o número da turma de 40 alunos-professores, já as sessões *on line* conta com um assistente virtual para até 60 alunos-professores por sessão, e funciona a partir de protocolos de trabalho previamente estabelecidos. O trabalho monitorado de suporte é de responsabilidade do próprio aluno-professor que organizá-lo de modo a realizar as produções solicitadas nos diversos temas dos módulos e na sistematização do trabalho de Síntese Elaborada do Programa, como o documento se refere à monografia.

Uma das inovações do Programa é o uso da ferramenta *Learning Space*, um ambiente de aprendizagem que lança mão de todos os recursos de um ambiente *web* para a apresentação das informações, disponibilizadas aos alunos-professores para que realizem suas tarefas usando a área de atividades e a área de discussões. É esta ferramenta que permite a interação entre eles e o professor-assistente.

São as vivências educadoras, previstas para ocorrerem durante todo o curso e associar sala de aula, escola e comunidade, as responsáveis pela articulação de forma integrada entre prática refletida a partir do encontro com a teoria.

Paralelamente aos módulos interativos o documento previa o desenvolvimento de oficinas culturais que deviam ampliar o universo cultural dos alunos-professores acerca da leitura, escrita e manifestações artísticas. Segundo os documentos, essas oficinas também podiam acontecer através de vídeo e teleconferências.

O documento afirma que os trabalhos acadêmico-científicos estão previstos no currículo através de dois Estudos Independentes, um a cada 36 semanas do programa, e uma Síntese Elaborada do Programa, a monografia, a ser realizada individualmente e disponibilizadas a todos os participantes do Programa. A orientação desses trabalhos fica por conta de docente ou assistente para cada grupo de 40 alunos, podendo ainda, a critério das universidades, orientar mais de uma turma.

Houve ainda nas atividades curriculares a escrita de memórias, permitindo que o aluno-professor investigasse e analisasse sua prática docente.

Vale ressaltar que, embora não prevista no documento, houve uma “semana presencial”, na qual os alunos-professores foram convidados a participar de oficinas e debates

nas instituições de ensino superior à qual estavam vinculados. Esta foi uma alternativa encontrada para reforçar o vínculo institucional e fazer com que os alunos-professores se sentissem alunos das universidades, posto que o contato com este com este ambiente era raro.

Embora o contato com a universidade tenha se intensificado nesta semana presencial, ainda questionamos o porquê deste Programa ter usado tanto a educação a distância. Esta, certamente tem o seu valor para a educação, especialmente em situações em que características geográficas conferem grandes dificuldades de deslocamento, como no caso de cheias de grandes rios, por exemplo. O difícil é pensar na formação inicial, o que seria a formação em nível superior hoje, por meio do ensino a distância. Pois é diferente fazer um curso de especialização que se utilize dessas tecnologias quando já se teve uma formação inicial que preparou para os estudos acadêmicos e fazer um curso de graduação, momento em que se tem o primeiro contato com o ambiente acadêmico.

Como demonstra estudo realizado por Barbosa (2005), os próprios alunos-professores sentiram falta do contato presencial com os professores do curso e admitiram dificuldades para lidar com as mídias interativas. Há que se considerar ainda as falhas a que estes tipos de recursos educacionais estão sujeitos. Estas afirmações que consideram as impressões dos alunos-professores sobre o uso de mídias interativas no Programa foram detalhadas nos depoimentos presentes no estudo de Barbosa (2005, p.89), do qual destacamos:

> É muito avançado, né? Até a gente estava conversando na semana presencial que a gente sente falta do professor mesmo, de mais momentos presenciais, do professor para explicar determinados conteúdos que são difíceis. A gente se dispersa muito nas videoconferências, porque como são 5 pólos, às vezes o professor faz uma pergunta vai pra um, volta, responde, a gente não consegue entrar no debate, então acaba ficando disperso. Aí, na maioria das vezes que a gente aproveita uma videoconferência é quando tem mesmo uma aula expositiva, que aí ele fica falando, falando, a gente vai ouvindo e anotando, mas também não é uma metodologia muito legal. Mas, na minha opinião, o que mais funcionou até agora em videoconferência foi assim, porque aí a gente não se perde por causa desse vai e volta e aí, às vezes, dá problema no sistema, cai, essas coisas, né? E, também, a gente fica cansada dessa rotina. Porque ou é aula, ou é on-line ou é vídeo, ou é aula, ou é on-line, ou é vídeo, então vira rotina. Não é como num curso presencial onde a gente tem as mesmas aulas, mas o professor faz uma dinâmica diferente, não dá para ser todo dia igual. A gente tem que cumprir metas, então hoje, você tem que fazer a atividade 1, 2, 5 do material, é muito rotineiro. E, às vezes, com o cansaço de final do semestre o pessoal acaba desanimando, né? Eu acho que é falha essa questão da presença dos professores, que é bom a gente ter. Essa questão de predominar o virtual não é tão bom, porque tem as falhas da tecnologia, porque às vezes a gente vinha para cá fazer atividade no computador aí não entrava todo mundo, então tinha que fazer duas, esperar, ligar o computador, a gente perdia as respostas que a gente digitava, né? Então tudo isso, mesmo nas vídeos que a gente caía, saía do ar,

> aí a gente perdia metade da palestra, o professor não podia voltar, então essa questão mesmo, o virtual muito mais presente que a relação humana[14].

Percebemos então que o curso, apesar de organizado sobre métodos inovadores, causou estafa e rotina nos alunos-professores, que sentiram a falta do contato com professores e julgavam que as videoconferências chegavam a ser enfadonhas. Falas de profissionais envolvidos no Programa demonstram que eles tinham conhecimento desse fato:

> Eles tinham muitas dificuldades para lidar com as mídias interativas. Eu acho complicado porque, muitas vezes, dá tédio neles, eles mesmos falam. Quando eu dei videoconferência, a gente tem 4 horas pra dar a videoconferência e eu dava só uma hora e meia, porque eu sabia que depois disso o pessoal começa a ir embora, né? Principalmente porque é noturno e eles já trabalharam, já deram dois turnos, depois ele vai lá à noite assistir aula, daí sete e meia começa, ai nove horas não acabou ainda. Depende da dinâmica do professor. Acho legal trabalhar com as mídias, mas não dar tanta ênfase como é dado no PEC. [15]

Neste depoimento de um professor-assistente que ministrou teleconferência no Programa fica claro que, frente a fatores como o cansaço demonstrado pelos alunos-professores e o "tédio" que as videoconferências podiam gerar em muitos, o conteúdo previsto para quatro horas de trabalho reduzia-se a hora e meia.

Não é nossa intenção generalizar aqui estes tipos de constatações, estas são apenas exemplos do que foi vivenciado por inúmeros alunos-professores nesta "experiência" de formação.

4.2.2.4 Avaliação

O documento Projeto Básico do Programa previa uma avaliação do impacto do PEC Formação Universitária no contexto da prática educativa dos alunos-professores nas escolas em que exercem sua docência. Para tal avaliação, a SEE contrataria uma agência especializada, com reconhecida competência na área. Sabemos que a instituição contratada para o trabalho foi a Fundação Carlos Chagas, trabalho ao qual tivemos acesso através do último relatório avaliativo das atividades do Programa elaborado por eles. A propósito, o acesso a este documento pareceu privilegiado, pois Barbosa (2005, p.93) relata, em estudo desenvolvido sobre o Programa na USP, não ter conseguido acessá-lo "Na versão estadual do

[14] Trecho de entrevista com uma aluna-professora.
[15] Trecho de entrevista com um professor-assistente, apresentado por Barbosa (2005, p.88).

PEC a avaliação externa foi feita pela Fundação Carlos Chagas e foi emitido um relatório, que a coordenação do programa não sabe onde se encontra e que não constava no acervo da Fundação Carlos Chagas [...]".

Vale dizer que na UNESP, universidade pela qual tivemos acesso ao citado relatório, sentimos certa atmosfera de importância e até mesmo suspense acerca do mesmo.

Esta avaliação deve levar em conta, segundo a SEE, a visão dos alunos, dos docentes e técnicos envolvidos, dos representantes das escolas nas quais atuam os alunos-professores e dos diferentes gestores do projeto. Elementos como a qualidade da gestão das ações no projeto, o impacto da sua realização nas instituições envolvidas, os resultados educacionais obtidos com o caráter experimental e com o uso das mídias interativas também devem ser objetos desta avaliação.

Outro nível de avaliação refere-se às aprendizagens dos alunos-professores frente aos objetivos de formação propostos. O documento afirma que a concepção de avaliação deve manter coerência com a perspectiva que norteia o currículo, qual seja, o desenvolvimento de competências profissionais. A avaliação visa, portanto, diagnosticar o uso funcional dos conhecimentos, e não a assimilação de conteúdos convencionais. Para tanto, o documento propunha, para um primeiro momento, uma avaliação inicial que tomasse por referência os objetivos de formação propostos, caracterizasse os alunos-professores e levantasse suas expectativas para encaminhamentos da abordagem frente aos conteúdos. Contudo, conforme constatou Barbosa (2005), este tipo de avaliação não ocorreu, pois os módulos já estavam determinados. Inclusive, este trecho de entrevista com um professor-assistente revelou o quanto o material didático era engessado com perguntas fechadas e simplórias:

> Os textos fornecidos nem sempre são bons, pela dificuldade de se ler na tela, porque lá eles são proibidos de imprimir. É para eles trabalharem, realmente, com o computador. Então a leitura é difícil e as perguntas, muitas vezes, são fechadas, não dão margem para uma reflexão maior. Algumas perguntas acabam sendo uma... **parece até aquela coisa de 4ª série primária, ou seja, qual é o nome do personagem, quem que é o mau, quem é o bom, ou seja, acabam fazendo perguntas para saber se a pessoa leu ou não leu o texto, e não pra ver a compreensão, a interpretação, ou uma reflexão melhor**[16]**.**

[16] Trecho de entrevista com um professor-assistente, apresentado por Barbosa (2005, p.93-94, grifo nosso).

Quanto ao material, foi-nos possível apreender também uma característica bastante instrucional, contendo o famoso "passo-a-passo", através de documentos enviados aos tutores para que "aplicassem" as atividades, como veremos posteriormente com exemplos das Atividades de Memórias.

Como se trata de avaliar professores que já possuem prática docente, o documento previa também, num segundo momento, a construção de uma sistemática de avaliação processual visando conhecer os impactos da formação; os memoriais descritivos, diários, relatórios e provas com questões dissertativas e ou objetivas foram instrumentos para este processo.

Num terceiro momento, a avaliação seria direcionada aos produtos das sínteses parciais e finais - os estudos independentes e a síntese elaboradora (monografia). Ressaltando que tal avaliação deveriam ocorrer, sempre que possível, numa dimensão coletiva, envolvendo os alunos-professores, os docentes do Programa e as comunidades escolares.

4.2.2.5 Proposta curricular: estrutura e organização

A proposta curricular do Programa organiza-se em módulos, temas, unidades e modalidades de atividades. O curso foi organizado em Módulo introdutório e outros quatro Módulos. O Módulo introdutório foi uma capacitação em informática; o Módulo 1 teve como eixo temático "O PEC –Formação Universitária e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor"; o Módulo 2 abordou a "Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares"; o Módulo 3 compreendeu a temática "Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva", e, o Módulo 4, "Escola: elo na rede da sociedade do conhecimento".

Os temas e as unidades que compõem cada módulo estão especificadas no ementário em anexo neste trabalho. Vale dizer que o documento traz em nota de rodapé que era encargo do Comitê Gestor detalhar as unidades e conteúdos de cada tema.

De modo geral, o Módulo 1, que totaliza carga horário de 116 horas, aborda conteúdos referentes ao funcionamento do PEC Formação Universitária, e abrange temas como educação continuada e o processo de construção da identidade profissional do professor; o contexto da formação e atuação do professor e fundamentos da prática educativa.

O Módulo 2 apresenta maior carga horária, 1.062 horas, e trata de temas como reformas educacionais e mudanças curriculares; fundamentos da educação e da ação docente e

fundamentos da organização escolar; Alfabetização; Língua portuguesa; Matemática; Natureza, ciências, meio ambiente e saúde; História, geografia, ética e diversidade cultural; Arte e educação; e, Corpo, movimento, sexualidade e saúde.

O Módulo 3, totaliza 112 horas e aborda temas como projeto educacional e autonomia escolar e questões relacionadas ao currículo, como organização, autonomia e avaliação.

Quanto ao Módulo 4, que possui carga horária referente a 68 horas, as questões giram em torno da internet como rede de conhecimento, a informática como suporte de aprendizagem e projeto de intervenção considerando a ação local e a comunicação global.

A carga horária dos Módulos interativos do PEC Formação Universitária totalizou assim 1408 horas, contando com as 50 horas destinadas à capacitação em informática.

O Programa contou também com duas modalidades de atividades que foram desenvolvidas no decorrer do curso – as Vivências Educadoras e as Oficinas Culturais.

As Vivências Educadoras são denominadas de momentos de ação e reflexão prático-teóricas e foram desenvolvidas em 11 momentos no transcorrer do curso, com eixos temáticos e cargas horárias diferenciadas totalizando 400 horas de trabalho no programa e 300 horas de aplicação na comunidade escolar do aluno-professor, o que caracterizaria a prática de ensino.

Das 11 Vivências Educadoras, a primeira tem como proposta o diagnóstico dos alunos, pais, escolas e comunidades; a segunda, a análise de práticas de alfabetização e a elaboração de um projeto de trabalho; da terceira à oitava proposta as atividades seriam a elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo das diferentes áreas do currículo escolar - já detalhadas no Módulo 2 - desenvolvimento do mesmo e avaliação. A nona vivência refere-se à análise de propostas curriculares das áreas citadas; a décima à avaliação da escola a partir dos critérios adotados pelas políticas públicas de avaliação e décima primeira à participação da escola numa rede de conhecimento.

Acerca das Vivências Educadoras o documento analisado aponta:

> De forma gradativa, essas atividades serão desenvolvidas pelo cursista, que, cumulativamente, deverá incorporar os resultados da vivência anterior à seguinte, prosseguindo no seu processo de desenvolvimento de competências com a apropriação de atitudes de um professor reflexivo, sendo que nas duas últimas vivências ele criará estratégias para elaboração e disseminação de suas sínteses, em comunidade escolar e em comunidade virtual (SÃO PAULO, 2001a, p.18).

Percebe-se, portanto, que as Vivências Educadoras caracterizam bem a coerência com o discurso das competências e da apropriação de atitudes de um professor-reflexivo. Em se tratando da estrutura curricular geral do Programa, a escassa carga horária destinada aos

fundamentos da educação foi um dos pontos que mais recebeu críticas; porém, demonstra também coerência com as políticas pensadas para a formação de professores que, como apontado em seção anterior, privilegiam a prática em detrimento da teoria. A organização curricular do Programa ampara-se nestes princípios. O Módulo 2, ao tratar das disciplinas do currículo das séries inicias fundamenta-se exclusivamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que caracteriza indícios do caráter parcial do Programa, visto não ser este um documento de acordo comum entre os pesquisadores da área educacional a ponto de constituir-se em única fonte de referência.

As Oficinas Culturais são outra modalidade de atividade e perfazem uma carga horária de 192 horas. Possuem dois grandes objetivos: formação cultural do professor e ampliação de seu letramento e "fornecimento de matéria-prima e instrumentos para que o cursista possa vislumbrar o desenvolvimento da fruição estética dos seus alunos" (SÃO PAULO, 2001 a, p.19). Os eixos temáticos das Oficinas Culturais são 7 e abrangem temas como leitura e produção de textos, literatura, teatro, artes plásticas, fotografia, cinema e música.

Esta foi a proposta curricular do PEC Formação Universitária que de acordo com o apresentado totalizou 3.100 horas. Essas horas foram distribuídas em 18 meses de curso, que estava previsto para iniciar na última semana de junho de 2001, o que não ocorreu, sendo iniciado apenas em agosto de 2001. É curioso que embora não tenha começado no tempo previsto, o curso não atrasou seu encerramento. Nesse sentido, concordamos com Barbosa (2005, p.95) ao concluir que:

> Houve a sensação de que isso ocorreu para que o curso pudesse terminar juntamente com o mandato do então governador do Estado, Geraldo Alckmin, e da Secretária de Estado da Educação, Rose Neubauer. Esse ponto já vinha sendo discutido desde os primeiros debates para implementação do programa [...].

As modalidades de atividades ficaram assim distribuídas dentre os 18 meses:

- 1.408 horas de atividades de aula e trabalhos monitorados (Módulos Interativos);
- 400 horas de Vivências Educadoras no programa;
- 300 horas de vivências educacionais na escola (prática de ensino);
- 192 horas de oficinas Culturais;
- 800 horas de reconhecimento do exercício profissional associadas ao trabalho desenvolvido nas atividades complementares.

A carga horária semanal prevista era de até 28 horas, sendo 4 horas de 2ª a 6 ª feira e até 8 horas aos sábados, tendo como referência a seguinte distribuição:

* videoconferência: 2 vezes por semana, 4 horas cada – total/semana igual a 8 horas;

* teleconferência: quinzenal, com carga horária de 2 horas;

* trabalho monitorado: até 16 horas por semana;

* vivências educadoras: onze ciclos com carga horária diferenciada, no decorrer do programa, totalizando 400 horas.

Quanto à distribuição da carga horária, resta-nos dizer que foi motivo de grande discussão quando da implementação do Programa, inclusive houve alterações e uma delas foi a eliminação da equivalência dos diferentes níveis de formação, que pretendia conceder 400 horas de reconhecimento dos estudos realizados em nível médio. Contudo, manteve-se as 800 horas de reconhecimento do exercício profissional. É certo que o exercício profissional é significativo, mas questiona-se a pesada e vasta equivalência atribuída a ele, já que pode eliminar 800 horas de formação.

Frente a este panorama da estrutura curricular e da distribuição da carga horária, depreende-se que o tempo previsto para a formação é reduzido, contando mesmo com 1.408 horas de aula, com inegável destaque para as atividades a distância. Pensando na pretensão de contribuir para uma efetiva melhora da prática docente e qualidade da educação básica parece insuficiente.

Para corroborar esta afirmação, recorremos à Barbosa (2005, p.97), quando constata a inadequação do tempo do curso:

> Eu acho que, pelo conteúdo, o tempo é adequado, mas pelas exigências de estágio e monografia não é adequado, porque a gente não consegue dar conta de tudo ao mesmo tempo. Temos as vivências que não implicam em fazer só um estágio de observação, inclui fazer uma pesquisa, uma entrevista, um relatório, digitar esse relatório, mostrar pra sua orientadora, inclui participar das aulas, fazer uma avaliação, pesquisar sua monografia. **Eu acho que, quando você tem um curso de 4 anos, isso é mais disseminado nos anos, então no segundo, você tem alguns estágios, né? E aqui fica tudo atropelado**[17].

Vemos, portanto, que há um "atropelo" em relação à proposta curricular e sua distribuição no tempo de 18 meses. Apesar de ser comum encontrar entre as idéias

[17] Trecho de entrevista com aluna-professora realizado por Barbosa (2005, p.97, grifo nosso).

apresentadas por alunos-professores a equiparação entre o PEC Formação Universitária e os cursos universitários oferecidos regularmente, esta fala assume a diferença entre a formação universitária oferecida ao longo de 4 anos e a formação "universitária" oferecida em 18 meses.

A idéia comum entre os alunos-professores de equiparar o PEC Formação Universitária a cursos regularmente oferecidos pelas universidades, especialmente, no caso, ao curso de Pedagogia - curso que forma professores para as séries iniciais do ensino fundamental - oferecido pela USP, UNESP e PUC-SP, leva-nos a pensar sobre a questão curricular, que além da configuração metodológica é, também, inegavelmente diferenciada entre estes cursos.

Acreditamos que o currículo tenha grande centralidade para a composição de um curso, especialmente para o que se pretende estabelecer-se em nível superior de ensino. Nesse sentido é que levantaríamos questionamentos acerca dos quadros curriculares do curso de Pedagogia e do PEC Formação Universitária. Poderíamos pensar em possíveis convergências e/ou divergências nos componentes curriculares.

Tal questão nos parece pertinente na medida em que estes cursos, apesar de terem natureza diferente – os cursos de Pedagogia das três universidades são regulares e o PEC Formação Universitária é um curso especial - partilham do mesmo objetivo: formar professores para as séries iniciais do ensino fundamental em nível superior. Ora, se o objetivo de tais cursos é o mesmo, estaríamos então formando diferentes perfis de professores por meio de ênfases presentes no currículo?

4.2.2.6 Infra-estrutura

Segundo o documento, o PEC Formação Universitária deveria criar um circuito de ambientes de aprendizagem com características especiais. Os CEFAMs foram as unidades escolhidas para acoplar esta infra-estrutura. Cada ponto do PEC Formação Universitária deveria estar equipado com:

* sala de aula de videoconferência - com capacidade para 40 alunos e com equipamento de videoconferência, dois televisores de 34", um televisor de 29", uma câmera documental, videocassete e computador multimídia;

* laboratório de aprendizagem - equipado com 15 computadores interligados em rede e conectados à *Intranet*/PEC formação Universitária e também à *Internet*, destinado ao trabalho *on-line*, em ambiente virtual de aprendizagem;

* sala ambiente de estudos - equipada com 5 computadores interligados em rede e à *Internet*, destinada às sessões de suporte para trabalhos em pequenos grupos ou individuais; deverá também abrigar uma minibiblioteca com os livros da bibliografia básica do programa, bem como materiais de apoio;

*sala de tutoria - com capacidade para 20 alunos destinada a trabalho *off-line*, com dinâmicas presencias (em alguns CEFAMs já era previsto que essa sala fosse a mesma que a sala ambiente de estudos).

O equipamento destinado às universidades e/ou instituições de ensino superior seriam para salas de geração de videoconferência – um pequeno estúdio com equipamento para videoconferência, um televisor de 29", câmera documental, videocassete, computador multimídia e pódio integrador de mídia e sistema de som.

Para a produção de material – tanto impresso quanto para *Web* – a SEE deveria criar uma Central de Produção de Material, responsável pela editoração e distribuição destes aos diversos pontos do circuito. A gestão do circuito tecnológico, a conexão entre os diferentes pontos de geração e recepção de aulas, também ficaria a cargo da SEE.

Quanto à infra-estrutura, ainda teremos informações apresentadas pelos coordenadores da Fundação Carlos Alberto Vanzolini, contratada pela SSE para gerenciar parte do Programa, que nos mostrará a grandeza da mobilização ocorrida para a sua execução no Estado de São Paulo.

4.2.2.7 Desenho Institucional

O documento do Projeto Básico do Programa especifica as atribuições acarretadas para a implementação do Programa. À SEE coube a definição dos eixos temáticos e seus respectivos temas e ementários, estratégias e metodologia de funcionamento. Às universidades e/ou instituições de ensino superior foram atribuídos o detalhamento pedagógico dos conteúdos, das estratégias e metodologias; definição de equipes e elaboração de material e docência, avaliação e certificação. A uma coordenação geral coube encargos como planejamento, integração da equipe, sintonia de conteúdos x proposta dos eixos temáticos, produção dos materiais de apoio e logística.

O documento inicial já previa que, para assegurar e atender os princípios que sustentam esta iniciativa da SEE seria necessário criar um Comitê Gestor, coordenado pela SEE, enquanto uma instância de articulação dos diferentes atores envolvidos no Programa.

Detalha ainda o documento que

> À SEE caberá o papel de participar ativamente do processo de desenvolvimento do projeto final do programa em conjunto com as universidades e/ou instituições de ensino superior, a partir do Projeto Básico do Programa proposto pela SEE, projeto este que contém diretrizes gerais que servirão de referência ao desenvolvimento do projeto final, que também inclui sugestões dos eixos temáticos com seus respectivos temas e ementários, bem como as estratégias e a metodologia de funcionamento (SÃO PAULO, 2001 a, p. 21).

É relevante recorrermos ao estudo realizado por Barbosa (2005) que apreendeu o processo de implantação do PEC Formação Universitária. A pesquisadora relata-nos que, apesar de muitas discussões dentro da universidade, de pareceres pedindo alterações no projeto, pouquíssimo se fez nesse sentido. Inclusive, ao analisar os documentos fundadores do Programa em suas versões inicias comparando com esta intitulada Projeto Básico do Programa, afirma não haver alterações substanciais. O que ficou óbvio foi a mudança do próprio título, que, colocado nos termos Projeto Básico, evocava a idéia de que ainda não estava acabado, portanto, sujeito a alterações conforme as discussões estabelecidas com os demais envolvidos na organização do Programa. Ela recupera os primeiros contatos entre a SEE e as universidades USP, UNESP, UNICAMP e PUC-SP, que, em dezembro de 2000, propõe parceria para a realização "do que se chamou, no princípio, Curso Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental PEC / FOR PROF" (BARBOSA, 2005, p.98).

Desde então é possível verificar que o projeto estava pronto:

> No início de 2001, essa proposta foi divulgada e passou a ser discutida nessas instituições, sendo amplamente criticada por muitos professores e, também, elogiada por outros.
> O projeto do curso estava pronto. Conforme especificado nas primeiras versões do projeto e no termo de convênio entre as universidades e a SEE-SP de 22/03/2001, sendo que às universidades cabia, somente, o detalhamento pedagógico do ementário elaborado pela SEE, a execução e a certificação do curso. Ressaltava-se que à SEE cabia definir o formato do curso e participar de todas as etapas dele (BARBOSA, 2005, p.98).

Evidencia-se assim que as atribuições da SEE e as atribuições das universidades permaneceram as mesmas desde a primeira proposta até o documento aqui apresentado. O tempo entre as diferentes versões do documento base também é pequeno, uma vez que o curso estava previsto para o início de junho de 2001.

A forma de participação das universidades foi um dos pontos que gerou tensão para a implementação do Programa. De acordo com Barbosa (2005), apesar dos pareceres das universidades apresentados aos representantes da SEE e da Fundação Vanzolini apontando até mesmo uma interferência na autonomia universitária, a versão do documento de 30/03/2001 não apresenta modificações.

A pesquisadora, através de pareceres e relatórios emitidos por professores da USP pôde evidenciar "a opinião defendida por alguns professores, de que a proposta do curso deveria, desde o princípio, ser discutida com as universidades e não concebida 'em gabinete', sendo enviada de forma pronta e acabada para que as universidades somente a colocasse em prática". E completa com a idéia de que possivelmente o título "Projeto Básico" veio para amenizar o fato de que pouco tinha sido alterado na proposta, mas que a mesma ainda estaria passível a alterações. (Barbosa, 2005, p.100).

Apesar de não se ter constatado nenhuma mudança significativa no projeto, como aumento da carga horária com ênfase nas atividades presenciais ou maior espaço para atuação das universidades, Barbosa (2005, p.100) destaca resultados de discussões nas universidades:

> Dentre outras coisas, algumas reivindicações feitas pelas universidades, as quais se constituíram em condições para a aceitação do programa, foram: a participação das universidades na concepção do projeto, a necessidade de eliminar a pretensa equivalência de níveis diferentes de formação, a autonomia do trabalho das universidades no interior do Comitê Gestor através de uma composição paritária do mesmo, a constituição de um comitê científico, o aumento da carga horária presencial, a utilização das mídias interativas como meio e não como fim na formação e a indicação de um aluno-professor para compor o Comitê Gestor. Houve ainda uma série de manifestações contrárias à aceitação desse projeto nas universidades por parte de professores e alunos, gerando várias moções de repúdio e artigos em periódicos, nos quais essas críticas eram explicitadas.

Apesar das discussões polêmicas, dos artigos publicados acerca do PEC Formação Universitária e das poucas sugestões apontadas pelas universidades terem sido consideradas por representantes da SEE, Barbosa (2005, p.100-101, grifo nosso) destaca que em abril de 2001 o Conselho Estadual de Educação instituiu o Programa Especial de Formação Pedagógica Superior destinado aos Professores Efetivos da Rede Pública e, não deixa de denunciar em seu trabalho o caráter de cúpula que caracterizou, dias depois, a decisão da participação das três universidades públicas na implantação do Programa.

> [...] poucas dessas sugestões foram acatadas e, mesmo assim, a despeito de todas essas discussões que vinham ocorrendo, em 04/04/2001 o Conselho Estadual de Educação (CEE) emitiu a Deliberação nº 12/2001, que instituiu o Programa Especial de Formação Pedagógica Superior Destinado aos Professores Efetivos da Rede Pública. E, também, em 16/04/2001 a FEUSP recebeu um ofício oriundo do gabinete da Pró-Reitora de Graduação, professora Sônia Terezinha de Souza Penin, comunicando que, na reunião do Conselho de Reitores das Universidades Estaduais de São Paulo (CRUESP), os três Pró-Reitores de Graduação aprovaram o Programa PEC / FOR PROF, contemplando a participação da USP, UNESP e UNICAMP no programa. **Vale dizer, antes que as instâncias competentes nas universidades se pronunciassem, já havia um acordo realizado nas esferas administrativas superiores.**

Percebe-se, portanto, que a despeito das discussões travadas nas universidades, coube aos Pró-Reitores de Graduação das três universidades públicas paulistas a decisão de participação das mesmas na implementação do PEC Formação Universitária. O desfecho desse processo tomou ares pouco democrático nos corredores das universidades, o que se tornou mais um dos motivos da não aceitação do Programa.

Outro fato pouco democrático do Programa foi a não participação dos professores que fariam o curso, os alunos-professores, que não foram, ao contrário do que apontou o Projeto Básico, avaliados previamente apontando suas necessidades formativas. E, como aponta Barbosa (2005), estes alunos-professores também não tiveram lugar no Comitê Gestor, ficando completamente alijados de qualquer discussão acerca de concepção do Programa.

Apesar de todo esse processo, Barbosa (2005, p.101) nos relata como o PEC Formação Universitária foi a aprovado na Congregação da FEUSP

> Por fim, mesmo com todos os problemas acontecidos nesse percurso, a Congregação da FEUSP acabou aprovando o programa por uma pequena margem de votos: 12 votos a favor e 8 contrários. Algumas das justificativas desses votos contrários foram: a falta de legitimidade de uma proposta elaborada fora das faculdades de educação, sem a participação das universidades; a possível tentativa de fazer com que essa iniciativa se constituísse num ensaio para a implantação dos cursos normais superiores de formação aligeirada e sem considerar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a idéia de que se tratava de uma proposta de caráter neoliberal, concebida de acordo com as orientações do Banco Mundial para a educação brasileira; o predomínio do virtual em detrimento de atividades presenciais; a prevalência do treinamento sobre a real formação, dada a ênfase exagerada na prática; e, também, a crítica à forma pouco democrática utilizada nesse processo, causando muitas dúvidas e posições contrárias de grande número de pessoas.

Mesmo tendo sido aprovado com pouca diferença entre votos contrários e a favor, os professores da FEUSP não deixaram de apontar suas críticas em relação ao PEC Formação

Universitária. Destacamos aqui a questão levantada pelos professores de que esta iniciativa pudesse mesmo se constituir "num ensaio para a implantação dos cursos normais superiores de formação aligeirada e sem considerar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão". É o que já sugerimos neste trabalho: o PEC Formação Universitária enquanto um precursor no Estado de São Paulo de novos modelos formativos. Modelos esses que trazem o treinamento, a prática em primeiro plano, fazendo questão de alijar os professores das séries iniciais do ensino fundamental do desenvolvimento de suas capacidades intelectuais mais amplas de formação.

Embora tenha havido resistência ao Programa nas demais universidades, as três estaduais paulistas e a PUC-SP fecharam a parceria com a SEE-SP. Barbosa (2005), ao consultar uma ata de reunião ocorrida na UNESP[18], aponta-nos algumas das possíveis justificativas para a repentina aceitação, por parte das Pró-Reitorias de Graduação dessas universidades.

> Julgam arriscado as universidades se recusarem a participar de tal convênio, pois as críticas da sociedade à universidade seriam muito pesadas (...). Finalmente o Pró-Reitor esclareceu que se viu pressionado a assinar a Carta de Intenções para participar do programa, uma vez que a USP e UNICAMP diziam não concordar com o mesmo, mas que já haviam assinado e estavam loteando os recursos e a forma de participação. (...). Outro dado importante é a soma de cem milhões de reais (70 milhões para equipamentos e 30 milhões para implementação). Essa verba possibilitará a criação de uma infra-estrutura para que a UNESP possa oferecer outros cursos dessa natureza para os alunos-professores excluídos (ACTs) (BARBOSA, 2005, p.102 [sic]).

Verifica-se então, dentre os motivos pelos quais a UNESP sentiu-se "pressionada" a participar do PEC Formação Universitária, as críticas da sociedade à universidade, o fato de a USP e a UNICAMP já terem confirmado sua participação e os recursos financeiros arrolados para o Programa.

Apesar do envolvimento inicial das três universidades públicas com o PEC Formação Universitária, lembramos que a UNICAMP retirou-se da equipe do Programa antes mesmo do início das aulas.

Este quadro institucional revela bem o quanto o PEC Formação Universitária suscitou discussões, adesões e não aceitação.

---

[18] UNESP, Informes da Reunião da Pró-Reitoria de Graduação de 15/03/2001.

Traremos a seguir uma abordagem do PEC Formação Universitária sob a óptica dos coordenadores da Fundação Vanzolini. Ela também contribuirá para que se entenda a dimensão da organização do Programa, sua gestão, detalhando infra-estrutura e algumas nuances do desenho institucional.

O Relatório Avaliativo da Fundação Carlos Chagas também será tomado para análise e completará algumas das colocações até aqui apresentadas.

Antes que passemos a eles, vale arrolar as últimas informações do nosso documento base, o Projeto Básico do Programa, que detalham quem são e quais são as atribuições dos profissionais envolvidos na equipe pedagógica do Programa, visto que serão citados na avaliação externa elaborada pela Fundação Carlos Chagas:

> *Coordenação Acadêmica: responsável pela tramitação interna do Programa nas universidades e/ou instituições de ensino superior e coordena as ações do ponto de vista acadêmico. Integra o Comitê Gestor;
>
> *Docente: deve ser um professor da universidade e/ou instituição de ensino superior e portador de título de mestre ou doutor. Deve atuar na autoria dos módulos, ministrar videoconferências, podendo escrever ou supervisionar a escrita do material impresso. Deve trabalhar de forma integrada com assistentes e tutores;
>
> *Assistente: é indicado pelos docentes das universidades; mestrando, mestre ou doutor; não apresentando necessidade de vínculos com instituições de ensino superior (ser docente, pesquisador ou pós-graduando, mas deve ser supervisionado por um docente. Este profissional não apresenta interface presencial com o aluno, responsabilizando-se pela interface *on-line*, articulando as atividades em torno das VCs. Trabalha simultaneamente com até 60 alunos.;
>
> *Tutor: deve ser graduado. É selecionado pela universidade e/ou instituição de ensino superior durante o desenvolvimento do Programa e deverá ser supervisionado por docente da universidade e/ou instituição de ensino superior. Deve conhecer os PCNs e é desejável que tenha experiência de atuação na rede, no ciclo I. Dentre suas responsabilidades estão acompanhar todas as atividades do aluno de forma presencial (assiste as vídeo e teleconferências, supervisiona os TM) e encaminha relatórios bimestrais de turma. A cada turma de 40 alunos há um tutor;
>
> *Orientador Acadêmico: é o professor da universidade e/ou instituição de ensino superior e deve ser mestre ou doutor. Suas funções são acompanhar o desenvolvimento de um grupo de alunos (40 alunos), dar suporte aos alunos na elaboração dos Estudos

Independentes (2 estudos no programa) e também no trabalho de Síntese Elaborada (monografia). Todo o suporte pode ser feito de forma virtual.

Como vimos, de acordo com as exigências do próprio documento fundador do Programa, o tutor é o único profissional que tem contato diário com os alunos-professores e, curiosamente, é o único profissional do qual se exige menos formação, bastando uma graduação e conhecimento dos PCNs. Através do relatório avaliativo da Fundação Carlos Chagas verifica-se que nem todos os tutores tinham a experiência de professores de ciclo I, pois tinham graduações em áreas especificas.

Ainda segundo este relatório, o orientador acadêmico pode orientar mais de uma turma de 40 alunos-professores quando de comum acordo com as universidades.

Passemos então a conhecer o trabalho da Fundação Vanzolini junto ao PEC Formação Universitária e alguns dos resultados da avaliação externa do Programa editados no relatório da Fundação Carlos Chagas.

4.3 Formação em nível superior: para novos modelos formativos novos modelos de gestão

O PEC Formação Universitária foi denominado pela equipe de coordenadores da Fundação Carlos Alberto Vanzolini como uma experiência de gerenciamento de projeto público de elevada complexidade

Dado às características e números do projeto que definem a dimensão, densidade e complexidade de sua materialização, o PEC Formação Universitária é tratado pela Fundação Vanzolini como um modelo inovador de formação universitária (PLONSKI; SCAVAZZA; SPRENGER, 2006).

O PEC Formação Universitária foi oferecido a 9.400 professores da rede estadual paulista, e 6.684 confirmaram matrícula. Segundo Plonski, Scavazza e Sprenger (2006), em artigo que relata a participação da Fundação Vanzolini no PEC Formação Universitária, o curso deveria ser de alta qualidade e estar concluído até o final de 2002. Os alunos-professores não deveriam deixar suas regiões de trabalho e nem suas salas de aula. As turmas foram organizadas com em média 40 alunos, divididos em 186 turmas, localizadas em 34 pólos espalhados pelo Estado de São Paulo. Vale dizer que tais pólos funcionavam com turmas durante o dia todo, nos períodos da manhã, tarde e noite.

O gerenciamento dessas 186 turmas se deu através de uma infra-estrutura que contava com 46 ambientes de aprendizagem. Cada um deles era composto de três salas – uma para atividades de videoconferência, outra para trabalhos com computadores interligados em rede, e a última para dinâmicas de trabalhos em grupos - todas com capacidade para 40 pessoas. A conexão entre todos esse ambientes e as universidades parceiras se deu por meio da *Intragov*, a *Intranet* de alta velocidade do governo do Estado. Os 13 servidores de conteúdos e aplicativos ficaram hospedados no datacenter da Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo – a Prodesp.

Houve ainda uma Central de Operações, localizada em um prédio da Secretaria em São Paulo, que abrigou a equipe gestora com 80 postos de trabalho.

A matriz curricular do PEC Formação Universitária não se organizou em forma de disciplinas, integrou diversas áreas do conhecimento trabalhando com um material desenvolvido exclusivamente para o Programa. O conteúdo, tanto impresso quanto em *web*, foi elaborado pelas instituições de ensino superior parceiras neste Programa. A participação dos alunos-professores se deu por meio de diferentes recursos tecnológicos – videoconferências, teleconferências, *Internet* e *Intranet*, utilizando-se do ambiente *Learning Space* e outros aplicativos.

Sabe-se que o desenvolvimento do PEC Formação Universitária foi da responsabilidade da Secretaria da Educação de São Paulo e das três universidades, contudo, por indicação da SEE a Fundação Vanzolini foi a responsável por coordenar o Comitê Gestor, instância máxima de decisão de qualquer tipo de questão relativa ao Programa. Para dar suporte ao trabalho das universidades, a Fundação Vanzolini dispôs equipes especializadas capazes de estabelecer interlocução com tais instituições, a fim de realizar:

> [...] uma mediação no processo de transformar aquilo que era proposta, a demanda ou o 'desejo' original das instituições em saberes, ações e materiais adequados às mídias nas quais seriam divulgados, acessíveis ao público alvo, didaticamente tratados, internamente coerentes, esteticamente coesos, enfim, ajustados para garantir uma boa recepção aos destinatários: orientação instrucional, produção editorial de materiais educacionais, capacitação no uso de mídias interativas. (PLONSKI; SCAVAZZA; SPRENGER, 2006, p. 29-30).

Fica evidente nessa citação feita pelos coordenadores do Programa na Fundação Vanzolini que o trabalho desempenhado por eles foi vultoso e de grande relevância, pois possibilitou transformar em saberes, ações e materiais adequados às mídias o conhecimento

produzido pela universidade. Como se não bastasse essa grandiosa interação, os números ligados às operações técnicas também chamam atenção.

Para se ter uma idéia do trabalho de infra-estrutura e articulação das diferentes equipes envolvidas no Programa, que contou com cerca de 550 pessoas e 13 empresas e organizações, reproduzimos aqui, com riqueza de detalhes, todo o trabalho e provavelmente, o necessário investimento do empreendimento:

> [...] a gestão do projeto foi atribuída à FDE – Fundação para Desenvolvimento da Educação, que contratou a Fundação Vanzolini para responder pelo gerenciamento de todas as etapas e atividades; tal tarefa envolveu a montagem de toda infra-estrutra de apoio ao Programa (tanto os 46 ambientes de aprendizagem localizados em 34 pontos do Estado, os 14 ambientes de ensino nas universidades, bem como a Central de Operações, em um prédio da Secretaria em São Paulo); a contratação e configuração da rede de comunicação (por meio da Intragov), a especificação e acompanhamento de aquisição de todos os equipamentos (computadores, mobiliários, servidores, *switches* e outros), a contratação da hospedagem dos servidores (Prodesp), a contratação dos serviços de impressão, de produção e geração de teleconferências, de desenvolvimento de sistemas e aplicativos de informática; a configuração e customização das ferramentas de *e-learning* e de colaboração (ferramentas Lotus/IBM); e o controle orçamentário geral do projeto. Para o suporte local, cada ambiente de aprendizagem ou de ensino utilizou 280 operadores-estagiários; a equipe da central de operações trabalhou com cerca de 80 técnicos e especialistas das 7 às 23 horas, de segunda a sexta-feira e aos sábados. (PLONSKI; SCAVAZZA; SPRENGER, 2006, p. 29).

O cronograma do PEC Formação Universitária requisitou muita sinergia entre essas equipes, visto que o planejamento do Programa começou em janeiro de 2001 e a conclusão era prevista para dezembro de 2002, sendo que as aulas iniciaram-se em 25 de junho de 2001. A formatura ocorreu em 18 de dezembro de 2002. Note-se que a informação sobre o inicio das aulas é desencontrada. No artigo aqui referido apontam o início em 25 de junho de 2001, e em artigo publicado na mesma obra, escrito pela coordenadora do PEC Formação Universitária junto à USP, professora Marieta Nicolau, encontramos informações relacionando o início das atividades formativas a agosto de 2001.

Frente à descrição anterior, que mostra empenho, envolvimento e certamente investimentos para um Programa elaborado e previsto para 18 meses, perguntamo-nos se todo esse trabalho, esforço e dinheiro não poderiam estar direcionados à infra-estrutura das próprias universidades públicas para expansão de seu potencial em termos de número de vagas e recepção desses alunos-professores em seus cursos regulares, já tradicionais na área de formação de professores?

Não apenas esses, mas outros dados que apresentaremos no decorrer deste trabalho nos dão pistas para pensar na necessidade de envolvimento de recursos tecnológicos como metodologia central e no cronograma elaborado envolto a pressões de tempo. Questões políticas envolvendo prazos de governo e estatísticas de professores das séries inicias do ensino fundamental diplomados em nível superior podem ser cogitadas.

Outras observações feitas por participantes do Programa dão margem a algumas colocações. Veremos a seguir alguns dos pontos já discutidos neste trabalho, contudo, serão abordados sob a óptica de participantes, em que poderemos ver, mesmo que com certa sutileza, como alguns "problemas" são entendidos e relatados por profissionais de grande responsabilidade junto à equipe executora do Programa. Em artigo elaborado pela coordenadora do PEC Formação Universitária junto à USP, podemos corroborar nossas críticas em relação ao método e ao curto tempo para formação desses professores. Embora sua avaliação do Programa seja extremamente positiva, ela faz suas ponderações. Ao relatar sua participação nas reuniões do Comitê Gestor aponta como o projeto se configurava:

> Delicado pela natural disputa de poder decisório e desconfiança que o trabalho conjunto despertava entre as instituições e profissionais que jamais tinham participado de um programa realizado coletivamente, além, é claro, do receio que todos partilhavam em gerenciar um programa bastante inovador não só quanto ao currículo, mas também quanto à metodologia. O que me parecia que pesava mais era a desconfiança em relação à eficácia da tecnologia, ao modelo de 'ensino a distancia'. (NICOLAU, 2006, p.9).

Revela-se ai, portanto, a insegurança e desconfiança por parte de muitos envolvidos, por conta do currículo diferenciado e da metodologia de educação a distância. Vale dizer que muitas vezes, os próprios envolvidos contestavam quando ouviam o PEC Formação Universitária sendo denominado como programa de educação a distância, mas os relatos e documentos aqui trabalhos, elaborados também por pessoas e equipes do próprio Programa muitas vezes assim se referem a ele.

Em outro momento podemos constatar também a denominação do PEC Formação Universitária enquanto programa de formação continuada. Contudo, o que parece óbvio, pois PEC significa Programa de Educação Continuada, pode gerar discussões.

> Os encontros mais específicos entre as universidades propiciaram um melhor conhecimento dos coordenadores e vice-coordenadores parceiros do Programa, permitindo a troca de pontos de vista, expectativas e dúvidas em relação à formação de professores e, em especial, à modalidade de formação continuada que então se propunha. (NICOLAU, 2006, p.8).

A denominação de formação continuada é algo por vezes conflituoso. O PEC Formação Universitária configura-se num curso de formação continuada, uma vez que tem como alunos professores que já possuíam uma formação em nível médio. No entanto, à época de sua divulgação, chegou a ser entendido como um curso de formação inicial, por ser através dele que professores já efetivos da rede estadual paulista receberiam diploma em nível superior, formação exigida como mínima ao final da Década da Educação para que professores ingressem na carreira. É importante ressaltar que a formação em nível médio ainda é considerada legal para o exercício do magistério em casos de cargos efetivados antes do prazo final para a Década da Educação, que estabelece a formação em nível superior para professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Quanto ao curto e apertado tempo para a concepção e implantação deste projeto, algumas colocações parecem bem substanciais. Ao falar de seu envolvimento com as proposta do Programa a coordenadora da USP revela que tudo era pra "ontem":

> Nos poucos meses que ainda dispúnhamos antes do inicio das atividades de formação propriamente dita, que ocorreria em agosto de 2001, a Coordenação pôde experimentar, na interface com as várias instâncias decisórias do projeto, como os momentos de planejamento/discussão se misturavam com os da própria execução. Tudo era para 'ontem': assim as reuniões com o grupo do PEC operacional e as universidades envolvidas se intensificaram e se multiplicaram [...] (NICOLAU, 2006, p.8).

Ao relatar um pouco mais de sua experiência enquanto coordenadora do Programa na USP, Nicolau (2006, p.11) referindo-se ao processo de seleção e contratação de tutores, revela: "[...] tivemos muito pouco tempo para um trabalho que foi 'insano'". Verificamos que houve mais uma vez pressão do tempo, justamente para a contratação dos agentes educacionais que mais tiveram influencia na formação dos alunos-professores, segundo o Relatório Final de Avaliação Externa do PEC Formação Universitária elaborado pela Fundação Carlos Chagas.

Essa questão das decisões e execuções serem feitas a toque de caixa realmente é muito marcante na história deste Programa:

> Tudo passava pelo crivo do Comitê antes da decisão final. Particularmente, aí se discutiam também as linhas que orientariam a elaboração dos materiais impressos que os alunos receberiam: temas; conteúdo e formato. É importante lembrar que essa elaboração começou a ocorrer com os alunos já cursando, fazendo a capacitação em informática, isso tudo em julho. Mas

> não foi apenas a produção do material que demandou atenção e pressa: foi discutida a questão dos direitos autorais; os prazos 'apertados' para a preparação e impressão dos originais na gráfica e, sobretudo, o aspecto operacional que envolvia a sua distribuição nos pólos – principalmente aqueles situados em cidades distantes. (NICOLAU, 2006, p.12).

Frente ao desafio de lidar concomitantemente com aspectos acadêmicos, técnicos e operacionais do projeto Nicolau (2006) afirma que uma das preocupações da coordenação era exatamente a de não esquecer da dimensão humana, sem a qual todo este aparato tecnológico não obteria êxito.

> Mais do que ouvir e apoiar reclamações dos alunos e tutores quanto a problemas técnicos/operacionais (recepção de imagem, falta de livros no acervo das bibliotecas existentes nos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – Cefams e até mesmo a impossibilidade de empréstimo de livros desse acervo), minha presença nos Centros tinha por objetivo mediar alguns conflitos surgidos entre diretores e os tutores e/ou alunos desses pólos. Embora eu fosse a muitos deles agradecer as boas condições de trabalho que seus diretores criaram para o bom funcionamento do pólo, houve exceções. Alguns diretores de Cefams não conseguiam conceber os alunos-professores do PEC como universitários, tratando-os como se fossem crianças ou adolescentes, sujeitos, portanto, às normas estabelecidas, o que provocava a queixa de tutores e alunos. Percebia-se claramente que muitos diretores não tinham também a percepção de que o Centro era um espaço público. (NICOLAU, 2006, p.13).

Vemos então que eram corriqueiros alguns problemas estruturais como a transmissão de imagens e a limitação do acervo das bibliotecas dos CEFAMs, além de, é claro, desentendimentos entre os sujeitos. Quanto à concepção dos alunos-professores enquanto universitários, não apenas diretores de CEFAMs tiveram dificuldades para assim identificá-los. A própria coordenadora sentiu necessidade de estabelecer diálogos que esclarecessem a necessidade de mudar posturas frente à condição de acadêmicos.

> Foi possível então refletir com eles que muitos dos problemas apresentados decorriam das dificuldades que sentiam em separar a sua vida profissional da etapa acadêmica que estavam vivenciando. Muitos temas foram objeto de nossas conversas com os professores-alunos[19]: o porquê da inclusão de certas atividades no currículo em desenvolvimento, por exemplo, a necessidade de se produzirem as memórias; a finalidade do Trabalho de Conclusão de Curso; o porquê das provas e, ainda, o fato delas não poderem ser feitas em grupo. Enfim, dei espaço para os alunos debaterem e conversarem sobre o

[19] A nomenclatura usada pela própria coordenadora do Programa para denominar os professores em exercício que se submeteram ao PEC Formação Universitária ora é a de alunos-professores, ora a de professores-alunos.

> que desejassem comigo – um modo de fazê-los refletir que estavam num novo ambiente de formação e que sua atitude diante dessa nova realidade deveria ser outra. (NICOLAU, 2006, p. 12-13).

A partir de tais colocações, constata-se a distância entre os alunos-professores e os meios acadêmicos. Eles próprios não se concebiam enquanto universitários, sempre pedindo para que as provas fossem em grupo e questionando a finalidade do Trabalho de Conclusão de Curso. Somando-se a isso, vem o fato de que tais alunos não possuíam tempo para os estudos, visto que a maioria trabalhava durante dois períodos e cursava o nível superior num terceiro. Inclusive aqui se evidenciam as orientações da coordenadora para os professores-orientadores atentando à necessidade de considerar nos momentos de avaliação as dificuldades apresentadas pelos alunos-professores,

> Em minhas idas aos pólos, assumi, muitas vezes, o papel de mediadora das necessidades dos alunos com os orientadores. Todos tinham mestrado, uns já eram doutorandos ou doutores, daí a necessidade de sempre lembrá-los de que a maioria dos nossos alunos-professores trabalhava em dois períodos e estudava num terceiro, e que os afazeres acadêmicos ficavam mais para a parte do sábado à tarde e o domingo. Além disso, por muitos anos, eles tinham ficado distantes dos meios acadêmicos, apresentavam dificuldades de expressão escrita. Era uma situação diferente daquela vivenciada pelos pós-graduandos e bolsistas. Era um aspecto para o qual eles deveriam atentar durante o exercício de sua função de orientador e, particularmente, nas situações de avaliação e nas exposições e comentários. (NICOLAU, 2006, p. 16-17).

São difíceis, portanto, as condições para que esses professores realizem o curso, visto que a maioria, para manter-se financeiramente, precisa dobrar período trabalhando. Tal situação nos remete a pensar que o tempo para o amadurecimento das idéias e dos conceitos aprendidos no curso era escasso, e o conteúdo proposto, excessivo frente aos 18 meses de duração. Isto dificulta pensar em qual momento estes professores repensariam suas práticas ou as reestruturariam.

Este quadro aqui esboçado nos leva a questionar se é possível pensar no PEC Formação Universitária, assim configurado e vivenciado, enquanto formação universitária. Formação esta que envolve vivência acadêmica, contato com acervo bibliográfico, professores qualificados, ambiente de pesquisa envolto por grupos de estudos e pesquisas e eventos científicos como simpósios e congressos. Um ambiente certamente novo e complexo para qualquer aluno ingressante, que, na maioria das vezes demora mesmo para se integrar e entender o ambiente acadêmico. Como então, o PEC Formação Universitária, que realmente não foi pensado para oferecer esta estrutura ‘tradicional’ de curso de formação superior,

poderia representar uma formação acadêmica, ou simplesmente esboçá-la em seus 18 meses de curso?

Nesse sentido, o PEC Formação Universitária, de universidade só tem a nomenclatura. Foi um curso especial de formação em nível superior, mas não um curso universitário, entendido aqui como um curso oferecido em faculdades ou universidades. Houve sim a participação de renomadas universidades, mas em um modelo inovador que se valeu de tecnologias da educação a distancia e deixou os alunos realmente distantes da vida acadêmica. O contato diário desses alunos-professores era com o tutor, que, inclusive, foi o agente educacional de que menos se exigiu formação.

É relevante pontuar aqui que muito se tem discutido sobre o *lócus* de formação de professores, se seria a universidade ou outra instituição o local mais adequado para essa formação, inclusive frente à criação dos Institutos Superiores de Educação. Apesar de acreditarmos que a universidade seja sim o local apropriado para esta formação, não devemos ser ingênuos a ponto de acreditar que apenas com isso a qualidade da formação estaria garantida. Já apresentamos, inclusive, alguns dos percalços enfrentados pelas universidades publicas. Por outro lado, não podemos simplesmente acreditar que a formação de professores de qualidade possa estar em qualquer sala de aula acompanhada por um único profissional durante todo o curso.

Podemos pensar aqui se o fato dos alunos terem contato diário com os tutores caracterizaria o PEC Formação Universitária enquanto um curso presencial, visto que o documento base do Programa o define como "[...] presencial, com forte apoio de mídias interativas, organizado sob fórmula de módulos [...]" (SÃO PAULO, 2001a, p.13). Deve-se levar em conta que o tutor foi um polivalente e não um professor, o que certamente prejudicou a mediação pedagógica.

Os tutores vinculados à USP, segundo Nicolau (2006), foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: profissionais com experiência na formação de professores de 1ª a 4ª séries, preferencialmente; professores dos CEFAMs; coordenadores pedagógicos, supervisores, diretores e técnicos sediados no sistema público de ensino. Já a situação dos professores-orientadores prevalecia a relação com a pós-graduação, como visto em citação anterior. No entanto, em relato de muitos alunos-professores colhidos para avaliação externa do Programa, verificou-se que muitos tutores não tinham formação que guardasse relações com as séries iniciais do ensino fundamental, o que, na visão de muitos alunos, foi um fator dificultador.

Entre as perdas sofridas na mediação pedagógica nestas modalidades de ensino a distância, estão o diálogo e a construção coletiva, conforme aponta a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), que também menciona algumas críticas a esse modelo de formação, consoante comentário de Freitas (2002, p. 150):

> A gravidade da situação da formação, em particular o grande número de professores leigos, tem levado as Secretarias de Educação estaduais a estabelecer convênios com universidades para formar, a distância, os professores leigos, via TV ou outros programas, em detrimento do reforço às IES públicas para a expansão qualificada do ensino superior. Esses programas, via de regra, priorizam as tutorias em ações fragmentadas e sem vinculação com os projetos pedagógicos das escolas, bem como as formas interativas em detrimento da forma presencial, do diálogo e da construção coletiva.

Outro ponto a ser relevado quanto à implantação deste Programa, é exatamente o modo como foi implantado. Neste ponto concordamos com Barbosa (2005, p.67) quando define que o PEC Formação Universitária foi implantado e não implementado, pois entende que há uma diferença importante entre os dois:

> Uso o termo ‘implantação’ ao invés de ‘implementação’ por entender que tratam de processos distintos. O primeiro diz respeito a uma iniciativa pouco democrática de inserção de uma política pública. O segundo refere-se a um processo onde ocorre, de fato, a participação de todos os envolvidos, portanto, de forma democrática.

A colocação feita pela professora coordenadora do Programa na USP também permite levantar uma discussão acerca deste movimento de implantação, uma vez que emprega em seu texto o termo gestão compartilhada para referir-se ao processo de gestão do Programa:

> Assim, com o intuito de facilitar essa gestão compartilhada de um projeto tão complexo quanto sofisticado, a Secretaria da Educação constituiu um Comitê Gestor integrado por coordenadores representantes de cada universidade, por profissionais da Fundação Vanzolini, por representantes da FDE e da própria Secretaria. Ao Comitê caberia decidir, em última instância, sobre todos os aspectos e problemas que viessem afetar o desenvolvimento do Programa. (NICOLAU, 2006, p.8).

Esta terminologia empregada acima nos remete às considerações de Melo (2001) uma vez que nos ajuda a pensar a gestão educacional brasileira quando diferencia os termos gestão compartilhada e gestão democrática. É claro que tal autora refere-se à situação da educação

básica, mas ao lê-la a relação entre a situação descrita e a de implantação do PEC Formação Universitária pode ser perfeitamente estabelecida:

> Há uma sutil, porém essencial diferença entre compartilhar a gestão e democratizar a gestão. O que vem sendo posto pelas políticas de governo é o primeiro conceito, como concessão de um poder maior, com o objetivo de envolver as pessoas e buscar aliados de 'boa vontade' que se interessem em 'salvar a escola pública'. Para compartilhar a gestão não é preciso explicar a situação precária em que se encontra a escola pública, nem tampouco identificar os responsáveis e os determinantes desse quadro. É bastante comprovar que a realidade é grave e precisa ser resolvida, estando a solução nas mãos da comunidade escolar que, na forma de gestão compartilhada, irá buscar os meios possíveis para melhorar o desempenho e a imagem da escola [...] (MELO, 2001, p.246).

Esta citação nos parece bastante rica para a discussão, pois oferece margem a pensar o Programa aqui analisado em seu processo de implantação. Todos sabem da situação em que se encontravam os professores das séries iniciais do ensino fundamental, grande parte formada apenas em nível técnico, o que se coloca como uma situação grave. Então o governo chama parcerias envolvendo universidades públicas, particulares e empresas. É necessário melhorar a imagem da escola pública brasileira e para tanto os professores precisam ser diplomados, conforme as últimas deliberações da legislação educacional. Não é preciso explicar mais do que isso e o projeto é implantado. À comunidade acadêmica não coube pensar o projeto em seus pressupostos e fundamentos e nada coube aos professores do ensino fundamental senão matricular-se no curso.

O modo como a proposta foi conduzida, gerou resistências nas diferentes universidades envolvidas. A UNICAMP, inclusive, retirou-se do projeto, e em outras universidades houve resistência por parte de muitos professores que se recusaram a participar do Programa. Com as palavras da própria coordenadora do Programa na USP quando retrata o precioso tempo de discussão às vésperas da execução do Programa

> Foi precioso o tempo de discussão em julho, quando pudemos reduzir os desentendimentos e discutir as nossas diferentes concepções ideológicas. Infelizmente, nem tudo pôde ser equacionado e atendido, de forma que, após uma reunião com a secretária estadual da Educação, a Unicamp, dias depois, desligou-se do Programa. (NICOLAU, 2006, p.9).

E quanto à resistência encontrada frente aos colegas da própria universidade completa:

> As resistências ocorreram em vários âmbitos. Na Feusp, também as encontramos, Houve colegas que jamais colaboraram com as atividades do

> programa. Assim mesmo, convidei alguns deles, várias vezes, até que entendi que se tratava de uma posição tomada em grupo e respeitei a decisão. (NICOLAU, 2006, p.9).

Na UNESP também houve professores que se recusaram a participar do Programa, embora não tenhamos aqui nenhum documento que nos permita tecer maiores comentários. Quanto ao seu similar, o Programa Pedagogia Cidadã, que se seguiu ao PEC Formação Universitária, sob a coordenação desta universidade junto a convênios com municípios, houve maior movimentação, tanto de pareceres a favor e de adesão quanto aos de resistência. Inclusive, em maio de 2003, realizou-se no campus de Araraquara, por iniciativa de alunos, uma mesa redonda intitulada "Pedagogia Cidadã em questão" para discutir com a comunidade acadêmica os propósitos desse programa de formação de professores em nível superior.

Vale dizer que após a conclusão do PEC Formação Universitária, realizado através das parcerias anteriormente descritas, houve uma segunda versão do PEC, intitulado PEC Municípios, pois passou a ser organizado através de parcerias entre alguns municípios do Estado de São Paulo e, novamente, as universidades, porém, desta vez, somente a USP e a PUC-SP. A USP encarregou-se dos municípios que financiariam integralmente a participação dos seus professores no PEC e a PUC ficou com os municípios nos quais os professores pagavam pelo curso, integral ou parcialmente.

O PEC Municípios surgiu através da iniciativa da Regional São Paulo da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME), que manifestou interesse na realização de uma nova edição do Programa, com o objetivo de formar os professores das redes e sistemas públicos municipais do Estado de São Paulo que possuíssem apenas a formação em curso Normal de nível médio. Um diferencial nos objetivos dessa nova edição refere-se à área de atuação do professor, que além de ser formado para atuar no magistério das séries inicias do Ensino Fundamental, deveria receber habilitação para a Educação Infantil, uma demanda existente nas redes e sistemas públicos municipais de ensino. Para operacionalizar o PEC Municípios a UNDIME celebrou convênio com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) que, por sua vez, contratou novamente a Fundação Vanzolini, a USP e a PUC-SP. O Comitê Gestor foi integrado por representantes das duas universidades, da FDE e da UNDIME.

Quanto à UNICAMP, que como citado, inicialmente encontrava-se na parceria para a versão inicial do PEC Formação Universitária e retirou-se do Programa, também desenvolveu um programa específico para esta finalidade, o PROESF.

Vale lembrar que toda a estrutura montada para o PEC Formação Universitária foi reaproveitada pelo PEC Municípios, que passou a utilizar os mesmos espaços cedidos pela SEE.

A par de como a SEE-SP elaborou e fundamentou a proposta do PEC Formação Universitária através do documento Projeto Básico do Programa e das leituras sobre o Programa feitas por participantes da equipe responsável pela sua execução, passemos a alguns dos resultados apontados pela Fundação Carlos Chagas, contratada pela SSE para apresentar o Relatório Final de Atividades –Avaliação Externa – PEC Formação Universitária.

4.4 Relatório Final de Atividades – Avaliação Externa – PEC Formação Universitária

O Relatório Final de Atividades – Avaliação Externa – PEC Formação Universitária é um relatório técnico elaborado por uma equipe de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas e descreve as ações dessa equipe no período de dezembro de 2002 a maio de 2003. O documento é apresentado em três partes.

Inicialmente, a equipe trata da avaliação final da parte tecnológica do PEC. Num segundo momento, o documento se desdobra em sete capítulos que abordam os seguintes temas: tratamento das informações reunidas na última visita ao campo; apresentação dos tutores, reconhecidos como protagonistas; análise dos instrumentos de coleta de opinião final dos professores-alunos acerca do programa; relato de posturas docentes frente às diretrizes pedagógicas do PEC Formação Universitária; descrição de fatores responsáveis por posturas desejadas para uma melhor relação de ensino-aprendizagem e demais fatores que parecem auxiliar na conquista dos rendimentos obtidos pelos alunos-professores da USP; análise dos meios usados pela equipe executora montar e movimentar a complexa estrutura do PEC Formação Universitária e, em seguida, as conclusões finais. Na terceira e última parte do relatório, encontram-se os anexos apresentando tabelas de resultados da avaliação.

Quanto ao uso da tecnologia no programa PEC Formação Universitária, a avaliação externa teve o intuito de verificar como este artifício foi empregado para a consecução dos objetivos do programa. O parecer é positivo frente à escolha das tecnologias e a proporção de tempo dedicado a cada uma delas dentro do programa. O relatório refere-se às diversas modalidades das quais o programa lançou mão, como teleconferências e videoconferências.

Trazendo ares de evento, as teleconferências, que privilegiam o envio e não o retorno de informações foram julgadas eficazes para levar aos participantes palestras de grandes pesquisadores. Com um uso comedido, garantiu-se importância às teleconferências. Estas foram empregadas ainda como meio de manter a motivação dos professores exibindo sessões com dirigentes educacionais e outros membros do universo escolar, como coordenadores e professores.

Se as teleconferências privilegiavam apenas o envio de informações, as videoconferências foram apresentadas como momento de diálogo entre conferencistas e alunos. Através do relatório é possível perceber desajustes nesta modalidade. Relatam que a importância dos professores conferencistas passarem por um treinamento antes da realização das sessões foi algo paulatino **e no fim do programa já existiam** orientações claras para que os professores conferencistas incentivassem a participação dos alunos-professores através de perguntas e discussões, não se restringindo somente a exposições. Quer dizer, apenas no fim do programa houve incentivo a participação por meio dos recursos tecnológicos empregados como meio de interação entre alunos-professores e universidade. Supõe-se que formação universitária esteja necessariamente relacionada a professores universitários e o conhecimento dos mesmos especialmente explorados através de diálogos e discussões, e não apenas exposições.

Além dos problemas com treinamento de conferencistas e a natureza em si desta atividade, representada por longas exposições e não como real espaço de diálogo, houve ainda problemas com qualidade de imagens e transmissão. Vale dizer que o documento apresenta uma redação que procura amenizar problemas ocorridos, como neste caso “Após os primeiros meses de ajustes, a qualidade de imagem e de transmissão não apresentava mais qualquer problema.” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p.05).

Com esta afirmação podemos nos remeter ainda ao fato de que o programa foi executado a toque de caixa, visto que há relatos de que não apenas pequenos ajustes considerados normais em qualquer programa em andamento sofram, mas ajustes e mudanças substanciais foram ocorrendo durante o programa, como será possível perceber posteriormente.

Outra tecnologia utilizada pelo programa foi o *Learning Space*, um software originado da fusão de ferramentas produzidas por duas empresas, uma com ênfase no conteúdo e outra na colaboração, e, devido a tais características, usa de diferentes sistemas para arquivar dados de atividades de alunos desenvolvidas durante a navegação em páginas e dados de atividades colaborativas. Considerando o grande número de alunos, este sistema causou algumas

limitações e dificuldades para o PEC Formação Universitária uma vez que os dados dos alunos são arquivados em lugares diferentes e independentes. Neste caso, a equipe executora, percebendo tais dificuldades, desenvolveu customizações no sistema para facilitar a integração das atividades de leitura e interação dos alunos com professores-assistentes. Vale dizer que o software escolhido é descrito no relatório como um dos bons softwares na área de **cursos a distância**. Fica aqui então uma denominação para o PEC Formação Universitária, curso de formação a distância.

Outra das dificuldades detectadas pelos avaliadores externos foi a exigência dos alunos-professores efetuarem um novo *login* a cada vez que trocavam do sistema de publicação para o sistema de comunicação. Essa troca deveria ser transparente para os alunos-professores, mas para tanto, o próprio sistema deveria se encarregar de guardar a identificação do aluno no início de uma sessão e transferi-la de um servidor para outro. Para tentar resolver essa dificuldade de identificação e transferência de dados dos alunos entre os dois servidores do sistema, no meio do ano de 2002 houve a migração da versão 4 para a versão 5 do *Learning Space*. Contudo, não houve a simplificação da identificação dos alunos, que até o final do programa precisaram de dupla identificação – uma para os servidores de comunicação e colaboração e outra para o servidor de páginas.

Segundo o relatório técnico de avaliação externa da Fundação Carlos Chagas (2003) o *Learning Space* foi adequado para estruturar a apresentação de atividades e conteúdos e não teve que sofrer grandes alterações ao longo do curso. Destaca ainda que, ao chegarem à decisão de que o módulo 4 – justamente o que tratava de modo detalhado do uso da tecnologia – não seria mais realizado, a equipe executora rearranjou algumas atividades. Então, atividades mais colaborativas forma desenvolvidas pelos professores-alunos durante o módulo 3, nas atividades de vivência e preparação para a monografia, propiciando a percepção das possibilidades de trabalho que a tecnologia oferece, mas que no momento não seriam devidamente explorados por eles.

Houve também auxílio de consultores especialistas para criação de atividades que explorassem o uso do fórum, *chat*, publicação de material próprio e de comentários. Apesar de realizadas de maneira coordenada, cabe ressaltar aqui as reiteradas disputas por tempo com as atividades presenciais trazidas pelo documento.

A avaliação externa traz também casos de dificuldades detectadas, mas não solucionadas. Ressaltando todo o esforço despendido pela equipe executora, os avaliadores não deixaram de citar pontos que teriam sido importantes mas não foram alcançados pela equipe executora do programa. Dentre eles, a necessidade de cada aluno-professor ter sua

própria conta de e-mail, o que não foi possível atender pelo volume de dados que seis mil alunos gerariam via troca de mensagens e a restrição de acesso ao material do programa pelos computadores dos CEFAMs, entendida como medida de controle e segurança.

Quanto ao material impresso, o relatório aponta sua qualidade considerando que o mesmo foi produzido simultaneamente ao andamento do programa e sob pressão de prazos e qualidade. Nesse sentido, exalta o pessoal participante pelos bons resultados frente ao fluxo das diversas etapas da produção.

Os avaliadores externos colocam como desfio maior para as universidades envolvidas no programa a participação no processo de produção das atividades e do material a ser usado no *Learning Space*, visto que para a grande maioria essa mídia significava uma novidade em se tratando de autoria de material. Inclusive, ressalta-se que além da pouca experiência em ensinar com novas tecnologias, raros são os pesquisadores que tem experiência em ensinar utilizando-se delas.

O documento aqui tratado aponta a necessidade de investigação sobre quantos dos alunos-professores tiveram a percepção de como a tecnologia os ajudou no processo de aprendizagem durante o programa e se têm consciência dos tipos de tecnologia que poderão lançar mão em seu processo de ensino. Registra-se então a falta de espaço para a discussão de como se dá o processo de ensino aliado às novas tecnologias, a disponibilidade de opções e até mesmo as dificuldades de acesso e utilização.

Contudo, as iniciativas de continuidade e desdobramento do programa são entendidas pela equipe de avaliação externa como indicativos de sucesso do PEC Formação Universitária. Para ilustrar o reaproveitamento racional de toda a estrutura construída para o programa, cita-se o exemplo da UNESP, que ao desenvolver seu próprio programa de formação de professores, o Pedagogia Cidadã, demonstra ter adquirido experiência para tal. Há também a iniciativa da USP com o PEC Municípios, realizado em parceria com prefeituras.

Um questionamento levantado pelos avaliadores seria a iniciativa da Secretaria da Educação discutir esquemas de licenciamentos, visto que o PEC Formação Universitária revelou-se um ícone para a disseminação de cursos de formação de professores.

O PEC Formação Universitária é apontado no documento como um referencial de qualidade para programas de formação presencial e a distância que usem tecnologia, pois a qualidade aqui é entendida como "[...] uma mescla bem balanceada de tecnologias como teleconferência, videoconferência, *web* e material impresso, algo que não é fácil, nem barato." (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p.10). E em vista de todo o material produzido o

PEC Formação Universitária é apontado como um modelo a ser seguido, uma vez que nem o Estado nem Universidades teriam fôlego para produzir novas versões, diferentes, de material da mesma qualidade que esse para programas que contemplassem todos os professores do estado de São Paulo. Em contra partida, os avaliadores consideram em seu parecer que se Estado e Universidade possuem interesse comum na **melhor formação possível para os professores**, seria recomendável a revisão constante e o melhoramento do material.

Quanto ao acesso à documentação e informações, os avaliadores externos afirmam que houve facilidade e que a equipe executora se dispôs ao que fosse preciso.

Algumas dificuldades foram apontadas pelos avaliadores externos quando das observações de campo e preenchimento de instrumentos de avaliação. Houve casos em que os alunos-professores tiveram total liberdade para conversar e tomar decisões coletivas frente às questões, o que, evidentemente, influenciou a coleta de dados. Citam ainda ocasiões em que os tutores não haviam sido informados de que ocorreria avaliação naquele dia e, por esse motivo, os instrumentos ficaram em branco. Outro fator que inviabilizou um modelo de análise multinível (modelo de análise de dados apropriado para tratar, simultaneamente, informações relativas aos alunos, suas turmas, seus CEFAMs e pólos correspondentes) conforme previsto pela equipe, foram dificuldades com as instruções de como os participantes deveriam proceder, detectadas por conta do pequeno número de respostas fornecidas nos questionários para tutores, professores-assistentes e professores orientadores. Colocam ainda que, por motivos não explicitados, apenas a USP forneceu à equipe de avaliação externa as notas atribuídas aos alunos.

Para elaborar a segunda parte do relatório, a equipe de avaliação externa lançou mão de um estudo de caso para avaliar o PEC Formação Universitária envolvendo seis CEFAMs, dois vinculados a cada uma das três universidades parceiras, situados na capital, na Grande São Paulo e no interior paulista. Em cada um dos CEFAMs foram escolhidos três alunos-professores que permitissem ser acompanhados pelas pesquisadoras.

Através de coleta, análise e interpretação das informações conseguidas bem como registros de campo elaborados pelas pesquisadoras, realizou-se um estudo de caso com o objetivo de obter informações qualitativas acerca do andamento das intervenções previstas para formar professores de 1ª a 4ª séries. Visando ainda apreender as dinâmicas desencadeadas pelo uso das novas tecnologias educacionais utilizou-se como método a observação presencial dos trabalhos desenvolvidos ao longo dos períodos da manhã, tarde e noite.

Vale dizer que este documento aqui analisado foi o quinto e último elaborado pela equipe da Fundação Carlos Chagas acerca do PEC Formação Universitária. A última visita a campo se deu a duas semanas do encerramento do curso, permitindo apreender sensações de conquista com a expectativa da formatura e também o cansaço e queixa com número de trabalhos que ainda deveriam ser cumpridos.

Um fato que chamou atenção da equipe foi o grande número de faltas, visto que na turma de uma das alunas-professoras observadas houve 207 faltas, número alto se comparado às 50 dos demais meses. A justificativa dada não apenas por alunos-professores, mas também pelos tutores foi a necessidades de finalização de monografias e vivências. Através de depoimentos detectou-se o cansaço e uma grande irritação com o cronograma dessa etapa final.

Registra-se aqui a crítica em relação ao tempo, pois em visita anterior, em setembro de 2002, a equipe avaliadora observou tranqüilidade no ritmo das atividades, e nesta etapa final acumularam atividades de finalização de monografia e vivências educadoras.

Quanto ao quesito utilização do computador, observou-se que vários alunos conversavam entre si para saber qual era a melhor opção para clicar. Apesar das recomendações para que as atividades fossem feitas de forma individual, os alunos-professores procuravam conferir respostas com os colegas, prática bastante comum nas atividades realizadas no *Learning Space*. Houve casos inclusive de grupos que fizeram a tarefa juntos, com respostas idênticas.

Frente aos recursos computacionais exigidos, habilidade que deveria ser desenvolvida ao longo do PEC Formação Universitária, observou-se dificuldade para trabalhar com a "setinha" ou apertar "barra de espaço" em alunos-professores mais velhos.

Vale comentar que perante o volume de atividades a serem desenvolvidas, muitos alunos-professores demonstravam desinteresse e irritação quando solicitados a responder instrumentos avaliativos, dizendo ser mais uma avaliação entre as tantas já previstas e questionavam se ganhariam algo com isso, como nota, por exemplo.

Os depoimentos colhidos pela equipe avaliadora demonstram o incômodo causado pela pressão do tempo ao final do curso. A preocupação não se restringia à conclusão da monografia, mas havia também as vivências educadoras, dentre as quais a número 8 causou grande discussão:

> Vivência 8 ... Se a gente for fazer um projeto daquele, leva 6 meses. Acho um absurdo. Quem elabora as vivências não sabe os outros trabalhos que a

> gente tem. Um não conversa com o outro. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p.21).

A referida vivência, intitulada "Escola, comunidade e currículo: elaboração de uma proposta de trabalho para a escola investigada", propunha a elaboração de um projeto de trabalho adequado às necessidades da escola investigada partindo da seleção de aspectos referentes às relações entre a escola do professor e a comunidade. Ressalta-se que neste período, os alunos-professores possuíam duas semanas para realizar esta atividade, entregar a versão final da monografia, estudar para a prova e assistir a videoconferências. As pesquisas apontam os alunos-professores estavam tensos

> Em todos os CEFAMs observados, os alunos- professores consideraram essa atividade extensa, trabalhosa e impossível de ser realizada em uma semana. A maioria estava perdida e vários disseram que ela não poderia ser bem desenvolvida, pois era um trabalho para pelo menos 6 meses. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p.21).

Registra-se aqui uma incompatibilidade de informações citadas no relatório, visto que no parágrafo anterior mencionou-se o prazo de duas semanas. De qualquer forma, o tempo é inegavelmente curto. Para tentar amenizar a situação junto aos alunos, alguns tutores e professores-orientadores minimizaram a importância dessa vivência, dando a entender, segundo o relatório, que ela estaria de fato inadequada ao momento.

As Vivências Educadoras possuíam relação direta com o estágio realizado pelos alunos-professores nas escolas, porém, não houve socialização das atividades desenvolvidas durante o estágio de maneira formal, conforme comenta uma aluna-professora: "O importante não é socializar o TCC, mas as vivências educadoras. Nenhuma vivência foi socializada na escola nem na classe do CEFAM." (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p.22).

Quanto aos estágios, o relatório da equipe avaliadora revela uma certa desinformação, pois em dois dos seis CEFAMs observados havia desencontro de informações sobre a situação dos alunos-professores que não haviam se afastado para realizar o estágio. Nestes casos, as atividades que vinham realizando valeriam como estágio ou precisariam ser terminadas em janeiro? Segundo o relatório, este tipo de dúvida causou bastante descontentamento entre os alunos-professores. Vale pensar aqui na importância do estágio para a formação docente. Se havia alunos-professores que davam aulas em dois períodos e ainda tinham as aulas do PEC Formação Universitária à noite, em qual momento realizariam esse estágio sem se afastarem? Em que medida podemos considerar que a prática do professor em seu dia-a-dia, no interior

de sua própria sala de aula, substitui a atividade de estágio, o momento de observação e reflexão sobre a prática?

Como o documento aborda nesta segunda parte o momento final do curso, apreendido numa última visita ao campo, toma depoimentos dos alunos-professores acerca do módulo 3 do PEC Formação Universitária, o que mais uma vez, permite-nos pensar sobre a questão do tempo. Este módulo, intitulado "Currículo, espaço, tempo de decisão coletiva" foi julgado muito denso pelos alunos. O relatório inclusive usa tais termos para defini-lo: muito conteúdo, pouca disposição. É o que demonstra algumas falas de alunos-professores:

> Está todo mundo muito cansado, não está dando para aproveitar direito o último módulo além do que temos muitas vivências acumuladas. Eu acho que deveria ter terminado com algo mais leve como, por exemplo, a área de artes. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p. 26).
> [...]
> Estou achando muito importante este módulo, pois nós estamos muito longe do projeto escolar, do currículo. Mas acho quer é um assunto muito pesado para ser tratado neste momento em que já estamos exaustos. Poderiam ter fechado o curso com um assunto mais light. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p. 26)

Percebe-se aqui o reconhecimento da importância de tal tema ser trabalhado, no entanto, não neste momento de exaustão, em que a sugestão seria algo mais *"light"*. Estas falas revelam sim o cansaço, que parece ser elemento natural ao término da maioria dos cursos que podemos fazer, mas também podem suscitar um questionamento - Por que se fala em terminar o curso com algo mais *light* e não se afirma a necessidade de estudar todo esse conteúdo em um espaço maior de tempo, em um curso previsto com maior tempo de formação?

Os agentes educacionais na perspectiva dos alunos-professores também foram alvo da avaliação realizada pela Fundação Carlos Chagas. Os agentes avaliados foram: tutor, professor-orientador e videoconferencistas.

O papel do tutor para o PEC Formação Universitária foi avaliado como fundamental, contudo, esta relevância é atribuída àquele tutor que trabalhou para além do acompanhamento de atividades, mostrando-se disposto a atender e compreender problemas dos alunos-professores, tanto profissionais quanto pessoais. A atuação dos tutores não foi padrão, portanto, a avaliação de seu desempenho na visão dos alunos-professores variou de acordo com suas características pessoais e com o envolvimento com o PEC Formação Universitária.

Embora o tutor fosse considerado um elo para a continuidade e conclusão do curso, grande parte dos depoimentos aponta que, na esfera cognitiva, foi alguém que pouco contribuiu para o avanço na aprendizagem dos conceitos trabalhados, salvo situações em que dominava um conteúdo específico. Fica aqui então uma das críticas que tecemos quanto ao fato de apenas uma pessoa, com sua formação peculiar e específica, ter a responsabilidade de acompanhar os alunos durante um curso todo, que prevê conteúdos de diferentes áreas que compreendem o campo educacional. Em documentos e textos diversos que tratam sobre a natureza do PEC Formação Universitária, comenta-se que as áreas do conhecimento não estariam sendo tratadas de maneira estanque, como nos cursos tradicionais e regulares que formam professores, como aponta a professora Marieta Nicolau (2006, p.7), coordenadora do programa na USP:

> As universidades estariam incumbidas da elaboração do conteúdo do programa: este foi concebido com a finalidade de integrar os diferentes campos do conhecimento de modo a romper com a estrutura estanque das disciplinas tal como elas se apresentam no currículo regular de um curso superior em Educação.

Contudo, o que fica claro nos relatos de alunos-professores é a insatisfação com o fato de o tutor só poder auxiliar no plano cognitivo quando estava trabalhando algum conteúdo da área específica de formação dele. Vale pensar então se este tipo de inovação acerca da percepção e organização dos conteúdos curriculares configura-se numa melhoria para a formação de professores, uma vez que fica um vácuo na compreensão do conteúdo, entendido como parte importantíssima na formação de professores.

O relatório atribui adjetivos ao tutor tais como, motivador, paciente, tolerante, o que em síntese traz a postura de um educador que estimula o aluno a não desistir ou desanimar frente às dificuldades do caminho. Como afirma uma aluna-professora:

> A tutora foi fundamental para estipular as datas de entrega dos trabalhos, fazer as orientações e cobrar a nossa participação. O tutor foi um elo, trouxe experiência de vida. Apesar de não dominar alguns conteúdos, ela estava sempre preparada. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p.29).

Em outro relato podemos perceber o tutor como alguém muito envolvido e preocupado com os alunos-professores, tanto que dá uma "mastigada" no conteúdo procurando facilitar a vida dos alunos-professores, que sempre reclamam do pouco tempo que têm para estudar:

> A tutora, ela é muito competente, preocupadíssima, procura ajudar em tudo. Provoca a gente, mas depois resume aquilo para a gente estudar, pois sabe que não temos tempo. Fica preocupada com o conteúdo que tem que passar e

> não dá tempo. O papel do tutor é fundamental, e é ele que deveria corrigir as avaliações, porque ele sabe como o conteúdo foi dado e conhece cada um de nós. Quem sabe a participação de cada um é ela. Seria mais um trabalho para ela...transmite recados, tira xerox, tira do bolso dela...Ela é uma especialista em Ciências [Biologia] e todo mundo tirou 10 na prova. Até foi questionado com a orientadora. Ela chorou aqui conosco, porque foi massacrada na universidade. Foi massacrada, a bronca que deram nela foi pela internet. Ela se achou discriminada. Ficou muito chateada e ficou muito exposta. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p.29).

Percebe-se ainda neste relato o bom desempenho dos alunos-professores no conteúdo em que tiveram um acompanhamento por profissional formado na área. Em outro relato pode-se apreender que o trabalho do tutor requeria certo "tato" para lidar com os alunos-professores, que nas próprias palavras de um deles são formados há alguns anos e têm mentalidades fechadas as críticas.

> Eu acho que os dois eixos que dão a base para esse curso é, em primeiro lugar, o tutor, porque é ele que agüenta os trancos dentro da sala de aula, o que é muito difícil, porque são cabeças formadas há alguns anos, com uma mentalidade nem sempre flexível e a gente percebe que é muito difícil trabalhar com mentalidades fechadas às críticas. E a orientadora, se não fosse pelo trabalho dela, a gente não teria como crescer, mas quem não sabe aceitar crítica fica emburrado e bravo e fica difícil [...] (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p.29).

Contudo, a ausência de um contato mais direto com professores das universidades, que pudessem sanar dúvidas levantadas a partir da leitura do material impresso - o que no caso, para alunos de cursos regulares é comum - pôde ser percebida. Houve quem demonstrasse mais sua insatisfação com a atuação do tutor:

> Em relação ao tutor, gostaria de ter tido uma pessoa mais responsável acompanhando o trabalho. Muitas vezes deu uma olhada superficial no que entregávamos para ela e dizia: 'está bárbaro'! Dizia que era pra gente se preocupar mais com a monografia e ir tocando os estágios de qualquer jeito. Ela contribuiu bastante foi no módulo de ciências que é sua especialização. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p.29).

De outro relato de aluno-professor podemos depreender o que seria uma diferença entre ter professores e ter tutor:

> No caso do tutor, quando ele não passa segurança, cai no descrédito. Na Vivência 8, por exemplo, estou com dúvida e não tenho uma pessoa para me dizer como fazer. Se há um problema no computador, chamo o estagiário...Mas me sinto muito sozinha no curso. Ela não tira dúvidas de vivências educadoras, memórias, *off-line*... [...] ela diz: 'eu não sou

> professora de vocês'. Isso já inibe e corta: 'não me venha trazer dúvidas'. Falta o papel do professor. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p.30).

Após o tutor, a figura do professor-orientador é a segunda mais importante para o curso no parecer dos alunos-professores e relaciona-se ao aprendizado em compreender as críticas relativas à elaboração da monografia. Os professores-orientadores que trilharam um caminho de parceria e divisão de responsabilidade pela produção escrita apresentando suas avaliações com delicadeza conquistaram o aluno-professor. No entanto, percebem-se vozes que destoam dessa opinião:

> Houve uma certa incompatibilidade entre a orientadora e a nossa sala, então, nós ficamos sem orientadora, e quando a nova orientadora chegou, o bonde já estava andando e ela estava afastada da sala de aula, sua visão e a de outros orientadores é muito diferente da nossa, e estamos sofrendo por causa disto. **Ela tem ainda uma exigência muito alta, mas esse curso, com esse ritmo, não comporta esse posicionamento.** Por outro lado, eu acho bom, porque eu comparei a minha monografia com as dos outros e eu tenho orgulho da minha monografia. Eu formatei monografia para muitas pessoas aqui e então eu pude comparar. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p.30, grifo nosso).

Uma vez mais percebemos aqui questões que podem estar atreladas ao tempo de duração do curso, que, na visão dos próprios alunos-professores, impunha um ritmo que não comportava altas exigências de professores-orientadores. Esse tipo de pensamento já vem imbuído de um posicionamento que remete a esses alunos uma atuação mediana frente às exigências de um trabalho acadêmico.

Ao tratar dos videoconferencistas o relatório explicita que os alunos-professores apresentaram certa confusão frente ao papel deles no curso. As interferências no sistema de transmissão acabaram influenciando suas posições sobre a atuação destes profissionais. De modo geral o parecer dos alunos-professores em relação aos professores universitários é conflituoso. Se por um lado, alguns consideraram a participação desse agente positiva por possibilitar o conhecimento de várias pessoas, outros consideraram que o meio através do qual este contato ocorreu não proporcionou um bom aproveitamento do conhecimento que eles possuem. Há ainda uma oscilação frente ao conhecimento teórico trazido pelos docentes universitários, que ora é valorizado e ora desautorizado frente à queixa da distância que possuem da prática docente no ensino fundamental. Este quadro conflituoso completa-se com os alunos-professores sentindo-se tratados pelos palestrantes por vezes como cientistas e por outras sentirem-se subestimados, o que, segundo o relatório aponta uma complexidade para haver uma comunicação efetiva com professores que atuam há muito tempo no magistério.

> As vídeo não atenderam as minhas expectativas: achei que ia ficar de boca aberta com os professores, mas só houve 3 bons. Por serem especialistas...faltou didática; didática, pelo amor de Deus**... Nada substitui a presença do professor. A discussão na nossa classe é grande, mas a câmera inibe**. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p.32, grifo nosso).
> [...]
> **Nós achamos que teríamos aproveitado melhor as videoconferências se tivéssemos trabalhado um pouco com o material antes, saberíamos o assunto e poderíamos explorar melhor o professor.** Em geral, assistíamos as vídeo sem saber nada do assunto e tinha professor que perguntava coisas ou fazia referência a material achando que a gente já conhecia [...] (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p.32, grifo nosso).

Percebemos, portanto, a insatisfação de alunos-professores frente a ausência de um professor em sala de aula, fator entendido por muitos como insubstituível. A presença de uma câmera certamente foi motivo de inibição das discussões, o que prejudicou a forma de interação primordial entre professor e aluno, o diálogo. A não previsão de leitura prévia sobre os temas tratados nas videoconferências também implicou em menor aproveitamento das mesmas.

Os pesquisadores da Fundação Carlos Chagas também encontraram nas atividades de "**Memórias**", o posicionamento de uma aluna-professora que, ressaltando a importância da presença e do trabalho do professor, revela o contraste entre a figura do tutor e do professor. Ao sentir a ausência do professor no PEC Formação Universitária, ela, inclusive, tenta ser mais presente enquanto professora, na tentativa de poupar seus alunos da "ausência" do professor.

> O fato de você voltar a ser aluna...Enxergar as crianças...Quando vejo uma criança frustrada, eu me vejo quando não consigo fazer algo. Avaliação é a mesma coisa: como eles se sentem quando vai ter prova? Eles sentem a mesma coisa que eu quando faço prova. [...] Não que eu não tivesse a postura correta do professor, mas é como se eu estivesse descobrindo coisas...**E o fato de sentir, eu não tenho professor na sala de aula, tenho tutor. E a ausência do professor me faz ser mais presente como professora.** (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p.34, grifo nosso).

O relatório de avaliação final destaca ainda o misto e conflituoso sentimento de final de curso: orgulho por finalizar essa etapa de formação profissional e cansaço e descontentamento com o volume de tarefas que ainda deveriam ser cumpridas.

Os resultados da avaliação externa feita pela Fundação Carlos Chagas demonstram que a grande maioria dos alunos-professores elogia o curso por ter propiciado seu crescimento pessoal e a valorização do profissional, bem como a ampliação da auto-estima. As

informações descritas no relatório apontam para uma visão positiva do PEC Formação Universitária. Embora tenham enfrentados problemas, avaliaram que as expectativas iniciais foram atingidas. Conforme o relatório:

> [...] a troca de experiências entre os professores foi apontada por todos como um dos ganhos fundamentais; o material gráfico foi muito elogiado e valorizado, sendo considerado como uma importante fonte de consulta, que deveria inclusive ser socializada nas escolas; o aprendizado do uso do computador e a intimidade que ganharam com a máquina foi outro aspecto muito ressaltado; a realização da monografia também foi apontada como gratificante pelo produto final conquistado. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p.32, grifo nosso).

O relato a seguir é interessante à medida que aponta o crescimento da aluna-professora, que questiona o quanto não poderia ter se desenvolvido se estivesse num curso de maior duração.

> No inicio do curso eu achava que não tinha mais nada para aprender. Já tinha ganho até prêmio sem o PEC. Depois percebi que o curso não me traria novas receitas, mas mudou o olhar que eu tinha da escola e da criança. O PEC me deu exatamente o que eu estava precisando. Estou entendendo todas as coisas que leio. Em 18 meses houve uma mudança incrível em meu modo de ler. Imagine em 3 anos, como seria? Estou também mais sensível pessoalmente, estou conseguindo chegar nas colegas para dar contribuições sem destruir o trabalho de ninguém. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p.35).

Tal relato também nos permite afirmar um crescimento especialmente no quesito leitura e escrita, o que parece ter sido um dos grandes aspectos positivos à maior parte dos alunos participantes. Outro depoimento corrobora isso:

> Uma coisa desse curso foi que eu passei a escrever melhor. De tanto ler, conheci autores... Em termos de conhecimento, foi válido. Para a formação profissional ajudou muito; ficar só no magistério de 16 anos atrás não dava [...] (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p.33).

Apesar dos destaques positivos do relatório, houve críticas que foram unanimidades entre os alunos-professores, dentre elas o curto tempo de duração do curso, o que teria gerado falta de aprofundamento de conteúdos e sobrecarga de trabalho. Este depoimento caracteriza bem estas reclamações:

> Eu acho que o tipo de organização do curso não favoreceu um aproveitamento real do conteúdo; **como foi tudo muito rápido,**

> **tumultuado, prejudicou o aproveitamento**, que era uma das minhas grandes expectativas. Eu acho que o grande problema foi o tempo curto, mas o conteúdo é bem interessante, as atividades são boas, mas não funcionou devido ao ritmo acelerado. Então, as expectativas foram se desmembrando no meio do caminho, deixando de existir aos poucos, você vai ficando com, o pé no chão e começando a ver a realidade e ai você muda as expectativas para algo mais concreto e real. Então, não chegou a frustrar, mas houve este desmembramento. O curso abriu um caminho, no momento em que vivemos as coisas, a gente não tem muita consciência, depois você faz uma reflexão e ai você tira o proveito e vê as coisas que você não consegue perceber. Mas o canal está aberto. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p.36, grifo nosso).

Apesar deste ritmo acelerado, os alunos-professores apresentavam expectativas de poderem aprofundar os conteúdos no último semestre, devido ao afastamento da sala de aula. Contudo, a sobrecarga de atividades como estágios, vivências, memórias e monografia tornaram o curso "superficial, tumultuado e desmotivador" (Fundação Carlos Chagas, 2003, p.36).

A frustração com o ritmo acelerado que imprimiu superficialidade às atividades do PEC Formação Universitária é explicitada na fala desta aluna-professora:

> Sabe, eu não gosto de entregar um trabalho meu assim, feito às pressas, sem capricho, sem poder aprofundar...essas vivências por exemplo, eu sei que poderia fazer muito melhor, mas não dá, a gente ta fazendo 300 coisas ao mesmo tempo... (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p.36).

Em análise posterior, partindo das atividades "**Memórias**", perceberemos grande falta de cuidado com a elaboração dos textos. Talvez a fala desta aluna-professora justifique um pouco da falta de coesão dos textos por eles escritos.

Dentre as queixas e frustrações também se encontra a falta de contato mais sistemático e direto com o professor da universidade bem como de um profissional que coordenasse as discussões, promovendo articulação de conteúdos. Sentiram falta de uma pessoa que tivesse preparo para resolver dúvidas referentes a conteúdo e ao próprio funcionamento do Programa: "Minha maior frustração foi não ter presentes os professores especialistas. **Por melhor que fosse o tutor**, faltou alguém que pudesse sanar dúvidas que aparecessem" (Fundação Carlos Chagas, 2003, p.37, grifo nosso).

Realmente, por melhor que seja um tutor, como apenas um profissional poderia entender de todos os conteúdos trabalhos no Programa? É certo que a qualidade de um professor não se resume a conteúdos dominados, mas estes certamente não podem faltar a este profissional.

O professor-orientador também gerou frustrações entre os alunos-professores:

> Não fiquei satisfeita com o resultado do meu trabalho. Não tivemos orientação para realizá-los e o professor-orientador distribuiu entre seus alunos as monografias para serem corrigidas. Ele não tinha expectativas em relação ao nosso trabalho. Na verdade, eu aprendi a fazer pesquisa foi com as vivências. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p.37).

Um certo descaso com os trabalhos dos alunos-professores foi sentido nesta fala. Quando a aluna-professora afirma ter aprendido a fazer pesquisa durante as Vivências Educadoras nos questionamos a que tipo de pesquisa ela se refere. A pesquisa necessária para a elaboração de uma monografia pode incluir observação e prática na unidade escolar, contudo, há requisitos de leitura e pesquisa bibliográfica necessários à elaboração de uma monografia que são aprendidos em prática de sala de aula.

Contudo, segundo o relatório, a exigência da monografia foi um aspecto para o qual os alunos-professores deram muita importância, pois imprimia ao curso um *status* universitário. Os avaliadores apontam para dificuldades desde a compreensão do significado de uma monografia, da elaboração de um projeto a partir da definição de um problema de pesquisa, até as dificuldades de formatação.

Há que se considerar a própria dificuldade com a escrita, principalmente com a elaboração de um texto com coesão e forma, já que a grande maioria dos alunos-professores não tinha hábito de escrever. Outros percalços também circundavam a elaboração da monografia: a falta de acesso a bibliotecas universitárias, a falta de orientação e contato com os professores-orientadores e as dificuldades com o computador. Uma das alunas entregou a monografia feita à mão:

> A monografia foi muito difícil, eu nunca tinha visto uma monografia, eu fui pelas orientações e bilhetes. No final foi muito bom, deu tudo certo, recebi um elogio e fiquei orgulhosa. Uma parte que foi difícil foi a digitação, porque eu não tenho computador, no início a orientadora não aceitava feito a mão, mas depois ela aceitou e deu tudo certo. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p.42).

Outros depoimentos demonstram que a monografia era um gênero desconhecido entre eles, e muitos demoraram meses para entender o que significava. Tal fato levou os avaliadores a concluírem que a monografia foi o maior desafio enfrentado pelos alunos-professores.

Os alunos-professores também tiveram que apresentar a monografia. A equipe avaliadora relata que pôde acompanhar a apresentação em um dos CEFAMs. As turmas foram

divididas por grupos temáticos e além de socializarem entre si estava previsto que a apresentação seria aberta à alunos do CEFAM. A pesquisadora assistiu à apresentação de 10 alunos-professores:

> No início, os alunos-professores estavam nervosos (‘gente, olha o coleguismo: ninguém faz pergunta pra ninguém’), pois souberam que seriam filmados e que uma representante da universidade poderia vir para assistir; porém somente um aluno do CEFAM assistiu a apresentação. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p.46).

Há uma nota esclarecendo que havia técnicos de filmagem testando o sistema para o dia da formatura e não tinham a tarefa de filmá-los. Complementa dizendo que esse pessoal atrapalhou bastante a apresentação, pois não paravam de falar.

A pesquisadora avaliou bem as apresentações sugerindo apenas que os alunos-professores não tiveram prática de seminário durante o curso, visto não conseguirem articular um recurso visual com as falas (duas alunas-professoras levaram anotações em papel pardo e colaram na lousa).

Como já apontado também em seção anterior, o diploma foi outro aspecto polêmico entre os alunos-professores, que não se sentiram devidamente informados sobre o assunto. Ressaltamos aqui que este relatório diz respeito a observações feitas na última semana do curso, ou seja, estavam prestes a se formarem e não se sentiam esclarecidos quanto aos direitos garantidos pelo diploma do PEC Formação Universitária.

> **Desejavam receber um diploma de Pedagogia, mas a informação que obtiveram é a de seria apenas uma ‘Habilitação em licenciatura de 1ª a 4ª série’. Para eles, isso significaria uma discriminação em relação aos alunos dos cursos de graduação regulares**. De qualquer forma, havia a expectativa de que, com esse diploma, pudessem concorrer a uma vaga de supervisão, coordenação ou mesmo direção, ainda que não estivessem certos dos direitos que o diploma poderia lhes garantir no futuro. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p.37-38, grifo nosso).

Apesar da insegurança que o PEC Formação Universitária causava entre os alunos-professores por conta das incertezas do diploma, alunos-professores demonstravam interesse na continuidade dos estudos:

> Aprendi que estudar é prazeroso e vou continuar estudando. **Ainda não sabemos se o curso vai nos dar diploma de Magistério ou Pedagogia. Será que posso ser coordenadora?** Se eu puder ser coordenadora ou diretora, farei uma complementação para isso em 2004. No ano que vem

> quem vai estudar é meu marido. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p.38, grifo nosso).

E outra depoente apresenta pretensões inclusive de ingressar no mestrado, com a condição de que lhe ofereçam uma bolsa: "Vou voltar para a sala de aula pensando muitas coisas diferentes. Tenho vontade de fazer uma complementação ou especialização. Se oferecerem bolsa de mestrado, eu vou fazer com certeza" (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p.38).

A perspectiva do retorno à sala de aula também foi grande. Alguns demonstravam entusiasmo e esperanças renovadas, outros afirmavam ser difícil a socialização dos resultados do PEC Formação Universitária em suas escolas, acreditando que os frutos do curso demorarão um tempo para aparecer. Vejamos depoimentos que demonstram as duas perspectivas, respectivamente:

> **Acho que quem fez o PEC ficou muito crítico, os erros dos colegas ficaram mais visíveis e a gente precisa falar sobre isso.** O recreio da minha escola mudou, a gente fica o recreio todo conversando sobre a escola, trocando atividades e o que a gente está aprendendo. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p.40, grifo nosso).

> Está todo mundo tão entusiasmado para chegar na escola, mas a gente sabe que vai ser uma decepção, porque a gente está com muita vontade, aprendeu muita coisa, vai querer dar uma opinião. **Mas a classe dos professores é muito acomodada: 'não vem com essas idéias do PEC'**. É ai que a gente fica tolhida, pois não vamos querer nos indispor... **Estamos muito entusiasmados, vamos querer dar sugestões, mas já somos discriminadas pois fazemos o PEC e temos regalias... São duas contra vinte. Vamos ter que saber como agir: Não podemos chegar como se fossemos superiores.** É complicado; não é fácil aplicar na prática o que aprendemos, mas é preciso do coletivo, e o coletivo... (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p.40, grifo nosso).

Estas falam revelam, de modo geral, entusiasmo com a aprendizagem proporcionada no PEC Formação Universitária. Contudo, apesar de na primeira fala percebermos mudanças no cotidiano escolar, na segunda, temos certa resistência e falta de interesse entre os professores que estão nas escolas revelados na frase "não vem com as idéias do PEC". A aluna-professora ainda completa que enfrenta discriminação por cursar o PEC Formação Universitária devido a regalias que isto proporciona. Tais regalias podem ser entendidas como o afastamento da sala de aula no último semestre do curso, a viagem e a estadia para a cidade sede da universidade que abriga o pólo a que estão matriculadas, inteiramente custeada pelo Estado durante a Semana Presencial, que ocorreu no final do curso, e até mesmo o material

didático todo impresso e colorido que nenhum curso de ensino superior oferece gratuitamente aos alunos.

Ainda quanto à mudança que o PEC Formação Universitária poderia propiciar à escola, uma aluna-professora afirma "Acho que para haver uma mudança na escola ainda tem muito chão. De uma equipe de 23 professores, 2 fizeram o PEC" (Fundação Carlos Chagas, 2003, p. 41). A fala revela que existe todo um contexto a ser considerado.

A equipe de pesquisadores, ao analisar as entrevistas realizadas junto as 18 alunas-professores selecionadas para serem acompanhadas mais de perto pelo trabalho de campo, observou a presença de uma forte subjetividade nas respostas fornecidas quando questionadas sobre mudanças na prática pedagógica. Apesar das dificuldades em estabelecer comparações, foi possível a eles encontrar regularidades. Em todas as falas foi recorrente a reclamação do "pouco tempo para muito conteúdo" do curso.

> Por outro lado, com exceção de uma ou duas alunas, todas disseram que essa capacitação lhes estava proporcionando mudanças em sua postura e prática pedagógica. Mesmo que esse possa ser considerado um discurso aparentemente pronto, é interessante notar que a questão da transformação surge em todas as falas, ainda que de modo diverso. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, p.48).

Note-se que os próprios pesquisadores da Fundação Carlos Chagas denominam o PEC Formação Universitária como uma capacitação. Será que ele deveria ser entendido como uma capacitação ou como um curso de formação em nível superior?

O documento aponta que o PEC Formação Universitária significou para os alunos-professores uma mudança de visão a respeito da prática docente, que passou a se tornar mais crítica. Partiremos então para uma das atividades desenvolvidas pelos alunos-professores que pode revelar, sob a própria concepção desses sujeitos, demais aspectos da prática e da formação docente.

4.5 Memórias*:* o percurso de alunos-professores

Retoma-se aqui a concepção de formação já apresentada no texto acreditando que a leitura do conceito que a compreende desde a primeira infância, ou mesmo como Oliveira (2007), desde o nascimento, pode subsidiar análises acerca da formação docente. Entendendo, portanto, que a formação não se resume apenas a momentos de cursos ou a diplomas

conquistados em bancos escolares é que trazemos para análise textos de **Memórias** escritos pelos alunos-professores participantes do PEC Formação Universitária. Se a formação inicia-se no momento em que nascemos, conhecer o modo como esses sujeitos relatam sua história pode ser fator revelador do percurso de formação, especialmente aqui, da formação docente. Afinal, quando um sujeito torna-se professor, sua prática profissional não reflete apenas a formação obtida em curso que o preparou para esta atividade, mas também a formação recebida ao longo da vida:

> *Queremos que la educación salga de su lugar seguro – el reino de lo posible y de lo real – y camine en dirección a lo imposible y lo verdadero. Es en ese sentido que osamos afirmar: para nosotros,* ***la formación docente comienza en la infancia****. Podríamos, en realidad, ir más lejos aún:* ***la formación docente comienza en el nacimiento****, ya que todos nosotros comenzamos a formarnos desde el primer momento que habitamos el mundo. Cuando un sujeto se transforma en un profesor, llevará consigo en su profesión la formación que obtuvo en una carrera que lo preparó para esa actividad, pero toda su práctica será el reflejo también de la formación que recibió a lo largo de la vida. Son como colores que se mezclan y adquieren otra tonalidad.* (OLIVEIRA, 2007, p.171, grifo da autora).

Quando a autora propõe que a educação deixe o lugar do possível e do real e caminhe em direção ao impossível e verdadeiro, analisa a educação e a formação à luz das colocações de Jorge Larrosa e dos filósofos frankfurtianos, em especial, de Adorno.

O possível e o real fazem com que a educação permaneça em lugar seguro, lugar em que não nos perguntamos mais sobre a formação - nem a que oferecemos e nem sobre a nossa própria formação. Assim, o conceito de formação perde o movimento propiciado pelos questionamentos, ficando paralisado. A autora alerta para que não retiremos da formação a pergunta sobre si mesma.

O possível e o real, o impossível e o verdadeiro são idéias buscadas por Oliveira (2007) em Larrosa no texto "O Enigma da Infância" [20]. Parece-nos inevitável citá-lo aqui para que possamos esclarecer como este diálogo é estabelecido

> No nascimento, diz Maria Zambrano, 'não se passa do possível ao real, mas do impossível ao verdadeiro'. O que vai do possível ao real é o que se fabrica, o que se produz. Mas o que nasce começa sendo impossível e termina sendo verdadeiro. (LARROSA apud OLIVEIRA, 2007, p. 165).

[20] "O Enigma da Infância" é um dos textos do livro de Jorge Larrosa publicado no Brasil: "Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas" (2003).

A vinculação do saber e do poder ao possível aponta para a educação enquanto a realização do possível, como constata preocupadamente Oliveira (2007, p.166-165) ao amparar-se em Larrosa.

> As duas dimensões do possível o remetem, então, ao saber e ao poder: é possível o que sabemos que pode acontecer; é possível o que podemos converter em real.
> Parece indiscutível que a ação pedagógica consiste num 'fazer' o real a partir do possível. A ação pedagógica depende de como nossos saberes determinam o possível e de como nossas práticas produzem o real. Assim, a educação não seria outra coisa senão a realização do possível.

Oliveira (2007), inspirada na preocupação de Larrosa com a infância e sua defesa de que esta deveria ser pensada como o que nasce, como o que vai do impossível ao verdadeiro, propõe-se a refletir neste caminho de mudança frente a questão da formação docente.

Relembremos de um tipo de pressuposto anteriormente apresentado pela autora de que o docente tem sido compreendido ao longo da história como o sujeito que sabe, possuidor de um saber que deve ser apropriado por outro, o aluno. Como já apresentado em seção anterior, Oliveira (2007) problematiza tal pressuposto, visto que o mesmo não parece representar o fato que a relação com o outro possa nos educar também. Se o professor tem o que o aluno precisa, podemos chegar àquele sentido reducionista de formação, no qual o professor bem formado é aquele que sabe de seu conteúdo. Foi neste momento que a autora nos apontou o fenômeno da semiformação.

A partir de então comenta o fato de que comumente, ao adquirimos um diploma, temos também um atestado de que estamos formados. E propõe que pensemos sobre o porquê consideramos que formados são os que concluíram um determinado nível de ensino, destacando que costumamos acreditar nisto com maior firmeza quando este nível refere-se ao ensino superior. Esta formação que nos singulariza e nos diferencia de tantos outros, direciona nossos estudos para uma determinada área e determina nossa escolha profissional. E é nesta perspectiva de estudar mais detidamente um campo de conhecimento que passamos a crer

> *[...] que una carrera es un paquete cerrado que nos dará aquello que necesitamos. A veces se nos puede ocurrir que ese paquete no era tan bueno como pensábamos. En su lugar aceptaríamos otro mejor, pero aún así, siempre esperaríamos un paquete. Si la carrera no nos ofreció las habilidades necesarias para la práctica que se espera de ella en el futuro, reclamamos y pensamos que tendremos que aprender esa práctica en la propia práctica. También podríamos pensar en la posibilidad de una*

> *formación continua, pero, seguramente, la tomaríamos como otros varios paquetes*. (OLIVEIRA, 2007, p.167).

Esta colocação desperta a necessidade de refeltrimos acerca de nossa própria formação, questionando a maneira comum e cotidiana como nos referimos aos cursos como pacotes. Interessante é notar que, mesmos quando os pacotes não atingem nossas expectativas, ainda assim pensamos em outros cursos, talvez melhores, mas o concebemos enquanto pacotes. E como vimos, traz ainda a possibilidade da formação continuada, mas também entendida como pacote.

O diferencial do questionamento proposto por Oliveira (2007, p. 167) sobre nossa própria formação refere-se à necessidade de nos questionarmos acerca da qualidade que um curso superior pode e deve propiciar em termos de experiência formativa, não restringindo nossas indagações à qualidade que procura mensurar apenas conteúdos e habilidades:

> *De todos modos, cuestionamos la calidad en términos de contenidos y de habilidades, pero prácticamente se nos olvida cuestionar la calidad de la experiencia formativa que una carrera superior podría o debería proporcionarnos. Además, esto es válido no sólo para una carrera específica sino para toda la enseñanza que tuvimos a lo largo de la vida.*

Oliveira (2007, p.67) acredita que esta tendência guarda relações com uma determinada concepção de aluno e professor, e, buscando tais verbetes em dicionários etimológicos, a fim de encontrar os sentidos que originaram tais palavras, constata uma postura dominante "*del profesor como aquel que profesa sus conocimientos y del alumno como aquel que será 'criado', educado por nuestras instituciones de enseñanza*". A autora propõe-se ainda a pesquisar o termo formação:

> *Formación se relaciona con información. Es verdad. Pero pensemos libremente en la imagen de las minas: un mineral que* ***indica*** *la presencia del diamante. Información nos remite a la idea de contenido, de conocimiento. Sucede, sin embargo, que de algún modo igualamos una cosa con otra, reduciendo el proceso formativo a la adquisición de información. Sabemos que tal mineral indica la presencia de un diamante. Pero sucede que se nos olvida trabajo necesario para llegar hasta esa piedra preciosa. Así como la formación, la información también trasmite la idea de 'dar forma', pero esto debe ser un proceso, sobretodo, interno; o sea, la información tiene que tener sentido para quien la recibe, promoviendo una especie de integración en el sujeto.* (OLIVEIRA, 2007, p.168, grifo da autora).

Fica claro, portanto, que não podemos confundir o processo formativo com a aquisição de informações. É nesse sentido que nos colocamos a pensar se cursos em nível superior, que deveriam ser uma experiência formativa de qualidade, podem realmente significar processo formativo, que "garimpe e alcance a pedra preciosa". Para esta análise há que se considerar sob quais diretrizes políticas esta formação em nível superior para professores das séries iniciais do ensino fundamental vêm sendo proposta: tempo reduzido de formação – o que aglomera conteúdos que se tornam excessivos e por vezes pouco esclarecidos – e metodologias que afastam o aluno do contato com professores.

Retomemos aqui a idéia já afirmada pela autora, de que, de posse de um diploma, que no caso de professores das séries iniciais do ensino fundamental, pode ou não ser em nível superior, os professores são os já formados e acreditam saber do que os alunos precisam.

> *Pensamos que esa pretensión es especialmente importante porque nos parece que es ella la que intenta dar sentido a la educación. Tenemos que 'educar para la ciudadanía'. Nuestros alumnos 'precisan ser ciudadanos' o 'precisan ser críticos' – decimos. Y lo decimos aunque no sepamos qué es ciudadanía o qué es ser crítico. Sabemos de qué necesitan los alumnos y lo decimos de antemano. Hacemos nuestros proyectos y, con la educación que ofrecemos, les comunicamos para qué están siendo educados.* (OLIVEIRA, P., 2007, p.168).

As pretensões de **"**educar para a cidadania" e "formar alunos críticos", como comenta a autora, são encontradas no Brasil em documentos oficiais que tratam da educação básica no país[21]. Cita tais pretensões para nos mostrar o quanto permanecemos no lugar seguro para nós, fazendo projetos para nossos alunos, e, como já apontado em outra seção, deixando de nos perguntar sobre a formação.

A autora indaga-nos:

> *La pregunta que haríamos sería la siguiente: ¿podremos tener algún proyecto para nuestros alumnos que mantenga abierta la pregunta sobre la propia formación? Nótese que no estamos hablando específicamente de mantener abierta – y, por lo tanto, viva – la formación de los alumnos sino de 'mantener abierta la pregunta sobre la propia formación'. Esto equivale a decir 'mantener abierta la propia pregunta sobre la formación'. Sucede que para hacer de la formación una pregunta necesitaremos hacer lo mismo con respecto a la formación de alumnos y profesores*. (OLIVEIRA, 2007, p.170).

[21] Paula Ramos de Oliveira cita em seu texto os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Reafirma-se a necessidade de fazer da formação uma pergunta constante, não a reduzindo a modelos ou pacotes e nem a impondo de forma autoritária. Complementa a idéia de formação de modo que nos auxilia a justificar a apresentação de **Memórias** de alunos-professores do PEC Formação Universitária que traremos em seguida, uma vez que:

> *La formación, tal como la entendemos, no se reduce al conocimiento que obtenemos para un determinado fin en un determinado espacio de tiempo. No. Para nosotros, esa concepción conlleva una especie de instrumentalidad que termina inhibiendo cualquier posibilidad emancipadora*. (OLIVEIRA, P., 2007, p.170).

A formação entendida enquanto um conhecimento que se adquire em um determinado espaço de tempo e para uma finalidade específica carrega em si algo de instrumental, diminuindo as chances de emancipação. Todavia, é preciso lembrar da importância que um curso de formação em nível superior pode e deve proporcionar em termos de experiência formativa.

Nesse sentido, as **Memórias** podem nos oferecer pistas para apreendermos se as informações recebidas no PEC Formação Universitária promoveram integração com o sujeito, e deixaram de ser apenas informações, bem como desvelar repertórios propiciando que os alunos-professores possam tomar consciência da cultura que perpassou e perpassa o contexto das histórias individuais e coletivas, que formam conceitos e preconceitos.

Ao adentrarmos o trabalho com **Memórias** trazemos, nas palavras de Bosi (1944, p.46), as possibilidades da memória:

> A memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo ‘atual’ das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, ‘desloca’ estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora [...] Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, ‘tal como foi’, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista.

Sabe-se que nas Ciências Humanas os estudos sobre memórias são associados, na maior parte das vezes, a questões relacionadas à História. Há, porém, muitas outras áreas de conhecimento que a estudam, a Educação é uma delas. Como nos explica Kenski (1994, p.46) trabalhos sobre memórias em Educação são conhecidos por tentarem caracterizar as relações existentes numa instituição ou influências deixadas por alguma experiência educativa. As memórias em Educação também buscam relacionar vivências dos professores em exercício com sua prática docente. Esses estudos, segundo a autora, diferenciam-se por partirem do princípio de que a memória é "[..] alguma coisa (um movimento, um processo, uma energia) na interioridade dos indivíduos e dos grupos sociais, determinada pelas relações desses indivíduos com a cultura, a qual orienta seus atos e escolhas no percurso de suas histórias de vida."

Kenski (1994, p. 46) completa seus apontamentos sobre este tipo de estudo:

> Um dos objetivos fundamentais desses estudos está na reflexão individual ou coletiva sobre as influências deixadas por vivências marcantes do passado na prática pedagógica dos professores. A partir das lembranças, os professores procuram refletir sobre questões como as seguintes:
> - o que essas experiências significaram em suas vidas?
> - como se sentiam na época em que viviam essas experiências?
> -que influências esses momentos tiveram em suas escolhas pessoais e profissionais?

Assim como Kenski (1994) afirma que os professores são influenciados em sua prática profissional pelas vivências que tiveram, recuperação esta nem sempre consciente, e sujeita a trazer à tona imagens de professores nem sempre considerados por nós como bons professores, Catani (2000, p. 29) também destaca que as práticas profissionais dos docentes guardam relações com o que eles experimentaram no decorrer de seu desenvolvimento.

> Quando se pede às pessoas que se voltem para a recuperação de suas histórias de relações com a escola, as leituras, os conhecimentos, os professores e as várias disciplinas escolares tem-se buscado chamar a atenção para o fato de que, quando o nosso próprio objeto de trabalho é a formação alheia, todas essas dimensões de nossa história pessoal ganham evidentemente maior relevo. Pensa-se que as próprias práticas profissionais dos indivíduos enquanto docentes devem muito aos processos formadores que eles próprios experimentaram ao longo de seu desenvolvimento.

Lembremos que este respaldo teórico do trabalho em Educação associando memórias e prática docente embasa o argumento usado pelo BM para as políticas de formação de

professores em serviço, alegando que os professores aprendem mais a profissão na prática, a partir da experiência que já tiveram enquanto alunos, do que em cursos de formação inicial. Não estamos aqui dizendo que a experiência enquanto aluno não influencie a prática de professores, caso estivéssemos, esta parte de nosso trabalho perderia o sentido, no entanto, acreditamos que a formação inicial em nível superior deva ser uma das principais, senão a principal experiência de qualidade formativa.

A atividade de produção de **Memórias** foi solicitada aos alunos-professores do PEC Formação Universitária ao longo do curso. Dentre as diversas encadernações do material didático do Programa encontramos uma intitulada "Memórias". O material assim apresenta o tema aos alunos-professores:

> Desde o começo do PEC Formação Universitária você tem falado, ouvido e lido a respeito da importância do resgate da memória na construção do papel profissional do professor – e continuará a fazê-lo. Em complemento, tem sido reiterado o significado do registro nesse processo de resgate e constituição da prática docente.
> Por este motivo, durante todo o Programa, você estará sendo convidado a produzir memórias pessoais, coletivas, profissionais, formativas [...] (SÃO PAULO, 2001c, p.3).

A proposta de escrita de Memórias se deu em 11 momentos ao longo do PEC Formação Universitária. Com a temática **Da vida escolar à formação docente**, o material impresso "[...] tem a finalidade de explicar os objetivos da produção de registros e de relatos autobiográficos por parte de professores, de destacar sua relevância para o processo de formação docente e de propiciar o início da escrita de memórias [...]" (SÃO PAULO, 2001c, p.3).

O primeiro contato com a proposta de produção de **Memórias** assim foi apresentado aos alunos-professores:

> Somos professores, mas somos, também, irmãos, filhos, amigos, namorados, companheiros, sobrinhos, pais... Fomos crianças e hoje convivemos com crianças; fomos alunos e hoje educamos alunos; tivemos nossos professores e hoje somos professores. Vivemos muitos papéis e, em cada um deles, percorremos e refazemos caminhos. E, nessa caminhada, nós nos construímos pelas nossas histórias culturais, sociais e pessoais, reproduzindo, contestando e alternando modelos. Algumas vezes, não nos damos conta das razões que nos levam a agir de uma determinada maneira; outras vezes, temos lembranças fugazes das experiências anteriores que nos fazem agir assim. (SÃO PAULO, 2001c, p.21).

Segundo o material, escrever sobre as experiências no PEC Formação Universitária permitirá aos alunos-professores refletir sobre suas lembranças, considerando movimentos de idas e vindas, dando maior sentido ao fazer e ao refazer do seu caminho atual. Considerando que o aluno-professor está vivendo simultaneamente dois papéis, o material levanta para seus alunos questões iniciais como:

> Como estes papéis se alternam?
> Como eles conversam entre si?
> Como a atuação em cada um deles vai transformando a atuação no outro papel?
> Voltar a ser aluno traz lembranças do início da sua escolaridade? E do seu primeiro professor?
> Resgatar na memória as suas primeiras experiências com a língua escrita, com a escola, com a escolha da profissão possibilitam-lhe compreender melhor o seu fazer pedagógico? (SÃO PAULO, 2001c, p.21).

O documento aqui citado, o material didático impresso intitulado **Memórias**, continua se empenhando em explicar aos seus alunos-professores o que são as memórias e qual a relevância de escrevê-las durante o curso. Nestas palavras as definem:

> *Memórias* é como estamos nomeando este relato escrito autobiográfico pelo qual você fará registros sobre o que aprende; a sua opinião sobre o que aprende; suas emoções e descobertas; os sucessos que obtém e as dificuldades que enfrenta; suas inquietações; as adaptações e as modificações que introduz no seu trabalho; seus novos projetos; os seus vários momentos no curso e sobre o que mais quiser escrever. (SÃO PAULO, 2001c, p.22, grifo do autor).

E acrescenta explicações aos alunos-professores quanto ao caráter investigativo presente na atividade de escrita de **Memórias**, posto que através dela retoma-se o percurso docente analisando a própria experiência, exercício este que pode auxiliar para novos significados frente à identidade profissional.

> Neste sentido, o registro das *Memórias* tem, também, um caráter investigativo, uma vez que seus registros lhe permitem retomar e analisar o seu percurso docente, anterior e atual, estudar as configurações e a evolução dos seus dilemas/situações problemas, desenvolver a consciência de sua própria experiência, contribuindo assim para a re-significação da sua identidade profissional. (SÃO PAULO, 2001c, p.22, grifo do autor).

Durante o curso foram propostas escritas de memórias que propiciassem reflexão entre suas experiências pessoais e profissionais passadas e presentes e suas perspectivas futuras, acreditando-se que:

> [...] ao lançar um olhar mais detido e mais arguto sobre seu passado, os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos... Eles podem reavaliar suas práticas e a própria vida profissional de modo concomitante, imprimindo novos significados à experiência passada e restabelecendo suas perspectivas futuras. (BUENO, 2000, p. 15-16).

Após explicitar como a atividade de escrita de **Memórias** foi apresentada e conceituada aos alunos-professores, partiremos para a análise de alguns fragmentos de memórias produzidas por uma turma de alunos-professores do PEC Formação Universitária ligados a um dos pólos sob responsabilidade da UNESP. O material aqui analisado nos foi gentilmente cedido por um dos professores-orientadores que fez parte do Programa, responsabilizando-se por acompanhar o trabalho de monografia dos alunos-professores. Dentre os 35 arquivos aos quais tivemos acesso, parte deles possuía apenas o trabalho de monografia, restando-nos então 22 atividades de **Memórias**.

A fim de conhecer um pouco acerca das proposições dos alunos-professores formados pelo PEC Formação Universitária, tentaremos retratar aqui, por meio de suas próprias memórias, nuances do percurso de formação desses professores. Esta proposta justifica-se na medida em que já afirmamos sob qual conceito de formação estamos amparados, qual seja, a formação que não se limita apenas a cursos em momentos determinados, mas considera seu processo desde o nascimento. Retomamos uma vez mais as idéias de Paula Ramos de Oliveira (2007) para lembrar que, ao se tornar professor, o sujeito carrega a formação do curso que o preparou para tal atividade, no entanto, há que se considerar que sua prática docente refletirá também a formação recebida ao longo de sua vida.

A partir de então apresentaremos cada uma das 11 **Memórias** propostas ao longo do curso relacionando-as, sempre que julguemos pertinente, a fragmentos de memórias de alunos-professores, procurando justamente compreender melhor, por meio de como eles próprios percebem e relatam o percurso de formação. Este trabalho acredita que pode expressar, de alguma forma, considerações de memórias coletivas, visto que este grupo de alunos-professores tem em comum a carreira docente junto à rede oficial de ensino do Estado de São Paulo e a formação em nível superior obtida no Programa PEC Formação Universitária.

Como afirma KENSKI (1994, p.47):

> As pesquisas sobre memória e prática docente não se dão apenas mediante o levantamento das histórias de vida de pessoas isoladas. Existem vários tipos de estudos que envolvem ‘memória coletiva’ seja dos professores de uma escola ou de um grupo que ministra uma determinada disciplina. Nessa

> situação estão as 'biografias socializadas' em que, após um primeiro momento de relato individual (oral ou escrito) de suas histórias de vida educativa, os professores discutem e situam os possíveis pontos comuns e as especificidades das diversas formas de ensinar existentes entre eles.

A autora complementa a idéia dizendo que a partir de tais aspectos, é possível identificar a "personalidade" do curso ministrado, estabelecendo qualidades e fragilidades e as alterações visando a melhoria do ensino. No caso aqui, afinaremos nosso olhar sobre o que se pode apreender da formação dos alunos-professores que partilham da dupla experiência em comum de serem professores na rede estadual paulista e alunos do PEC Formação Universitária. É importante destacar aqui que encontramos no material didático e nas instruções aos tutores indicações de que os alunos-professores poderiam comentar os registros individuais em sala.

Kenski (1994) afirma ainda que a memória coletiva é também empregada para levantar

> [...] experiências distintas e diferenciadas sobre um mesmo objeto, como, por exemplo, uma escola, uma disciplina ou um projeto em que todos os consultados participaram, os quais procuram recuperar, como experiência práticas, os aspectos mais significativos do que foi vivido. Esse modelo pode ser utilizado em situações que visam a reformulação do currículo de um curso. (KENSKI, 1994, p.47).

Ao abordar a importância da pesquisa sobre memória e ensino, a mesma autora destaca que através da análise e discussão das marcas do passado pode-se compreender a repercussão na vida profissional de situações como crises, rupturas, mudanças, fracassos e sucessos. Conhecer histórias de vida de outros professores e perceber como experiências do passado influenciaram suas práticas profissionais pode significar auxílio na identificação dos problemas com que se deparam em sua atuação como docente.

Ainda segundo Kenski (1994), outro fator a ser destacado quando tratamos de memórias é que o narrado pode ser entendido como uma reconceitualização do passado a partir do presente. As pessoas não possuem uma visão estática dos acontecimentos em suas memórias, ao contrário, há muitas possibilidades de se construir uma versão do passado com as necessidades do presente. Assim, a narrativa pode deixar de ser memória para tomar *status* de história. A autora completa:

> Da mesma forma, no relato oral ou escrito das 'memórias', o sujeito busca construir uma identidade pessoal que, em alguns casos, não é exatamente a mesma que ele possuía no passado (e nem sempre ele sabe disso!). O que ocorre é que geralmente, no momento em que as pessoas vão relatar situações de suas vidas, elas aproveitam para 'passar a limpo' o passado e

> construir um todo coerente em que se mesclam situações reais e imaginárias. (KENSKI, 1994, p.48).

Ocorre que o relatado possui grande abrangência e expressa as relações entre a individualidade do sujeito e o plano cultural e social, compreendendo valores e posicionamento.

A par de algumas idéias que fundamentam a relação entre memórias e prática docente, visando não a recuperação da história do professor, mas como intenciona o PEC Formação Universitária, intervir na sua prática atual, buscando em algum sentido, melhorá-la, traremos uma outra afirmação de KENSKI (1994, p.49), que a nosso ver, é valiosa:

> As formas expressivas com que o indivíduo se auto-referencia no relato de suas memórias não podem ser consideradas como estatuto da verdade. Na fertilidade e força em que se mesclam situações reais e imaginárias, relações subjetivas e atemporais, sente-se que elas foram construídas a 'contrapelo', como bem diz Benjamim, como uma visão do passado a partir do momento presente. Nesse sentido, elas servem pouco como História, no sentido tradicional de uma versão de um passado realmente vivido, mas servem muito como memória para serem trabalhadas, refletidas, discutidas e analisadas porque vão dizer muito do homem ou da situação não apenas do passado, mas, principalmente, do presente.

A proposta de escrita de **Memórias** no PEC Formação Universitária ocorreu em 11 momentos e teve inicio com o tema "A vida na escola – do ingresso à formação de professor". O material didático do Programa ofereceu um roteiro aos alunos-professores destacando aspectos importantes a serem abordados, tanto os referentes à vida escolar quanto aos relacionados à escolha pela profissão docente. Os alunos-professores foram motivados a escrever partindo dos seguintes pontos:

- as escolas em que você estudou, destacando sua organização e a relação entre os profissionais que lá trabalhavam;
- os professores que marcaram positiva e negativamente sua vida escolar;
- as disciplinas de que mais e menos gostava;
- a tendência pedagógica subjacente à prática de seus professores;
- a sua relação com os professores e com os outros alunos;
- o momento em que você escolheu ser professor;
-as pessoas que foram a favor e as que foram contra;
- as suas expectativas iniciais acerca da profissão;
- a sua escolha pela escola pública.

De posse das **Memórias** escritas pelos alunos-professores reproduziremos neste momento fragmentos referentes à **Memórias 1** dos já citados alunos-professores ligados a um dos pólos sob a responsabilidade da UNESP. Como dissemos, tivemos acesso a 22 trabalhos e realizamos a leitura de todos, no entanto, ao tentarmos reproduzir cada atividade das 11 **Memórias** propostas todo fragmento que julgávamos relevante para análise, percebemos que o trabalho seria exaustivo e extenso. Portanto, delimitamos a análise ao trabalho de 6 alunos-professores. A cada uma das 11 atividades de **Memórias** apresentada a seguir, destacaremos fragmentos de memórias, não nos prendendo a reproduzir necessariamente fragmentos dos 6 alunos-professores em todas as 11 propostas.

Para que a identidade dos alunos-professores seja preservada os identificaremos usando letras e os eventuais nomes de escolas e professores que aparecem nos textos serão substituídos. A linguagem empregada pelos sujeitos será mantida.

Apesar de não nos propormos a analisar as **Memórias** dos 22 alunos-professores, pensamos que seja importante destacar que durante a leitura de todas as atividades de **Memórias** que tínhamos disponíveis, encontramos cópias literais de atividades de colegas, por duas vezes. É evidente que não se tratavam das propostas referentes ao ingresso na carreira, envolvendo locais e datas, mas às que tratavam das lembranças enquanto alunos nas aulas de Matemática, História, Geografia, Ciências e Educação Física e como se acredita que essas áreas do conhecimento devam ser trabalhadas por eles em sala de aula atualmente. Houve cópia até em linguagem poética empregada por uma das alunas-professoras.

Constatar que de 22 alunos-professores 4 estavam copiando e/ou permitindo cópias de atividades até em **Memórias**, que implica em individualidade, leva-nos a crer que, muito provavelmente, parte dos alunos do PEC Formação Universitária esteve envolvida em atitudes desta natureza.

Vamos então às **Memórias** escritas a partir da primeira proposta acima descrita, cuja atividade os alunos-professores chamaram de "Perfil do educador".

> Quando ainda jovem, estava cursando o 3º ano do Colegial, gostaria muito de estudar para ser psicóloga, mas não foi possível, as condições financeiras dos meus pais, não foram suficientes.
> Então fui fazer o magistério junto com a pré-escola.
> Iniciei minha carreira de professora no ano de 1981 na cidade de Itapevi, na periferia da grande São Paulo, com uma classe de 3ª série difícil ser trabalhada, mas consegui com êxito os objetivos propostos.
> [...]
> Foi assim que iniciei a carreira de educadora, gostando e fazendo tudo com amor.

Procuro, não somente transmitir conhecimentos que me é designado, mas com muito carinho, amor e dedicação, procuro ficar mais próxima daqueles que apresentam maiores dificuldades, não fazendo discriminação entre eles, pois também aprendo com eles, no trabalho diário, tornando-se assim um trabalho consciente e mais participativo.
Sou uma educadora que amo o que faço e sou feliz junto deles, tenho certeza disso [..] (aluna-professora A).

Éramos bem pobres e os estudos era primordial na minha vida, queria ser professora de qualquer maneira e para isso precisava estudar arduamente, nunca media esforços para os meus estudos, também sempre estudei em colégios estaduais.
[...]
Quando cheguei no Colegial, foi uma decepção, pois meu pai não me deixou fazer o Magistério, pois era em outra cidade e tinha que pegar condução, então eu fiz o primeiro ano e parei.
Voltei a estudar depois de casada com muito sacrifício, mas consegui terminar meus estudos e aqui estou agora fazendo mais esse curso, pois sei que a missão de um educador é se conscientizar da responsabilidade em proporcionar conhecimentos e dar orientação aos alunos para uma melhor qualidade de vida, procurando perspectivas quanto a uma sociedade melhor e mais justa para todos [..] (aluna-professora B).

No ano de 1974 conclui o curso de magistério.
Para quem mora na cidade pequena, achei que essa era uma opção.
Com o passar dos tempos, tudo modificou, é uma profissão muito sofrida.
Já se foram muitos anos de luta e responsabilidade e dedicação.
Tenho em mim que contribui muito na formação de uma educação cada vez melhor.
O educador acompanha e constrói o desenvolvimento do aluno (aluna-professora C)

Quando comecei a fazer o magistério foi simples puro acaso, pois não havia outra opção. Pois o único curso oferecido era esse.
Já no primeiro ano de magistério, que foi no ano de 82, despertou em mim o espírito de educadora, passei a gostar, e já não me sentia na obrigação de estudar.
[...]
No quarto ano consegui realizar os meus sonhos, pois iria me formar e tornar-me uma professora.
Enfrentei obstáculos na caminhada de mestre, mas com amor e perseverança consegui atingir meus objetivos.
[...]
Tento me reciclar e ajudar meus alunos em suas dificuldade.
[...]
Demonstro amor, carinho e saber aos meus alunos [..] (aluna-professora D).

Fiz o magistério porque era o único curso que havia na região [..]
[...]

> Terminei o curso em 1976. Em 1978 resolvi dar aulas como substituta em minha cidade. Então fui percebendo que tinha vocação como educadora.
> [...]
> O que mudou foi a técnica pedagógica e a vivência, pois através dos anos de convivência com meus alunos, hoje me tornei mais preparada e capacitada para aprender aprendendo [..] (aluna-professora E).

> Ao recordar-me do tempo de criança constato uma trajetória de ações, sentimentos, realizações e aptidão que me conduziram à condição de educador [...]
> Meu sonho, quando criança, era ser professora mas, durante minha adolescência, influenciada por alguns amigos pensei em fazer Medicina ou Enfermagem. No entanto, ao terminar o Ensino Ginasial, por sugestão de meu pai, decidi matricular-me no Magistério. Ele alegava que terminando o Magistério eu já teria uma profissão.
> Acredito que a profissão destinada a mim foi o de educadora pois, depois de formada, lecionei durante um ano e meio, me envolvi com outras profissões e voltei, nove anos depois, a exercer o Magistério. Prestei Concurso Público, me efetivei e estou até hoje, cada dia mais feliz e entusiasmada.
> Para mim a profissão de educadora é muito gratificante. Sempre gostei muito de crianças e de estar em contato com pessoas, de ser útil. Sou do tipo 'mãezona', adoto todos os meus alunos, sofro e me alegro com eles. Apesar de demonstrar amor, carinho ternura e compreensão, exijo compromisso, responsabilidade e respeito.
> Ao retornar ao meu trabalho depois de um longo tempo afastada, confesso que agi copiando formas já prontas e segui exemplos de trabalhos de professores mais experientes.Mas, com o tempo, fui lendo, participando de cursos de capacitação e filtrando os materiais e recursos disponíveis.
> Mesmo durante o tempo em que eu me utilizava de fórmulas já prontas de ensino, nunca deixei de ser responsável e de assumir o compromisso de tudo fazer para conduzir meus alunos a uma aprendizagem eficaz.
> Hoje, está muito difícil a situação do educador devido a falta de compromisso da sociedade, dos pais e da falta de interesse dos alunos.
> **Continuo procurando a 'fórmula ideal' para que todos aprendam por isto, foi com muita alegria e esperança que decidi fazer este curso.** (aluna-professora F, grifo nosso).

Estes fragmentos de **Memórias** apresentam diferentes realidades quanto à motivação para o ingresso na profissão docente. Percebemos na escrita da aluna-professora A, por exemplo[22], que não tinha o Magistério em sua lista de preferências, que o cursou por não possuir condições financeiras que lhe permitissem acesso a outra formação. Citamos aqui também o caso das alunas-professoras D e E, que o cursaram também por falta de opção, uma vez que era o único curso oferecido na redondeza onde moravam. Há ainda casos de pessoas

[22] E esta aluna-professora é apenas um dos exemplos, entre tantos encontrados em nossa leitura das 22 Atividades de Memórias que cursou o Magistério por não possuírem condições financeiras para acessar outras profissões.

que ingressaram por sugestão dos pais, já que cursando o Magistério logo se obteria um diploma, como no exemplo da aluna-professora F.

Contudo, há alunas-professoras que sonhavam e desejavam a carreira docente, como a aluna-professora B, que só conseguiu cursar o Magistério depois de casada, pois o pai não a deixara pegar ônibus para ir à outra cidade onde o curso era oferecido durante a adolescência e a já citada aluna-professora F, que sonhava com a profissão de professora na infância, mas durante a adolescência mudou de idéia, sendo convencida pelo pai a ingressar na carreira.

Outro fator de destaque neste momento é o afeto e a compreensão da profissão enquanto missão presentes nos escritos dessas alunas-professoras. Algumas afirmam que fazem tudo com amor e carinho e sempre estão próximas dos alunos que apresentam maior dificuldade de aprendizagem. A aluna-professora que não cita a palavra amor toma a profissão como uma vocação. Nesse sentido, a aluna-professora F chega a mencionar que desde criança já possuía "aptidões" para a profissão.

Parece-nos relevante destacar também termos empregados por elas na escrita de suas **Memórias**. Estamos nos referindo aos termos empregados comumente na formação continuada de professores, já discutidos inclusive neste trabalho. A aluna-professora D fala em "se reciclar" para ajudar os alunos com dificuldades, a E afirma estar mais "capacitada para aprender aprendendo" e a aluna-professora F usa o termo "capacitação", admitindo também gostar de "fórmulas prontas" e ainda esperar pela "fórmula ideal" para que todos aprendam. Inclusive, foi por este motivo, que ela, "com muita alegria e esperança", resolveu cursar o PEC Formação Universitária.

Aqui nos recordamos das contribuições trazidas por Marin (1995) quando nos explicita que pessoas não são passíveis de reciclagens e também da questão apontada por Oliveira (2007) quando critica nossas atitudes em esperar pacotes fechados de cursos, os quais, para a aluna-professora F, poderiam trazer milagrosamente uma "fórmula ideal" para que todos aprendessem "eficazmente".

Percebe-se ainda, na leitura desses fragmentos de memórias, que mesmo as alunas-professoras que afirmaram ter feito o Magistério por falta de opção, após um tempo, identificaram-se com a docência. Algumas comentam isso com bastante carinho inclusive, com exceção da aluna-professora C, que, apesar de acreditar já ter contribuído muito "na formação de uma educação melhor", demonstra certo cansaço frente à profissão, que julga ser muito sofrida.

Das 11 propostas de **Memórias**, a segunda, "O olhar na escola e sobre a escola" não consta do material didático impresso acessível aos alunos-professores, bem como as

Memórias de 3 a 6, como indica o material impresso Introdução. Abordaremos tais temas a partir de um material[23] que foi fornecido apenas aos tutores contendo orientações de como trabalhar com as propostas de **Memórias**.

Inicialmente encontramos instruções gerais orientando os tutores a trabalhar com as atividades de **Memórias**. As primeiras informações são:

> - os alunos-professores realizarão atividades de **Memórias** até o fim do Programa, registrando suas expectativas pessoais e profissionais passadas e presentes e suas perspectivas futuras, com o objetivo de refletir sobre elas e discuti-las com o grupo, quando assim o desejar;
>
> - os alunos-professores receberão uma pasta contendo dez envelopes plásticos, com a finalidade de organizar o material produzido e trazido, uma vez que, além do texto escrito poderão trazer parte dos registros: desenhos, matérias de mídias, fotos, etc.;
>
> -os materiais produzidos e trazidos pelos alunos-professores deverão ter anotadas as datas de suas incorporações ao **Memórias**, possibilitando a apreensão da cronologia dos mesmos e do conseqüente processo de reflexão do aluno-professor.

Percebe-se através destas instruções que as **Memórias** foram sendo arquivadas com os responsáveis pelo Programa, o que permitiu, inclusive, que alguns fragmentos escritos por alunos-professores fossem impressos no material didático da Atividade **Memórias 11**, como veremos mais tarde.

As demais instruções aos tutores referiam-se especificamente à Atividade **Memórias 2**.

Para trabalhar com a Atividade **Memórias 2**, "O olhar na escola e sobre a escola" os tutores deveriam colocar a seguinte questão: O que vem significando e quais as repercussões do PEC na minha vida pessoal? Para responder a esta questão os alunos-professores fariam um desenham coletivo com giz colorido, partindo de um estímulo posto pelo tutor. Após comentarem o desenho passariam da pessoa do professor para o papel do professor, registrando por escrito e individualmente respostas às seguintes questões: Como é o meu olhar de professor no cotidiano da escola? Como é o meu olhar sobre o cotidiano da escola quando me distancio dela, como aluno-professor do PEC? Há orientações para que o tutor abra espaços para os alunos-professores comentarem seus registros individuais.

---

[23] Não sabemos precisar ao certo a data de impressão deste material, visto que o material didático do PEC Formação Universitária foi produzido no decorrer do curso. Sabe-se que a atividade *Memórias 4* foi a última de 2001, portanto, as subseqüentes são de 2002. Este material acessível apenas aos tutores parece ter sido acoplado na encadernação Memórias ao longo do curso.

No arquivo com as atividades de **Memórias** ao qual tivemos acesso todos os alunos-professores nomearam a atividade **Memórias 2** como **Trajetória Profissional**, organizando no texto os acontecimentos da carreira em ordem cronológica. Deve ter havido, provavelmente, alguma instrução do tutor da turma para que assim o fizessem.

> Em 1976 me casei, mas já em acordo de fazer o magistério no ano seguinte, foi bem difícil, pois meu marido começou a voltar atrás, pois no ano seguinte fiquei grávida e ele dizia porque eu tinha que voltar a estudar, mas mesmo assim voltei aos meus estudos e aqui estou.
> No ano de 1978 iniciei como ACT, naquelas escolas de bairros, era muito difícil, mas eu não desisti e continuei firme com o meu propósito, mesmo contra o gosto do meu marido.
> Em 1979 me formei no Magistério, foi a gloria não me cabia de tanta felicidade, minha mãe estava exuberante, pois eu havia realizado o seu grande sonho de ver sua filha professora formada.
> Fiquei por vários anos como ACT, me dediquei por muitos anos sem muitos direitos, mas isso para mim não era o que me importava eu queria ser cada vez melhor, procurava ser uma educadora que atendesse as expectativas da educação.
> Em 1982 prestei Concurso Público e passei, fiquei muito feliz só que não tive tanta sorte, pois quando estava chegando o meu número de classificação foi caducado aquele concurso, mesmo assim não perdi as esperanças, sabia que um dia me tornaria Titular de Cargo.
> Quando houve o outro concurso tornei a prestar, dessa vez fui mais bem classificada e ingressei em 1992 me tornando efetiva, fiquei muito feliz, pois esse sempre foi o meu sonho, na escola em que ingressei permaneci até 2001, onde já trabalhava como ACT desde 1988.
> Só sai dessa escola porque resolvi vir embora para o interior por motivos particulares, mas não me arrependo, pois estou em uma escola muito boa e competente como era a que eu lecionava em São Paulo.
> O que senti bastante foi à transferência do PEC, pois estava acostumada com a turma de São Paulo e também com a tutora, mas dei sorte minha tutora aqui em Margarida[24] é um amor de pessoa assim como era a Ana Paula[25] lá em São Paulo, e claro que com a turma eu também me socializei bem (aluna-professora B).

> Em 1974 conclui o curso magistério.
> No ano de 1976, marco, foi o início do meu trabalho.
> Foi no bairro chamado amola faca.
> Esse bairro fica na zona rural, no município de Camomila, no estado de São Paulo.
> Lá trabalhei com três séries, sem experiência e sem noção de como atender três séries ao mesmo tempo.
> Ali fiquei até 1979.
> Sempre pedindo ajuda dos colegas professoras.
> Nesse período houve reforma no ensino de primeiro segundo grau

[24] Nome fictício dado a uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Para todos os nomes de cidades, exceto a capital, usaremos nomes fictícios relacionados à flora.

[25] Nome fictício dado à tutora.

em 1981 passei no concurso como peb1.
Nessa época houve greve e os professores foram valorizados pelo então governador Franco Montoro.
Ingressei no ano de1984.
Fui dar aula na cidade de Jasmim.
No final do ano consegui voltar para minha cidade, Camomila.
No ano de 1985, eu casei com moço de Buriti e vim removida para esta cidade.
Entre 1990 e 2000 surgiu a escola padrão, discriminou os professores.
Veio a Municipalização do ensino, o Saresp, a nova L.D.B. e o pior de todos os projetos: A Progressão Continuada (aluna-professora C).

[...] durante a minha infância não tive muitas condições de adquirir brinquedos e bens materiais, mas para compensar tive muito amor, carinho e aconchego no meu lar, enfim eu era feliz.
[...]
Em 1985 me formei e fui trabalhar em Cidreira onde permaneci por 10 longos anos.
Durante todo o tempo procuro cultivar a amizade, o amor, a sinceridade, a paz e a harmonia para com os meus amigos e os meus entes queridos.
Nesse ano de 2001 consegui com a graça do bom 'Deus' cursar uma Universidade, por sinal uma das mais conceituadas do estado.
No plano pessoal a construção da casa própria ficou para segundo plano, pois não estou em condições financeiras.
Durante os anos de atividades docente, estou tentando me **reciclar**, para poder oferecer o que de melhor eu puder aos meus alunos.
Em busca de me aperfeiçoar cada vez mais para poder acompanhar as revoluções tecnológicas e poder oferecer tudo de bom aos meus alunos, busco ser amiga, companheira, conselheira orientadora adquirindo a confiança dos meus alunos, para que eles possam formaram cidadãos críticos, consciente, dignos e responsáveis, visando prepara-los para a vida.
Vida essa que é uma icognita, onde não sabemos o que ela nos reserva.
As vezes nos surpreende com coisa ruins.
Portanto cabe a nós tornamos os momentos felizes os mais duradores e prazerosos para que possamos viver cada vez mais essa tal felicidade que só existe num coração puro e verdadeiro.
Eu amo a 'vida' (aluna-professora D, grifo nosso).

1978 a 1980 – Início na função de Prof.I em escola da zona rural (A .C.T.).
1981 – Ingresso como Prof.I efetiva na E.E.P.G."Maria Cristina Lopes", na cidade de Rosas.
1985 a 1989 – Afastamento junto a Prefeitura de Pereiras para trabalhar no projeto PROFIC.
1990 – Remoção para a E.E."Prof. Rozendo Duarte Lobo", na cidade de Sene, onde exerço a função até os dias de hoje.
Participei de movimentos grevistas por melhores salários e garantia de direitos adquiridos no Estatuto do Magistério. Passei por grandes mudanças com Cb Jornada Única, Reorganização de Escolas, Classes de Aceleração, PCNs, Progressão Continuada e, agora, pela participação do PEC (Formação Universitária).Participei do concurso de remoção para ficar perto dos meus familiares e, atualmente, estou sofrendo as conseqüências da Municipalização.

> **O PEC vai de encontro aos nossos ideais e nos reergue como educadores** (aluna-professora E, grifo nosso).

Os fragmentos aqui reproduzidos revelam um pouco da trajetória dos professores do Estado de modo geral: tempo de serviço enquanto ACT, concurso público (ingresso em cidades diferentes da qual residem, o que implica em viagens diárias ou mudança de cidade), concursos de remoção e apreensão frente ao processo de Municipalização.

O texto da aluna-professora B expressa a dificuldade do trabalho enquanto ACT no Estado em escolas de bairros e mostra o longo caminho que muitos percorrem até serem aprovados num concurso, e, se bem classificados, chamados para então serem efetivados. Esta mesma aluna-professora descreve sua trajetória com certa satisfação, destacando que ao se formar no Magistério realizou um sonho de sua mãe. Nota-se ainda que em 2001 removeu-se e, portanto, transferiu também o curso de ensino superior, o PEC Formação Universitária.

A aluna-professora C apresenta um texto que marca as reformas de ensino e o seu olhar sobre as mesmas, afirmando inclusive que a Progressão Continuada foi o pior de todos os projetos implantados na escola pública paulista.

A aluna-professora D, diferente das outras, escreveu um texto não apenas com informações da vida profissional, mas também com riqueza de informações de sua vida pessoal. Acabou citando menos datas e processos de mudanças de escolas, afastamentos, entre outros. É marcante em seu texto o contentamento expresso nestas palavras "Nesse ano de 2001 consegui com a graça do bom 'Deus' cursar uma Universidade, por sinal uma das mais conceituadas do estado". Fica claro, portanto, a equiparação, comum entre os alunos-professores, entre o PEC Formação Universitária e os cursos regulares oferecidos pelas universidades.

Esta aluna-professora também faz uso do termo que costumava ser empregado na área de formação continuada de professores quando afirma: "durante os anos de atividades docente, estou tentando me reciclar, para poder oferecer o que de melhor eu puder aos meus alunos". E, ao falar em aperfeiçoamento, continua:

> Em busca de me aperfeiçoar cada vez mais para poder acompanhar as revoluções tecnológicas e poder oferecer tudo de bom aos meus alunos, busco ser amiga, companheira, conselheira orientadora adquirindo a confiança dos meus alunos, para que eles possam formaram cidadãos críticos, consciente, dignos e responsáveis, visando prepara-los para a vida (aluna-professora D, [sic]).

Destacamos novamente o fragmento da aluna-professora D por nos remeter às colocações de Oliveira (2007) quando aponta a falta de questionamentos sobre a própria formação e a insistência dos professores em ocupar um lugar seguro. Neste lugar seguro é comum encontrar afirmações acerca da necessidade de formar cidadãos conscientes, formar o aluno para a cidadania, etc. Mas falta o questionamento sobre a própria formação.

E é pensando neste lugar seguro que nós professores muitas vezes insistimos em ocupar que também mencionaremos aqui Kenski (1994, p.49), quando nos fala sobre modelos prontos de comportamento e explica-nos que os comportamentos indesejáveis são reprimidos em favor daqueles que possam garantir um sentimento de identificação afetiva ao se sentir igual aos demais:

> Para autores como Dahmer, Edrdhein, Horn, o inconsciente é um espaço político, constituído historicamente por meio da dominação exercida pelas instituições durante a história de vida dos sujeitos [...] a história de vida do sujeito é marcada pela dominação imposta pelas instituições culturais (família, escola, igreja) que vão orientar os valores, as escolhas, os gostos e todos os seus comportamentos ('cênicos') diante da sociedade. Por meio da dominação imposta pela sociedade vão sendo construídos inconscientemente modelos prontos de comportamento, pensamentos e sentimentos. Os modos de agir que possam pôr em risco a manutenção da sociedade, a estabilidade social, não são destruídos, mas reprimidos e impedidos de se manifestar através de ameaças, castigos e proibições.

Estaria aqui um dos motivos pelos quais a prática docente é influenciada por antigos professores, posto que buscar na memória a forma como agia em situação semelhante alguém que exercia algum tipo de autoridade significa uma busca de "modelos" de comportamento adequado. Há que se considerar que com o passar do tempo, através de identificações os professores vão perfazendo sua própria maneira de ensinar. Segundo a autora:

> É importante notar que nessa 'construção' de um modelo original de prática docente concorrem muitos outros fatores além do conhecimento teórico e metodológico da disciplina ensinada e da experiência profissional do docente. Fatores relativos à sua vida privada como, por exemplo, os relacionamentos pessoais o desenvolvimento em diferentes fases da vida; os sucessos e fracassos; a visão de mundo (de escola, de aluno, de professor) e, mais especificamente, a visão que tem daquela escola em que leciona, daqueles alunos que compõem suas turmas; as opções políticas; a vida emocional; a situação econômica existente no momento em que esta desenvolvendo a sua prática; enfim, sua história de vida pessoal e profissional interferem profundamente na sua atuação (KENSKI, 1994, p.49).

Pensando na visão de mundo, na concepção que o professor tem de escola, aluno e de próprio professor é que nos perguntamos se é mais seguro realmente manter os projetos já prontos e por todos aceitos, como o "educar para a cidadania", por exemplo.

Kenski (1994), no parágrafo acima, também nos impele a pensar sobre a amplitude dos fatores que influenciam a formação docente, apontando que a atuação do professor não resulta apenas do conhecimento teórico e metodológico que possui. E uma vez mais nos lembramos da importância do conceito "ampliado" de formação, que a concebe desde o nosso nascimento, já citado em nosso texto.

Retomando os fragmentos da Atividade de **Memórias 2,** quanto a aluna-professora D, só temos a acrescentar que ela apresenta em seu texto uma concepção um tanto quanto romântica da vida. Já do texto da aluna-professora E, apreende-se a participação em movimentos grevistas e as mudanças vividas na rede através de algumas reformas e incorporação de projetos. Também expressa a vontade de ficar próxima de seus familiares tendo se inscrito em concurso de remoção e comenta estar sofrendo as conseqüências da Municipalização. Ao tentar afirmar que o PEC Formação Universitária vem ao encontro dos ideais dos professores da rede e os reergue como educadores ela escreve "O PEC vai de encontro aos nossos ideais e nos reergue como educadores".

O terceiro momento de registro autobiográfico partiu do fato de que em 06 de outubro de 2001 os alunos-professores haviam realizado a primeira prova escrita do PEC Formação Universitária, observando que, provavelmente, há muito tempo eles deixaram de vivenciar esta experiência, de estarem no lugar de avaliados e não de avaliadores. O objetivo da terceira atividade de memória era, portanto, possibilitar ao aluno-professor a reflexão sobre a situação vivenciada sob dois aspectos assim descritos nas orientações para tutores:

- O do deslocamento 'do seu papel para o papel do outro', no caso o deslocamento do papel de professor para o papel de aluno;
- A recordação de situações de avaliação vivenciadas na sua trajetória escolar anterior, comparadas à atual e as conseqüências no seu papel de avaliador.

Logo em seguida, mais orientações aos tutores sobre esta terceira memória, descrevendo cinco atividades a serem desenvolvidas:

- Projetar o Triplo Auto-retrato de Norman Rockwell[26] explorando com os alunos-professores: Como ele se vê? Como ele quer ser visto? Como nós o vemos? De quem

[26] Dados sobre este pintor estavam disponíveis aos tutores na página seguinte.

são os auto-retratos na gravura? Por que esses auto-retratos estão presentes na gravura? O que esta gravura pode nos dizer em relação a nós mesmos?;

- Frente à experiência de prova escrita pela qual os alunos-professores haviam passado, foi solicitado que contemplassem as seguintes questões: Como se sentiram? Ficaram satisfeitos com o desempenho que tiveram? Como esperam ser avaliados? Qual a finalidade dessa avaliação?;

- Pedir que comparem essa experiência com outras situações anteriores de avaliação escolar. A situação que você enfrentou se assemelha a outras que você enfrentou na escola? Como você se sentia em situações de prova? Você se lembra de alguma boa experiência com a avaliação escolar? Qual, quando e como foi? Você se recorda de alguma experiência traumática escolar? Qual, quando e como foi? Você tem algum material (prova, boletim, trabalho corrigido...) que pode ilustrar essas experiências? Em caso positivo, é possível incluí-lo na sua Atividade de **Memórias** e apresentá-lo a sua turma?;

- Discutir as diferentes formas de avaliação pelas quais os alunos-professores passaram. Discutir sobre as finalidades de cada uma e de que maneira elas cumpriram essas finalidades;

- Provocar os alunos-professores a pensarem nos seus alunos sendo avaliados. Como os seus alunos se sentem nas situações de avaliação? Como você os vê? Você os vê do mesmo jeito após fazer a prova do Módulo I?

Houve alunos-professores que não responderam às perguntas referentes ao quadro de Norman Rockwell, passando direto a como se sentiram no momento da primeira prova escrita do PEC Formação Universitária. Dentre as nossas 6 alunas-professoras, apenas as alunas-professoras D e E escreveram sobre o quadro e, diferente das demais, que produziram texto, fizeram a Atividade **Memórias 3** redigindo-a por meio de pergunta e resposta. O curioso, inclusive, é que apresentaram as mesmas respostas para as perguntas: O que esta gravura pode dizer em relação a nós mesmo? Como se sentiram ao fazer a prova no dia 10 de outubro de 2001?

> **Passar pela experiência de uma avaliação após ficar 20 anos sem estudar foi realmente uma experiência angustiante.**
> Ao receber a prova e começar a lê-la, a sensação de autoconfiança foi se desvanecendo e dando lugar à sensação de ansiedade.
> Ansiedade quanto as respostas, quanto à capacidade de respondê-las fazendo-me entender.

Lentamente, após, repetidas leituras, as idéias foram se clareando e as respostas começaram a ser elaboradas.
Senti-me satisfeita ao terminar as respostas, pois havia considerado a possibilidade de não respondê-las todas.
Espero que, como pretende a pedagogia atual, minhas respostas sejam consideradas quanto como eu interpretei cada questão, pois sei que esta avaliação não mede somente o meu desempenho, mas também o trabalho de minha tutora e ela é uma pessoa (professora) especial e muito querida.
Essa expectativa foi quase a mesmo tempo de estudante. Sabia que receberia uma nota e isso gerou tensão.
Pude então avaliar toda expectativa que envolvem nossos alunos em dia de prova.
Isso me serviu de reflexão quanto a nossa postura enquanto professor em dia de avaliação. Percebi que criar um clima de confiança, de amizade, que ler com eles as questões, que orientá-los como proceder é fundamental ajuda.
Através dessa situação vivida pude me posicionar quanto ao meu papel nesse processo chamada avaliação (aluna-professora A, grifo nosso).

Eu me senti muito mal, mas muito mal mesmo, não conseguia raciocinar, lembrar de nada que já tinha visto no percurso do Módulo I, parecia-me faltar o chão, após receber a prova, a minha vontade foi sair correndo e nunca mais voltar ali naquele lugar.
O meu desempenho acredito ter sido o pior dos piores, como já disse fiquei muito nervosa e perdida, não conseguia achar nada para consultar nos módulos, sem falar que sempre detestei provas dissertativas.
A minha grande sorte é ter uma tutora como a Gilda[27] que sempre tem uma palavra amiga, trazendo a nossa alta estima de volta e nos tranqüilizando.
A maneira que eu acho que seria a mais correta para nos avaliar, seria pela nossa tutora, pois ela nos conhece e vê, qual é a participação de cada uma de nós no dia-a-dia, pois é assim que nossos alunos são avaliados, pelos próprios professores que passam o tempo todo com eles e sabe de suas dificuldades e de seus medos.
Esse negócio de ter um dia marcado com horário, sala diferente, provas lacradas, deixa os alunos assustados e a dificuldade se torna ainda maior, isso acaba mexendo com o raciocínio deixando-o mais lento.
Quando estudava, nunca gostei de fazer prova, pois ficava sempre nervosa e aquele branco sempre surgia na minha mente, dificultando o meu desempenho, mas o que me marcou mesmo foi na 8ª série, quando fiquei para recuperação em matemática, foi um trauma muito grande, pois fui reprovada por vinte e cinco décimos com tudo pronto para a formatura.
Lembro-me de ter chorado muito e depois fiquei com muita raiva de mim mesma, me senti a pior das piores, uma incompetente, a minha vontade era de largar tudo, não estudar mais nada.
Agora estou aqui escrevendo essas memórias para poder concluir uma faculdade que era o sonho de minha mãe, e é graças a ela com sua compreensão e sabedoria que conversou muito comigo na época, fazendo eu enxergar que na vida as pessoas têm suas decepções e mesmo assim tem que levantar a cabeça e enfrentar qualquer tipo de dificuldade.

[27] Nome fictício dado à tutora.

Em concurso público fui aprovada duas vezes, mas só Deus sabe o quanto eu suei na hora das provas, como eu fui aprovada não sei, foi por Deus mesmo, pelas orações de minha mãe e a minha vontade de ser professora efetiva.
Ao aplicar uma avaliação aos meus alunos, procuro não assustá-los, tento fazer as avaliações da maneira mais natural possível, pois sei que normalmente vão bem no dia-a-dia, mas quando chega na hora da avaliação, eles ficam como eu fiquei ou até mesmo piores (aluna-professora B, grifo nosso).

Quando comecei o curso do PEC, fiquei um pouco desanimada.
Pouco a pouco houve entrosamento com as amigas, trocas de experiências, comecei a gostar.
Eu estou fazendo o curso do PEC com objetivo de aprender mais, renovar e crescer cada vez mais.
Esse curso de formação universitária está elevando a auto–estima e dando mais segurança dentro da sala de aula (aluna-professora C, grifo nosso).

[...]
O que esta gravura pode nos dizer em relação a nós mesmos?
Independente das mudanças educacionais e da metodologia, nós somos o centro em uma sala de aula, porque o professor é o mediador no cotidiano escolar, onde os alunos são direcionados ao conhecimento.
Como se sentiram ao fazerem a prova do dia 6/10/?
Eu me senti anciosa e insegura, pois as atividades estavam além dos nossos conhecimentos, faltou suporte necessário para a realização das mesmas (principalmente a ausência das vídeos conferências) e houve acúmulo de conteúdos.
Ficaram satisfeitos em realizar a prova?
Não, pois o conteúdo estava fora da nossa realidade.
Como esperam ser avaliados?
De acordo com a participação em sala de aula, e de acordo com a realização das atividades propostas.
Qual a finalidade dessa avaliação?
Como o próprio nome diz avaliar o desempenho durante o módulo.
Compare essa experiência com outras situações anteriores de avaliação escolar .
Eu senti muito medo e insegurança assim como acontecia de no meu tempo de escola.
A situação que você enfrentou se assemelha à outra que você enfrentou na escola?
Não, pois para mim o que aconteceu foi uma experiência nova.
Como se sentia em situação de prova?
Me sentia super mal, pois a prova estava a cima do nosso nível de aprendizagem (houve muito termo científico).
Você se lembra de algumas boa experiência com a Avaliação Escolar?
Sim, pois sempre fui uma aluna esforçada e gostava muito de estudar e nas avaliações conseguia corresponder as expectativas.
Você se recorda de alguma experiência traumática de avaliação?
Sim, foi quando o professor me submeteu a uma avaliação oral , e eu senti muita dificuldade em me expressar oralmente, me senti ridicularizada perante a classe [...]

Como os seus alunos se sentem nas situações de avaliação.
Meus alunos se sentem tranqüilos, pois eu procuro acalma-los diante as dificuldades e conselho para que tenham confiança em tudo aquilo que estão fazendo (aluna-professora D, grifo nosso).

O que esta gravura pode nos dizer em relação a nós mesmos?
Independente das mudanças educacionais e da metodologia, nós somos o centro em uma sala de aula, porque o professor é o mediador no cotidiano escolar, onde os alunos são direcionados ao conhecimento.
Como se sentiram ao fazerem a prova do dia 6/10?
Eu me senti ansiosa e insegura pois as atividades estavam além dos nossos conhecimentos, faltou suporte necessária (principalmente a ausência das videoconferências) e houve acúmulo de conteúdos.
Ficaram satisfeitos em realizar a prova?
Não fiquei satisfeita.
Como esperam ser avaliados?
Ao longo do curso, com a participação nas aulas.
Qual a finalidade dessa avaliação?
De se informarem sobre o que já sabemos sobre os conteúdos dados e para se estruturarem nas novas programações, definindo os conteúdos que deverão ser abordados.
A situação que você enfrentou se assemelha a outras que você enfrentou na escola?
Não, porque a maioria das avaliações que fiz as atividades estavam ao alcance do meu conhecimento.
Você se lembra de alguma **boa experiência com a Avaliação Escolar?**
Não me lembro.
Você se recorda de alguma experiência traumática de Avaliação?
Não me lembro de nenhuma experiência traumática de avaliação.
Como os seus alunos se sentem nas situações de avaliação?
Alguns alunos fazem a prova com tranqüilidade, outros ficam nervosos e outros indiferentes.
Como você os vê? Você os vê do mesmo jeito após fazer a prova do módulo I?
Não. Porque as atividades dadas estão ao alcance dos seus conhecimentos, não há acúmulo de conteúdos e os conteúdos são bem trabalhados (aluna-professora E, grifo nosso).

06 de outubro de 2001, o dia D! Quanta ansiedade! Quanta expectativa!
Depois de vinte e oito anos eu voltaria novamente à condição de aluno, a ser avaliada.
Ao receber a prova o coração dispara, a boca seca e um 'branco' apodera-se do meu pensamento.
Varias foram as sensações negativas: medo, incerteza, insegurança que foram as poucos sendo substituídas pelo querer fazer, querer acertar, querer aprender, querer saber o que permaneceu e o que mudou a término desse primeiro módulo.
Neste dia pude mais do que nunca, compreender meus alunos quando avaliados através de uma prova e me senti em paz comigo mesmas porque sempre procurei entender as manifestações e resultados negativos das avaliações aplicadas por mim e utilizei-me de outras formas parar detectar se o ensino aprendizagem estava sendo eficaz ao meu aluno.

> Do meu ensino primário só tenho boas recordações das avaliações, tinha muita facilidade e os professores eram excelentes, dedicados e versáteis. Já não posso dizer o mesmo do meu tempo de ginásio e magistério onde alguns professores somente valorizavam a memorização. Tínhamos que decorar as matéria e nas provas descrevê-las minuciosamente; virgula por virgula; ponto por ponto. Era traumatizante. Hoje percebo que dessas disciplinas, cujos professores trabalharam na base da decoração, nada ou quase nada consegui reter em termos de conhecimento e aprendizagem.
> Agora, após esta prova, consigo ver os meus alunos de forma ainda mais compreensiva e entendê-los em todas as suas manifestações de medo, ansiedade e dúvida (aluna-professora F, grifo nosso).

Aflição, medo, insegurança e angústia são algumas das palavras usadas pelas alunas-professoras ao descreverem o que sentiram quando submetidas a uma avaliação escrita. Essa foi a caracterização comum do momento de avaliação.

A aluna-professora A, após passar vinte anos sem estudar, esperava ser avaliada conforme os ditames da pedagogia moderna, que, segundo ela, deve considerar a interpretação do aluno. Além disso, demonstra preocupação com esta avaliação, acreditando que o resultado também faria menção ao trabalho da tutora, uma pessoa muito querida por ela.

Mal estar, impedimento de raciocinar e vontade de sair correndo e não voltar mais foi o que sentiu a aluna-professora B ao receber a prova. Afirma não se lembrar de nada do que tinha visto no Módulo I e sentia-se perdida ao tentar consultar o material. O quadro negativo completa-se quando ela confessa detestar provas dissertativas. Como apontado pelo Relatório Avaliativo elaborado pela Fundação Carlos Chagas, o papel do tutor foi de grande destaque no PEC Formação Universitária, seja pela alta aceitação e satisfação junto aos alunos-professores ou exatamente pelo contrário, um descontentamento pelo caráter polivalente deste profissional. Para esta aluna-professora, foi a tutora da turma, com sua palavra amiga, quem amenizou a sensação de medo e insegurança durante a avaliação. E, ao contemplar a questão sobre como gostaria de ser avaliada, afirma que a maneira correta de avaliá-los seria sob a ótica da tutora, pois ela é quem conhece a turma e sabe da participação e da dificuldade de cada um.

A aluna-professora B ainda comenta que, apesar das dificuldades, lembra-se das conversas que tinha com a mãe, que a incentivava muito e, inclusive, reflete sobre estar escrevendo essas memórias para concluir a faculdade, exatamente o sonho que sua mãe nutria em relação a ela. Uma vez mais temos o indício de que entre os alunos-professores era comum a idéia de o PEC Formação Universitária significar uma faculdade, um curso universitário.

O desânimo ao iniciar o PEC Formação Universitária é detectado no texto da aluna-professora C. Em contrapartida, afirma que, com o passar do tempo, o curso de formação universitária foi elevando a auto-estima e propiciando maior segurança em sala de aula.

Os escritos das alunas-professoras D e E são bastante semelhantes, contendo até mesmo duas questões com respostas iguais. Elas afirmam que o professor é o centro da sala de aula independentemente das mudanças educacionais e da metodologia. Sobre esse aspecto é interessante observar que colegas não enquadrados aqui entre os seis sujeitos haviam afirmado o contrário, colocando o aluno enquanto centro da sala de aula. Enfim, quanto ao sentimento perante a avaliação, ambas demonstraram ansiedade e insegurança; apontando como causa o acúmulo de conteúdos e uma exigência sobre os mesmos acima do nível de aprendizagem delas. Essas colocações foram apresentadas de forma idêntica pelas duas, com exceção da troca "**a cima do nosso nível de aprendizagem**" por "**além dos nossos conhecimentos**". A aluna-professora D afirmou que tinha um bom histórico enquanto aluna, sempre sendo esforçada e correspondendo nos momentos de avaliação. Só nos resta saber então quem copiou de quem...Afinal, quem sempre apresenta bom desempenho não sentiria necessidade de copiar uma atividade, sobretudo se esta expressa momentos singulares, como é o caso de um memorial.

Coração disparado, boca seca e o famoso "branco" em dia de prova tomaram conta da aluna-professora F quando, após vinte e oito anos, se viu sendo avaliada enquanto aluna. Mas relata que o medo e a insegurança foram, aos poucos, dando lugar a vontade de querer aprender e acertar. Frente a esta situação sentiu-se em paz na condição de avaliadora, sabendo que sempre buscou entender as dificuldades de seus alunos.

A quarta atividade da escrita de Memórias – **Memórias 4** - veio propor aos alunos-professores a realização de um balanço de final de ano, inclusive, nas instruções aos tutores, encontramos a informação de que esta atividade seria desenvolvida em dezembro e seria a última escrita de Memórias do ano, no caso, ano de 2001.

O primeiro passo que o tutor deveria dar para realizar o trabalho com a atividade **Memórias 4** seria ler a crônica "O inventário", de Rubem Braga[28]. Em seguida deveriam discuti-la, considerando que a sua escolha foi feita em função da relação que pode ser estabelecida entre a lista dos objetos da casa – cuja seleção expressa uma opção de valores e por cujo conteúdo o autor deverá prestar contas ao sair da casa – e os planos que fazemos no início de cada novo ano considerando o balanço do que conseguimos e do que desistimos, ou

[28] Cf. BRAGA, 1999. A crônica estava impressa no material de instrução aos tutores.

adiamos. O texto nos remete à reflexão do que vamos construindo ano após ano, muitas vezes sem nos darmos conta do valor dessa construção.

A partir destas observações o tutor deveria colocar aos alunos:

- Provavelmente, em muitos anos, você fez planos pessoais e profissionais:

a) Você se lembra de episódios planejados/esperados para um determinado ano da sua infância e/ou adolescência, os quais o surpreenderam por decepção ou por alegria?

b) Há algum ano que ficou especialmente marcado na sua memória? Qual foi e por quê?

c) Assim como as árvores da crônica, cultivadas pelo casal, o que você considera que cultivou neste mesmo sentido até o presente?

Há a observação de que os alunos-professores poderiam comentar estes itens com os colegas, caso quisessem.

Para a escrita individual as orientações foram as seguintes:

- Estamos em dezembro de 2001, último mês do primeiro ano do século XXI:

a) Qual o plano pessoal e profissional que você estabeleceu para si no inicio de 2001?

b) Indique o que foi concretizado e o que não, explicando as razões;

c) Escreva o que você vem construindo de melhor durante os anos de atividade docente.

A discussão da escrita individual também estava prevista nas instruções aos tutores.

> **[...] Em junho começou o curso do PEC. Foi com grande ansiedade que me vi freqüentando-o. Foram anos que sonhei com um curso superior. Não que aspirasse lecionar para o segundo grau, mas pelo reconhecimento da necessidade de aperfeiçoamento.**
> Analiso que realmente, estamos em constante processo de aprendizagem, pois após 25 anos de trabalho, vi que sempre existe a oportunidade se ampliar a visão, de conhecer fundamentos que nos auxiliam na melhora do nosso desempenho.
> Então nos vemos renovados, arejados, imbuído de novas esperanças na experimentação de novas formas de interagir com nossos alunos no intuito de ajudá-los a crescer.
> **Esse creio que seja o perfil do educador: procurar cada vez mais se adequar às necessidades da clientela que pretende formar** (aluna-professora A, grifo nosso).

> Todos os anos, peço a Deus que me cuide.
> No começo de todos os anos, quando escolho a classe, eu organizo o horário para mim e para meus filhos.
> Eles deverão ir ao colégio de manhã e ir ao curso de língua japonesa.
> Neste ano de 2001 tudo mudou por causa do curso do PEC.
> No sábado eu acostumava ir ao sítio cuidar das uvas, ir para casa da minha mãe, levar meus filhos para natação.

Também deixei de fazer o que mais gosto que é dormir cedo.
Dezembro é o mês que eu mais gosto, porque vejo meus alunos lendo e escrevendo, interpretando textos, lendo horas.
É o resultado do meu trabalho ao longo do ano que servira para uma vida.
Eu digo isto, porque os alunos são crianças carentes e sem o pré–primário.
Todos os anos quando chega o inverno eu arrecado roupas para meus alunos poderem vir à escola, sem passar frio.
Sou eu que ensino a pegar no lápis, a escola fornece 100 porcento de materiais as crianças (aluna-professora C, grifo nosso).

Durante a minha infância sempre sonhei em ser uma professora bem sucedida, pois eu me inspirava na minha primeira professora.
Em 1982 consegui concretizar parte desse sonho, pois comecei a fazer o segundo magistério em 1985 me formei e em 1986 fui trabalhar em Ervinhas, como professora substituta, onde permaneci durante 10 longos anos.
Cultivei sempre a amizade, a paz e a harmonia valorizando muito a parte humana.
Em 1990 prestei um concurso público onde fui aprovada em 1992 me efetivei.
No plano profissional eu consegui realizar um grande sonho de vir trabalhar em Flores, minha terra natal, **no plano pessoal consegui realizar um grande sonho o de freqüentar uma universidade,** a construção da casa própria ficou para o segundo plano, pois não estou em condições financeira.
Durante esses anos de atividades docentes sempre busquei novas técnicas pedagógicas para tornar o ensino mais prazeroso e eficaz.
E graça ao meu desempenho profissional, busco sempre o melhor caminho para auxiliar meus alunos a se tornarem cidadãos consciente, preparando para a vida.
Busco trabalhar em harmonia com toda a equipe escolar, tornando o convívio harmonioso visando um melhor caminho para a educação (aluna-professora D, grifo nosso).

Na minha infância o meu sonho era ser médica, mas os meus pais não tinham condições financeiras e então não pude realiza-lo, partindo para o magistério. Após concluí-lo resolvi me inscrever na escola da minha cidade para fazer algumas substituições. Logo em seguida comecei a lecionar em uma escola rural e viajava todos os dias com mais dois professores, os quais me incentivaram a participar do concurso público estadual no ano de 1978.
Efetivei-me em 1981, numa escola da cidade de Pinheiros que fica distante da minha aproximadamente 120km.
Enfrentei muitos obstáculos e desafios durante alguns anos da minha vida, pois viajava todos os dias, às vezes de ônibus e às vezes de carona para economizar passagens. Venci todos os obstáculos, pois graças a Deus encontrei pessoas solidárias que me ajudavam.
Cultivei a amizade e a solidariedade, valorizando as pessoas com as quais convivi e que sinto saudades e pelas pessoas que convivo no presente.
[...]
Profissionalmente no início de cada ano as expectativas são grandes em relação à série que irei trabalhar procurando traçar planos de trabalho com

> dedicação e carinho, para que as crianças dominem os conhecimentos que necessitam para crescer como cidadãos conscientes de seu papel em nossa sociedade.
> **Durante esses anos de atividade docente adquiri experiências, conhecimentos e procurei me adequar as novas técnicas pedagógicas, pois nós professores temos muito que aprender. Devemos fazer sempre uma reflexão de nossa prática pedagógica, pois através das reflexões e capacitações é que vamos inventar o verdadeiro sentido para a escola** (aluna-professora E, grifo nosso).

> **Estamos em dezembro de 2001**, último mês do primeiro ano do século XXI, hora de retrospectiva.
> Em Janeiro de 2001 eu aguardava a conclusão do meu processo de readaptação devido a uma cirurgia das cordas vocais e estabeleci como meta ser, não apenas mais uma readaptação mas uma funcionária eficiente procurando cumprir as obrigações que me fossem designadas e a colaborar com todos que requisitassem minha ajuda.
> **Grande foi a minha surpresa e alegria quando, ainda em férias, o secretário da escola telefonou-me perguntando se queria fazer o Curso Universitário oferecido pelo Governo do Estado aos professores que ainda não possuíam nível superior.**
> **Senti-me mais do que nunca entusiasmada a participar e contribuir, mesmo readaptada, no processo de ensino aprendizagem, na minha Unidade Escolar, buscando capacitar-me em busca de um ensino de melhor qualidade.**
> **Quanto ao plano pessoal estabeleci ser feliz no meu ambiente familiar, profissional e comunitário. Também fiz planos, junto com meus filhos e marido para comprar um carro.**
> **Graças a Deus todos os planos pessoais e profissionais estabelecidos foram concretizados.**
> Durante os anos de atividade docente, tenho procurado dia após dia possibilitar um ensino de aprendizagem prazeroso e construtivo aos meus alunos, relacionando-me com eles de forma amorosa e amiga, compartilhando experiências.
> Também tenho procurado participar e colaborar com todas as propostas estabelecidas pela comunidade escolar na formação do cidadão (aluna-professora F, grifo nosso).

Ao falar sobre seus planos para 2001, a aluna-professora A comenta que se viu ansiosa ao começar o PEC, pois havia sonhado durante anos com o curso superior. Completa que sonhava com curso superior não por vontade de dar aulas no "segundo grau", mas sim pela necessidade de se aperfeiçoar. O curso superior é entendido então como um aperfeiçoamento e não como uma base sólida da formação profissional.

No texto da aluna-professora C podemos ver que o PEC Formação Universitária alterou a rotina dela e da família, o lazer de final de semana ficou prejudicado. Dormir cedo também já não era mais possível. Lembramos aqui de charges e quadrinhos feitos por alunos-professores participantes do PEC Formação Universitária satirizando a falta de tempo para a família. A título de exemplo citaremos um desenho em que a mãe, andando pela casa, emite o

barulho do salto com o som “PEC” “PEC” “PEC” e o filho reclamando de comer macarrão instantâneo mais uma vez e culpando o PEC Formação Universitária. Estas sátiras foram vistas por nós em visita à Reitoria da Unesp, em momento de coleta de documentos para o desenvolvimento de nosso trabalho.

Esta aluna-professora ainda afirma que o mês mais gratificante em sua profissão é o mês de dezembro, quando encontra seus alunos em fase de leitura e escrita desenvolvidas, orgulhando-se do resultado de seu trabalhando ao longo do ano que servirá para toda uma vida, principalmente porque trabalha com crianças carentes, envolvendo-se com arrecadação de bens para as mesmas. A preocupação e o envolvimento afetivo estão evidentes em seu texto.

O sonho de ser professora aparece no texto da aluna-professora D que toma sua primeira professora como exemplo de profissional bem sucedida. Este sonho começou a ser realizado quando ingressou no curso de magistério. No plano profissional, destaca a conquista de ter conseguido uma classe em sua cidade natal e, no plano pessoal, cita a conquista de um sonho: freqüentar uma universidade. Observe-se o termo freqüentar uma universidade. O freqüentar implica em estar, com certa assiduidade, em algum lugar; o que não ocorreria no caso dos alunos-professores era freqüentar uma universidade. Todo o aparato acadêmico e universitário, o ambiente de pesquisa, grupo de estudos, eventos científicos, a própria biblioteca, entre outros, certamente não eram encontrados num CEFAM.

Ainda na esfera pessoal, enquanto um sonho adiado, a aluna-professora D cita a aquisição da casa própria, que por impedimentos financeiros não foi realizado. Outra característica no texto desta aluna-professora é a fala comprometida com a busca de técnicas pedagógicas ao longo dos anos de profissão perseguindo um ensino prazeroso e eficaz. O discurso se assemelha ao empresarial, empregando técnicas para um ensino eficaz. O mesmo posicionamento está presente na fala da aluna-professora E, que acrescenta a necessidade da reflexão sobre a prática e a capacitação como elementos importantes para que possam “inventar o verdadeiro sentido para a escola”.

A aluna-professora E é uma das representantes entre tantas professoras que sonhava com uma outra profissão e por restrições financeiras acabou se dirigindo ao curso de magistério. Seu texto também retrata os percalços comuns entre muitos professores da rede estadual que enfrentam viagens durante anos até conseguirem se estabelecer numa escola sede próxima de casa.

Em contato com o texto da aluna-professora F percebemos o tamanho da surpresa que o PEC Formação Universitária significou entre os próprios professores da rede, os sujeitos

principais dessa proposta de formação. Isto é um dos indicadores de que eles realmente não foram chamados a pensar sobre suas necessidades formativas; a formação colocou-se como uma afirmação. Entre muitos, inclusive, não foi vista com alegria, como no caso desta aluna-professora, mas como uma obrigação em vista da afirmação equivocada sobre a obrigatoriedade de possuírem formação em nível superior até 2007.

Merece destaque ainda a idéia sempre reafirmada em vários momentos das memórias das alunas-professoras, do ideal de formar o cidadão, o aluno consciente, entre outras variações. O que indica que os professores também não fazem da formação uma pergunta, registrando sempre o lugar seguro e aceito como um padrão de ideal de formação. Evidencia-se assim um ciclo. Quer dizer, da mesma forma como não participaram de discussões e não foram chamados a pensar sobre sua própria formação, também não pensam sobre a formação de seus alunos e nem os chamam para tanto.

Aparece sim, em vários momentos, a idéia de reflexão da prática, o que está em consonância com os princípios que norteiam o currículo do curso.

A atividade **Memórias 5**, proposta em fevereiro de 2002, recapitula a anterior falando sobre balanço profissional e propõe uma escrita prospectiva sobre novos planos profissionais. Para realizar esta atividade o aluno-professor recebeu o estímulo de uma seqüência de três imagens do livro *Nonsense*, de Juarez Machado[29]. A partir daí questiona-se:

Na imagem 1 – O que você vê nessa figura?

Na imagem 2 – O que o homem fará com a corda? Por quê?

Na imagem 3 - O que você acha dessa cena? Como você vê esse homem?

As instruções afirmam que após esse exercício de sensibilização os alunos-professores devem responder as seguintes questões:

a) Quais são os seus planos profissionais para 2002?

b) As experiências que você vem tendo e as leituras que você vem fazendo têm lhe possibilitado olhar a sua escola, os seus colegas e os seus alunos de uma outra maneira?

> Como todo inicio de cada ano as expectativas sempre existe, como estável precisamos em primeiro lugar saber onde é que vou escolher uma classe, depois conhecer a clientela e sim depois poder fazer nosso plano anual.
> Mediante dessa situação traçamos o plano de trabalho, e com dedicação carinho e cativando-os nossos alunos.

[29] Cf. MACHADO, 1984.

> Assim transmitindo o gosto pela escola, pelo estudo, fazê-los sentir que está numa escola feliz, uma escola dez, uma escola ....
> Depois de acordo com a caminhada profissional, nós adquirimos novas experiências procurando **melhorar sempre introduzindo novas técnicas para tentar melhor o ensino, pois ela é sempre será nossa maior preocupação como educadora.**
> Mas nem sempre acontece tudo o que planejamos, para o ano letivo, pois sempre existem imprevistos que as vezes deixamos de realizarmos plenamente (aluna-professora A, grifo nosso).

> **Os meus planos para 2002 são com certeza, utilizar esse curso o PEC como uma espécie de apoio, esperando que a troca de experiência e informações que nos é proporcionada, junto com a experiência profissional já adquirida nestes anos todos de formação no magistério, venha mostrar rumos certos a serem tomados para resolver problemas e dificuldades que surgirem no decorrer do ano letivo,** referente à alfabetização e outras situações que poderão surgir em sala de aula ou até mesmo na própria escola em geral.
> Com certeza as experiências e leituras que nos é proporcionado está possibilitando olhar a escola, colega e alunos de uma outra maneira.
> Hoje vejo a escola como um todo, sendo a criança a parte central, onde toda a equipe escolar deve trabalhar dando apoio a criança, fazendo de nossos alunos o pivô de tudo, proporcionando a eles o melhor que a escola possa dar, em relação a informações e lazer que também faz parte de nossas vidas, sendo muito importante para o bom desenvolvimento da criança, deve-se procurar saber mais da vivência de cada um, levando-o a ser um cidadão na sociedade (aluna-professora B, grifo nosso).

> Vejo um homem com uma corda sobre o ombro olhando pela janela, imagino pelo sembrante que ele está aparentemente tranqüilo e decidido.
> Pela tranqüilidade apresentada imagino que ele esta em busca de um ideal, e ele fez um balanço num lugar alto, demonstrando estar realizado profissionalmente e pessoalmente.
> Acredito que ele está no auge de sua realização e agora ele esta balançando, significando que ele está realmente satisfeito com todos seus ideais.
> Quais são os seus planos profissionais para 2002?
> **Espero que esse ano eu possa aplicar da melhor maneira, tudo o que aprendi e as praticas pedagógicas para melhorar no meu cotidiano** (aluna-professora D, grifo nosso).

O pragmatismo é facilmente percebido nas colocações dessas alunas-professoras. Dentre os planos da aluna-professora B para 2002 está a "utilização" do PEC Formação Universitária como um "apoio" perante os longos anos de prática profissional. O curso de formação superior também gerou nela a expectativa de auxílio na resolução de problemas cotidianos. Nas demais colocações destacadas encontramos termos semelhantes que evocam a idéia de prática, técnica e aplicação. Uma delas almeja saber como "melhorar sempre introduzindo novas técnicas para tentar melhor o ensino" e a outra espera que no ano seguinte

“possa aplicar da melhor maneira tudo o que aprendi e as praticas pedagógicas para melhorar no meu cotidiano”.

Apesar do relatório avaliativo elaborado pela Fundação Carlos Chagas ter apontado que as atividades de **Memórias** despertaram nos alunos-professores um gosto pela escrita e um melhor desempenho na mesma, a falta de concordância e coerência é visível em muitos dos parágrafos escritos por eles.

A atividade **Memórias 6** tem como intuito fazer com que os alunos-professores reflitam sobre as palavras que empregam para se referir a dificuldades de aprendizagem e avaliação. Para tanto, solicita que comparem palavras para perceber diferenças de sentido que elas podem provocar. Após esclarecer o tutor sobre este objetivo, a primeira instrução é para que leia à turma a letra da música Palavras[30]. A partir desta leitura o tutor deveria passar aos alunos-professores as seguintes atividades:

> a) Em uma folha em branco, registre o maior número de palavras que estão associadas aos temas Dificuldades de Aprendizagem e Avaliação. Não interrompa o seu registro, com a intenção de censurar alguma palavra;
>
> b) Leia a lista de palavras que você acaba de registrar. Circule as palavras que tiveram o seu sentido mudado após os estudos realizados nas subunidades 2.2.1 e 2.2.2 da Unidade 2.2 Fundamentos Psicopedagógicos, que trataram de Aprendizagem e Avaliação;
>
> c) Escolha três palavras dentre as que você circulou e, levando em conta a mudança de sentido que elas sofreram, construa um pequeno texto explicando que tipo de mudança foi essa.

> Com os estudos que estou realizando no PEC, venho refletindo muito sobre as formas de avaliação que utilizamos na escola, tenho analisado muito a minha forma de trabalhar com as diferenças individuais dos alunos.
> **O que importa realmente, hoje em dia, não é a quantidade de conteúdos, mas sim o mínimo que o aluno aprende que deve ser com qualidade. Os alunos tem que ter as mesmas finalidade de construir uma aprendizagem em que os alunos desenvolvam suas habilidades e percebam a importância da escola na construção do conhecimento.**
> A avaliação é um instrumento que deve ser usado para medir os avanços do aluno e não os seus fracassos (aluna-professora A, grifo nosso).

> Para que haja aprendizagem é necessário que o educador tenha compreensão de que o aluno não é uma página em branco; que ele traz dentro de si todo um conhecimento, uma leitura de mundo.

[30] TITÃS. Palavras. Letra de Sérgio Brito e Marcelo Frommer.

> **É preciso que o professor possua a competência necessária para, a partir deste conhecimento prévio possibilitar ao aluno construir o que ele ainda não sabe**.
> Esta ação de compreensão da realidade do aluno e construção do seu conhecimento só será possível e eficaz se o professor assumir o **compromisso de se reciclar** e apresentar um trabalho diversificado que contribua de alguma forma para a inclusão desse aluno na vida profissional e na sociedade.
> Também na avaliação estas três palavras resumem a ação do verdadeiro educador, quando ele utilizar a competência para diagnosticar o desempenho dos seus alunos e assume o compromisso de tudo fazer para que esse desempenho seja cada dia melhor (aluna-professora F, grifo nosso).

Temos assim entendimentos acerca da avaliação tais como: o importante a ser considerado numa avaliação não é quantidade de conteúdos, mas o mínimo que o aluno aprende deve ter qualidade, o aluno precisa construir habilidades; o professor precisa ter competência para partir do conhecimento prévio do aluno e possibilitar que ele construa o que ainda não sabe; para que a construção seja possível e eficaz o professor precisa assumir o compromisso de se reciclar. Quer dizer, o aluno aprende o mínimo e deve construir habilidades. As idéias aqui destacadas já foram abordadas neste trabalho, como o caráter pragmático e em consonância com o currículo do curso bem como a terminologia empregada para tratar de formação continuada.

A atividade **Memórias 7** consta no material didático impresso do Programa disponível aos alunos-professores e trata dos temas Alfabetização e Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Esta atividade propõe que o aluno-professor volte ao tempo que marcou a sua passagem de criança "analfabeta" para o de criança leitora e escritora.

A sétima Memória a ser escrita é composta por quatro atividades. A primeira delas parte da leitura do texto de Alberto Manguel[31] e pergunta: Qual a lembrança mais remota da entrada das letras, das palavras, das histórias escritas no seu mundo infantil? Como foi isso?

A segunda atividade pede aos alunos-professores que assistam o depoimento da professora alfabetizadora Nair Azambuja Monteiro, o qual já haviam assistido no início do PEC, na fita de vídeo *Memória e identidade*[32] e respondam: Por quem você foi alfabetizado? Como era a sua professora alfabetizadora?

A terceira parte desta atividade apresenta as cartilhas que foram mais populares no período de 1940 a 1990, trazendo a impressão de suas capas e dos textos que a as acompanhavam. As cartilhas citadas foram: Cartilha do Povo, de Lourenço Filho; Cartilha

---

[31]Cf. MANGUEL, 1997.
[32] Cf. MEMÓRIA..., 1998.

Sodré, de Benedicta Sthal Sodré; Caminho Suave, de Branca Alves de Lima e Onde está o patinho?, de Cecília Bueno dos Reis Amoroso. As seguintes questões foram levantadas: Você foi alfabetizado(a) por alguma dessas cartilhas? Em caso negativo, com qual cartilha você foi alfabetizado(a)? Havia "rituais" que acompanhavam o uso da cartilha? Quais eram as suas práticas de leitura e de escrita? Como você se sentia nestas práticas? Para que servia ler e escrever? E para que serve ler e escrever agora?

A mesma **Memórias 7** ainda contou com a apresentação de capas de livros de literatura infantil seguida das questões: Você se recorda do que mais gostava de ler? O que era? Como eram os seus momentos de leitura? A sua professora gostava de ler? Ela estimulava os alunos a lerem?

Em seguida, os alunos-professores foram chamados a ler uma tirinha da Mafalda[33] cujas falas entre a professora e a Mafalda, por serem breves, reproduziremos aqui:

Professora: Minha mãe me mima.

Professora: Minha mãe me ama.

Mafalda: Parabéns, professora. Pelo visto sua mãe é ótima.

Mafalda: Agora, por favor. Ensine pra gente coisas realmente importantes.

Após a leitura deveriam responder: O que você acha da fala da Mafalda? A sua opinião é a mesma de quando você estava sendo alfabetizada? Por quê?

Para encerrar esse momento de Memórias os alunos-professores ainda se depararam com estas perguntas: Como os alunos da sua escola são alfabetizados? Como eles chegam à escola? O que você acha das práticas atuais? Quais as semelhanças e diferenças que elas têm em relação às "do seu tempo"? E ainda: Que tipo de leitura você acredita que agrada mais aos alunos atuais? Os professores os estimulam a essas leituras?

> Lembro que eu não sabia escrever e ler. Meus pais são japoneses e me ensinaram a ler e escrever em japonês.
> **Quando ingressei na 1.ª série do 1.º grau, não sabia conversar com a minha professora, achei tudo tão complicado, difícil ficar quatro horas na escola. Lembro que adorei a minha primeira professora, era uma pessoa linda, bem vestida, amorosa e ótima professora.**
> **Tive um pouco de dificuldade para ler e conversar, porque a língua japonesa não usa artigos, uso do masculino.**

[33] Cf. QUINO, 1989.

O nome da minha primeira professora é Carolina.
Ela era uma pessoa que falava num tom baixo, que gostava das crianças, explicava muito bem.
Tomava leitura todos os dias, corrigia a tarefa de casa e todos os dias tinha lição de casa.
Foi uma professora exigente, tinha que fazer letrinha bem redonda, quem não fizesse ela ia até a carteira e apagava e tinha que refazer até a letra sair bem bonita. Quando chegou o final do ano todos escreviam com a letra bem legível.
A cartilha que eu fui alfabetizada foi cartilha Sodré.
Todos os dias era ler, fazer cópia, ditado, exercícios, formar palavras novas e frases. As práticas de leitura era fazer leitura da cartilha, tomar lição da lousa, fazendo leitura. Tudo dado, a professora fazia decorar.
Da escrita era fazer cópia da cartilha, passar para letra de mão.
Naquela época era obrigada a ler e a decorar. Ler e escrever era uma necessidade, era tudo para os pais. Ninguém fica sem leitura e escrita.
Eu lembro que eu gostava muito de ver figuras e depois ia fazer leitura. Sempre escolhia livros bem coloridos e com desenhos de animais e fazia desenhos no caderno. Os momentos de leitura era desenhar e ler.
Não lembro muito se a professora lia livrinhos de historinhas.
As professoras de antigamente preocupavam-se em ensinar a ler e escrever, porque no final do ano tinha exame e quem não soubesse ler e escrever não era aprovado. Era mais ler e decorar o alfabeto, as famílias silábicas para depois poder ler o que surgisse na frente.
Atualmente a maneira de tratar das crianças se modificou muito, onde o professor e alunos são amigos.
Na minha época o tratamento foi de maneira diferente, era tudo do modo antigo, educação rígida. O professor no seu lugar e aluno no seu, atualmente os alunos são alfabetizados com materiais concretos e partindo dos conhecimentos prévios que eles apresentam, os métodos são adequados, para que eles apresentem melhor rendimento possível.
As crianças vem às escolas com conhecimento do dia-a-dia, mas ainda não conseguem transpor idéias para conteúdo escolar.
As práticas atuais e o caminho, transferindo o conhecimento a escola.
Eu acho que o conteúdo continua sendo igual, o que mudou é o método adequado, trabalho em grupo (aluna-professora C, grifo nosso).

Na minha fase de alfabetização foi muito difícil, pois no primeiro momento, sentia muito falta do convívio familiar.
Depois a professora alfabetizadora era uma pessoa muito má, dava croques na cabeça e fazia ameaças e eu que saia da proteção maternal enfrentava esses obstáculos.
A metodologia era tradicional onde o aluno só podia falar se a professora perguntasse.
Fui alfabetizada com cartilha caminho suave, onde era trabalhada a silabação, poucas palavras escrita e decoradas, talvez pelos desabores eu até hoje não consegui esquecer as lições apresentadas pela cartilha.
Assim como você não consegue esquecer as coisas boas as ruins também não, por isso me recordo dos croques nas cabeças e das dificuldades de decorar as coisas.
Hoje eu posso ver um ensino em que valoriza o aluno, tornando-o um aprendiz para vida, sem croques e sem conflitos emocionais que abalem a sua aprendizagem, tornando-os felizes.
Pois os alunos só é feliz quando aprende (aluna-professora D, grifo nosso).

Desde pequena tive contato com o mundo das letras, pois papai sempre gostou muito de ler.

Fui matriculada pela primeira vez na escola aos 5 anos de idade. Freqüentei pouco tempo porque, por ser muito pequena e bobinha, dois alunos que sentavam na carteira de trás, beliscavam-me, puxavam meu cabelo, chegando a cortar minha blusa com gilete. Fiquei tão amedrontada que mamãe se viu obrigada a tirar-me da escola. Durante o restante do ano meu encontro com as letras continuou sendo através dos meus pais que passavam "lições" para eu copiar.

Lembro- me também de ler os nomes dos jogadores do time do Brasil, campeão da Copa do Mundo de 1958 (Vavá, Zito, Didi, Pelé, Zagalo, Belini...), bordados em colorido nos macacõezinhos azuis que papai comprou para meus irmãozinhos.

Retornei à escola em 1960, aos 6 anos, no mesmo Grupo Escolar do Bairro do Jacaré, Laranjeira, onde nasci e fui alfabetizada pela Professora Inês, usando a Cartilha Sodré.

Dona Inês era muito bonita, bondosa e simpática. Além de alfabetizar ela também ensinava as meninas a bordar e os meninos a fazer quadrinhos de madeira com gravuras para enfeitar a casa.Todos os meses ela premiava dois alunos para passar um fim de semana com ela, em sua casa, no município de Hortelã.

Em abril de 1961, já freqüentando a 2ª série, papai foi transferido para o DER de Ervinhas.

O Dr. Custódio, engenheiro, chefe do meu pai, matriculou-me **na Escola Modelo.**

Após freqüentar uma semana de aula o diretor, Sr. Clóvis, chamou meu pai e explicou-lhe que eu não conseguia acompanhar a classe porque o meu ensino anterior havia sido muito fraco (eu não conseguia realizar divisão com dois algarismos no divisor).

Voltei a freqüentar uma classe de 1ª série.

Minha segunda professora alfabetizadora foi Dona Estela que me transmitiu os conhecimentos necessários para eu poder cursar a 2ª série no ano seguinte. Como já estava alfabetizada não encontrei dificuldade alguma. Todo o mês ganhava prêmios por ser a melhor da classe.

As aulas de Dona Estela eram muito agradáveis, com muita poesia, músicas e histórias. Se não me engano, a cartilha que ela usava também era a Sodré.

Lembro-me que ela usava muitos cartazes ilustrados, cartaz de pregas, flanelógrafo (para colocar personagens das estórias que contava).As disciplinas de História, Geografia e Ciências eram ensinadas através de músicas e poesias. Nós fazíamos muita leitura e cópia. Nas férias enchíamos a metade de um caderno,de cópias e tínhamos que ler cinco vezes cada uma delas.

Sempre gostei muito de ler. Meus momentos de leitura sempre foram muito agradáveis, deliciosos, interessantes. Tanto antes como agora a minha leitura sempre foi por lazer e em busca de informações, conhecimentos. Muitas das atividades paralelas que realizo hoje (bordar, costurar, cozinhar, tricô, crochê, ...), aprendi lendo.

Minhas professoras certamente, gostavam de ler pois, incentivavam muito nossa leitura.E, eu ainda tive o privilégio de ter pais comprometidos com o meu desenvolvimento escolar.Além de contar-me histórias nos fins de semana papai não deixava de comprar, quando podia, livrinhos de estórias, revistas infantis e Seleções. Ele sempre se preocupou em desenvolver em

> meus irmãos e em mim as habilidades e competências que possuía e, até as que não possuía.
> **Fiquei um bom tempo somente lendo jornais e revistas em final de semana. Hoje, leio quase que diariamente. Depois que comecei a freqüentar o PEC passei a ler muito mais, principalmente assuntos relacionados às mudanças na escola atual e em todos os outros setores.**
> Esse meu interesse foi despertado pela atuação da minha tutora Dirce e pela forma como esse material foi organizado.
> Já pensou se a Estela fosse como a professora da Mafalda?
> Com certeza eu teria a mesma atitude dela. Sua fala foi uma forma de demonstrar todo o seu desinteresse diante de uma atividade tão pobre que não lhe transmitiu conhecimento algum.
> Hoje, certamente , o meu pensamento é diferente do tempo em que fui alfabetizada. O que era interessante para mim não desperta o interesse da criança no mundo informatizado de hoje. São realidades diferentes.Atualmente a criança quer saber tudo o que acontece ao seu redor e no mundo.
> Os alunos da minha escola, na sua maioria, são alfabetizados como a Mafalda.
> O início é sempre com a apresentação e junção das vogais depois se segue à ordem do alfabeto. A escrita e a leitura giram em torno de pequenos textos, frases e palavras soltas relacionadas com a letra estudada.
> As crianças da minha escola chegam de forma diversificada; algumas lendo e escrevendo, outras sem conhecer letra alguma e, a maioria conhecendo as letras do alfabeto somente pelo nome; escrevem mas não lêem.
> Observando as atividades realizadas na Pré Escola e nas primeiras séries, concluí que na sua maioria valorizam mais a escrita e menos a leitura.
> Esse tipo de ensino é semelhante ao do meu tempo de estudo no uso da cartilha mas, antes se valorizava tanto a escrita quanto à leitura.
> Atualmente o interesse dos alunos é muito diferente do interesse dos alunos do meu tempo, por viverem numa época de desenvolvimento tecnológico muito grande.
> Acredito que a única leitura que agrada e interessa os alunos de hoje é aquela que lhe transmite informações de seu interesse, que satisfaz suas curiosidades, que lhe cause prazer, alegria, medo e que o leve a desenvolver as habilidades e competências necessárias à sua sobrevivência e convivência na sociedade.
> **Infelizmente poucos são os professores que procuram utilizar ou estimular esse tipo de leitura porque, a maioria deles também não gosta ou não acham tempo para ler** (aluna-professora F, grifo nosso).

Ao refletirem sobre os temas Alfabetização e Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, os alunos-professores recuperaram suas lembranças acerca do período em que foram alfabetizadas e em seguida foram convidados a refletir sobre as mudanças e/ou permanências neste processo de aquisição da leitura e da escrita por seus alunos na atualidade.

A aluna-professora C lembra-se de sua agradável, amorosa e ótima primeira professora. As atividades de leitura e escrita envolviam práticas de cópias, ditados e exercícios de formar palavras e frases. A professora tomava a lição da lousa e da cartilha exigindo dos alunos que a decorassem. Apesar de ter pontuado características agradáveis de

sua primeira professora, a autora desse relato não deixou de mencionar que a educação era rígida, com delimitação clara de espaço do professor e do aluno. Pontua que nos dias atuais uma das principais mudanças é referente ao modo de tratar as crianças, destacando que professor e alunos são amigos. Acrescenta que o conteúdo continua igual, mas o método sofreu mudanças. Porém, neste ponto podemos questionar se os conteúdos continuam sendo iguais, pois atualmente sabemos que a aquisição da leitura e da escrita está pautada em outros métodos que priorizam diferentes conteúdos significativos para os estudantes. Não se trata mais de ler e decorar o alfabeto, as famílias silábicas e depois ler o que surgir, mas aprender a fazer o uso social da leitura e da escrita. Isso pressupõe partir de situações em que saber ler e escrever seja significativo no dia-a-dia do aluno. Assim, priorizamos o texto como unidade de trabalho, e não a palavra descontextualizada, como no caso do ensino pautado na ordem da cartilha.

Nas memórias da aluna-professora D encontramos outro perfil de professora alfabetizadora, caracterizado pela professora afeita a castigos físicos. Há uma percepção de necessidade de superação de aspectos da pedagogia tradicional, já que a aluna-professora ressalta aspectos da mesma, em que o aluno só falava quando questionado pela professora. Como mudança deste tempo para os dias atuais, cita a valorização do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Nas lembranças da aluna-professora F percebemos um percurso diferenciado em relação à leitura e à escrita. Seu contato com este mundo teve início no seio familiar, influenciado pelo pai e seu gosto pela leitura. Há que se destacar a mudança de foco na leitura da aluna-professora após o início das atividades do PEC: antes afeita à leitura de jornais e revistas aos finais de semana, agora interessada em assuntos relacionados às mudanças na escola atual e em todos os setores. É válido ressaltar que a atuação da tutora de sua turma teve um papel importante nesse sentido. Percebe-se, portanto, que a participação no PEC Formação Universitária despertou a necessidade da leitura em alguns de seus participantes. Porém, conforme destacado pela própria aluna-professora, muitos professores não estimulam seus alunos para a leitura porque não gostam ou não encontram tempo para ler.

A atividade **Memórias 8** aborda as lembranças que os alunos-professores tiveram enquanto alunos nas aulas de matemática. As questões que se seguem foram oferecidas enquanto roteiro para a escrita de Memórias, mas o material não deixa de lembrar que os alunos-professores podem fazer outros registros que considerem significativos. Vale dizer que a escrita de Memórias em Matemática aconteceu em diferentes momentos, em função do que ia sendo discutido no Programa.

As questões foram sempre baseadas nas lembranças que tinham enquanto alunos das aulas de matemática.

Num primeiro momento, numa atividade de TM – *off-line* foi proposto que pensassem nas seguintes questões: Como se sentiu na época em que viveu essas experiências? O que significaram em sua vida? Que influências esses momentos tiveram em sua escolha e em sua prática profissional? Que diferenças você nota entre o ensino de Matemática que você teve como aluno e o que propõe como professor a seus alunos?

Num segundo momento, também em atividades de TM – *off-line*, propuseram as seguintes questões: Como foram seus primeiros contatos escolares com os números? Além dos números naturais, que outros "tipos" de números você lembra de ter estudado na escola? Você considera que trabalha de forma adequada as atividades numéricas com seus alunos?

Houve ainda a atividade de TM – suporte em que as lembranças enquanto alunos de matemática foram acionadas através das seguintes colocações: Você se lembra como foram seus primeiros contatos com as tabuadas e as contas? Como você avalia seu desempenho em cálculo? Que diferenças você nota entre o ensino de operações que você teve como aluno e o que você propõe como professor a seus alunos?

Finalmente, numa outra atividade de TM – suporte, partiram de colocações como: Você se lembra como foram seus primeiros contatos com a geometria? Quando se fala em geometria, que idéias e que termos vêm à sua mente? Faça uma listagem dessas idéias/termos. Você considera que trabalha de forma adequada as atividades geométricas com seus alunos?

> Quando entrei na 1ª série graças a minha mãe, eu já tinha contato com os números sabendo contar até uns vinte ou trinta mais ou menos, sabia somar e tirar sem muitas dificuldades até os números que já havia aprendido.
> Quando cheguei na 3ª série é que fui sentir o que era matemática, pois não conseguia interpretar os problemas, lembro-me que nas férias de julho a professora passou um monte de problemas para que pudéssemos assimilar melhor os problemas, mas eu lia e relia os problemas e não conseguia entender nada, foi aí que novamente minha mãe entrou em ação me dando a maior força.
> Ela tinha um jeito bem especial para passar os seus poucos entendimentos, que havia adquirido nos seus quatro anos de escola, com ela aprendi a interpretar quanto à operação a que pertencia o problema, depois disso foi fácil até chegar na 8ª série.
> Quando passei para a 8ª série, comecei a desgostar de matemática, a professora era muito exigente e eu não conseguia entender o que ela propunha na atividade, assim foi durante todo o ano, tinha medo de pedir novas explicações e aí já havia complicado as matérias e minha mãe já não podia fazer muito por mim.

Quando chegou no final do ano, fiquei para exame de recuperação só em matemática, mas como precisava de pouca nota tinha certeza que seria aprovada, qual não foi minha surpresa, a professora havia me retido na 8ª série por vinte e cinco décimos, então pedi a revisão da prova, mas não teve jeito ela era muito exigente e manteve sua decisão, mesmo sabendo que estávamos em clima de festa, com tudo planejado e arrumado para a festa de formatura.
Chorei muito e prometi a mim mesma, se um dia eu conseguisse ser professora, jamais faria isso com meus alunos, tanto que acho certo não haver reprovação só por uma matéria, pois isso não é justo e o aluno perde o incentivo pelo estudo ao saber que vai ter que rever todas as mesmas matérias no ano seguinte, isso acaba desinteressando o aluno pelos estudos, deixando-o sem a mínima vontade de estudar.
O dever do educador é procurar meios para que o aluno se interesse cada vez mais pelos estudos, levando-o a habilidades e competências, para que ele possa enfrentar o mundo lá fora com cidadania e sem traumas (aluna-professora B, grifo nosso).

Eu como aluna vivi várias experiências, a começar com as dificuldades encontradas nas aulas, não conseguia entender o conteúdo, devido a metodologia aplicada pelos professores, as decorebas de teoremas, a raiz quadrada e tantas outras atividades não entendidas e nem tão pouco compreendida por mim e por meus colegas de classe.
Essas experiências tiveram um sabor amargo para mim, pois eu queria poder participar e entender, só que não havia oportunidade, pois o professor não dava respaldo.
Esses momentos tiveram um fator positivo para a escolha de minha prática profissional, pois por eu ter passado tantas dificuldades em aprender devido as metodologias, eu hoje professora, jamais quero ver os meus alunos sofrerem o que eu já sofri. Procuro buscar metodologias inovadoras e atividades diversificadas, além de ouvir e esclarecer juntos as duvidas apresentadas pela classe. Procuro sempre motivá-los e com isso despertar o interesse das crianças. Pois a criança só é feliz quando realmente aprende.
As diferenças estão as metodologias aplicadas por nós professores pois hoje em dia há muitos recursos para que um professor possa utilizar para despertar o interesse, tornando a aprendizagem mais coerente e eficaz. Dentre esses recursos podemos citar: os jogos, calculadora e a tecnologia imbatível que é o computador.
Os recursos estão ai e cabe a nós professores atualizarmos, para que possamos acompanhar os avanços tecnológicos, desenvolvendo novas metodologias, tornando a aprendizagem mais eficaz e prazerosa.
Essa a grande diferença
Os primeiros contatos escolares com os números foram agradáveis e gratificantes, pois eu antes mesmo de entrar na escola já tinha conceitos matemáticos graças as vivências cotidianas, e com isso não apresentava dificuldades, e também os professores das séries iniciais eram atenciosos e estavam sempre dispostos a ensinar,demonstrando muita competência e responsabilidade
Além dos números naturais eu me lembro de ter estudado: números ordinais,romanos e fracionários.
Procuro sempre atividades relacionadas com o cotidiano da criança, procurando conteúdos do interesse deles, pelo retorno consigo detectar que eles estão correspondendo as metodologias aplicadas.

Me lembro que as tabuadas eram em forma de decorebas, onde o aluno tinha que sabe-la na ponta da língua, não se importando com o saber fazer,não se importava com as técnicas e as continhas seguiam o mesmo ritmo,tornando a aprendizagem sem estímulo, desmotivando os alunos.
Acho que me desempenho bem diante a cálculos, pois desde cedo estamos em contato com eles, para calcular os dias da semana, os meses, o ano, etc.e agora calculamos as contas a pagar, o aumento de salário, inflação, os juros do cheque especial, etc.
Com relação as operações, novamente entra as metodologias inovadoras,pois graças a essas inovações podemos aprender com mais eficácia as operações, antigamente não havia esses recursos de hoje.
Me lembro vagamente sobre a geometria, pois não era uma matéria muito trabalhada pelos professores de matemática, que se preocupavam mais com as operações e a tabuada, me lembro vagamente das figuras geométricas, basicamente do quadrado:tem quatro lados, triângulo como figura de três lados e assim por diante.
Quando se fala em geometria me vêm a mente a idéia de figuras geométricas: triângulo, circulo, losango, retângulo, etc.
Procuro trabalhar de forma adequada utilizando inicialmente os blocos lógicos, distinguindo a cor, a forma, o tamanho, a espessura, comparando com os objetos da sala de aula (aluna-professora D, grifo nosso).

As minhas experiências como aluna das aulas de Matemática são muito ricas, porque além das aulas regulares de Matemática na escola, ainda podia contar com as orientações de meu pai, que era topógrafo do DEER.
As minhas aulas de Matemática, nos anos iniciais, abrangiam a memorização das dez tabuadas, operações matemáticas, problemas, sistema de numeração decimal e sistema de medidas. A metodologia utilizada pela professora era bem diversificada, com muitos jogos e desafios e os recursos pedagógicos utilizados, ábaco, tampinhas, pedrinhas, palitos, cartaz de pregas, eram estimulantes e concretos. Ela usava o cartaz de pregas,com personagens de historinhas, para representar as situações - problemas e realizava muitos jogos de competição entre as fileiras de alunos.
Eu sempre gostei muito de Matemática e, apesar de cometer muitos erros de desatenção, sempre tive um raciocínio muito bom. Até hoje sinto um prazer enorme em resolver problemas, charadas e provas de concursos em geral, com conteúdo do Ensino Fundamental.
Meus primeiros contatos escolares com os números foram muito agradáveis. Além dos números naturais estudei também os números racionais e os irracionais. Tive a felicidade de ter, durante o meu Ensino Fundamental, professores comprometidos com um ensino de Matemática de qualidade [...]
Lembro-me que durante a 1ª série fazia as tabuadas do 1 até a do 10 em papel de pão(dez vezes cada uma), conseguindo assim memorizá-las até o final da referida série.
[...] Como professora, sempre procurei propor aos meus alunos um ensino de Matemática amparado no mais concreto e estimulante possível.
Ao ensinar o sistema de numeração decimal e as operações procurei realizar um trabalho amparado no concreto, utilizando para isso o ábaco, material dourado, palitinhos, ilustrações,etc...Ao apresentar as situações-problema procurei desenvolver o raciocínio lógico através de dramatização, representação ilustrada e desafios.
Confesso que durante boa parte da minha vida profissional pouca importância dei à Geometria, relegando a sua aplicação somente à realização de problemas ou atividades aleatórias envolvendo a representação plana das

> figuras. Considero que o trabalho realizado por mim, com Geometria, pouca contribuição teve na construção do conhecimento dos meus alunos e no entendimento da sua localização e compreensão no espaço em que vive.
> Ao realizar essa memória pude resgatar o bom ensino de Matemática que tive e pude constatar que durante parte do meu trabalho também valorizei a mecanização das técnicas operatórias mas, quando apareceram oportunidades de rever a minha prática e realizar mudanças, não perdi tempo. Freqüentei diversos cursos inovadores e esclarecedores que ajudaram a melhorar o meu desempenho nas aulas de Matemática mas, confesso que após realizar esta memória percebi que obtive muito mais conhecimento de Geometria e calculo mental, do que meus filhos e meus alunos tiveram (aluna-professora F, grifo nosso).

As memórias quanto à aprendizagem dos conhecimentos matemáticos das alunas-professoras B e D trazem em comum as dificuldades encontradas nas aulas, com metodologias rígidas e o medo frente ao fracasso na compreensão dos conteúdos. Relatam também a decisão de fazerem diferente com seus alunos, evitando reproduzir o sofrimento vivenciado por elas quando alunas.

No caso da aluna-professora F temos colocações que destoam das anteriores, uma vez que esta afirma sempre ter gostado muito de matemática. Diferente das demais, que citaram as "decorebas" e as fórmulas que amedrontam os alunos, menciona que aprendeu matemática com metodologias diversificadas, que contemplavam jogos e desafios. O que chama a atenção é sua percepção quanto a sua prática profissional, admitindo que durante boa parte de sua atuação docente valorizou a mecanização de técnicas operatórias e, na área da geometria, pouco contribuiu na construção do conhecimento de seus alunos. Porém, destaca que tem aproveitado as oportunidades de revisão de sua prática de ensino.

De modo geral, percebemos nas memórias das três alunas-professores a necessidade de olhar para o ensino da matemática de modo a valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e utilizar recursos pedagógicos diversos, em especial os que favorecem o estímulo e a compreensão dos conhecimentos lógico-matemáticos.

História, Geografia e Ciências também foram abordadas na atividade de escrita de Memórias. A Atividade de **Memórias 9** encontra-se no material didático enquanto atividade de TM – suporte e conta com um tempo de quatro horas para sua realização. A questão inicial é assim colocada: Você se recorda das suas aulas de História, Geografia e Ciências do seu antigo curso primário? E dos conhecimentos aprendidos e dos valores que atribuía a eles nessa época?

O material usa de um fato histórico para dar um estímulo à recordação. Trata-se da Independência do Brasil tomando como referência o quadro *O Grito do Ipiranga*, do pintor

Pedro Américo de Figueiredo Mello. Segundo o material, esta obra é uma imagem-símbolo do Grito do Ipiranga e ajudou a instituir uma interpretação, através do ensino de História, de que D. Pedro I gritou "Independência ou morte" no dia 7 de setembro às margens do Ipiranga. Foram colocadas aos alunos-professores questões como: O que você aprendeu sobre Independência do Brasil? Qual o valor que atribuía a esse fato? Você acha que, após uma longa cavalgada, do litoral para São Paulo, os cavalheiros estariam tão bem vestidos? Por que o fato de D. Pedro I estar doente foi sempre omitido dos livros de História? Por que os textos didáticos referem-se às margens plácidas do Ipiranga quando era apenas um córrego, onde D.Pedro parou para aliviar-se dos desconfortos da viagem? E completa: Que História você pretende ensinar para seus os alunos? Quais os valores que você gostaria que eles adquirissem?

O passo seguinte é questioná-los sobre as aulas de Geografia. Você se recorda das suas aulas de Geografia? Qual era a atividade mais freqüente que realizava nas aulas? Para que ela era realizada? E considera: Se possível, consulte um livro didático da sua época de ensino primário e verifique a ênfase com que ele trata dos fenômenos físicos. Finalmente, os alunos-professores devem escrever sobre que Geografia pretendem ensinar para seus alunos.

Ao tratar do tema Ciências o material traz considerações acerca de uma concepção fantasiosa de Ciência:

> Uma imagem das Ciências muito comum é a de que o conhecimento científico é produzido por pessoas iluminadas que, em um lampejo (lembra-se do 'Heureca'! de Arquimedes?), fazem grandes descobertas ou, ainda, por cientistas confinados em laboratórios, utilizando uma parafernália de instrumentos para encontrar as respostas que procuravam. Escapa a essa concepção de Ciência e conhecimento científico, por um lado, o fato de que uma descoberta requer muito trabalho e esforço, muitas vezes rotineiros, de grupos de pesquisadores ou de cientistas isolados; e, por outro lado, o fato de que as investigações científicas podem acontecer sem que necessariamente sejam utilizados instrumentos muito sofisticados e em diferentes locais como campo, fábrica, floresta, mar, hospital, entre outros (SÃO PAULO, 2001c[34]).

A partir dessa afirmação, os alunos-professores foram assim questionados: Qual foi a primeira imagem de Ciências, cientistas e conhecimentos científico que você teve? Justifique. Qual foi o seu primeiro contato com as Ciências? Descreva-o. Você se lembra de algum experimento que realizou? Relate-o. O que mais marcou a sua experiência de aluno ao

[34] A página não pôde ser informada pois o material ao qual tivemos acesso parece um tanto quanto desorganizado. Esta **Memórias 9** tem página número 02 e está no final da encadernação, além do que encontra-se xerocada.

estudar Ciências? Que conhecimentos científicos você espera que seus alunos aprendam na escola?

História

Quando eu estudei era colocado o texto na lousa, ou seja, na época era chamado de ponto de História, Geografia e Ciências, o professor explicava, fazia comentários em seguida era feita a leitura e logo após havia uma bateria de perguntas e respostas que era corrigido geralmente no dia seguinte, com chamada oral, na época era muito difícil, pois tínhamos que decorar perguntas e respostas com nomes e datas para podermos fazer as provas ou exames finais.

Hoje até acho que valeu a pena, pois tenho muitas coisas guardadas que acabam facilitando certas situações que passamos no decorrer do tempo.

Com certeza muitas coisas que aprendemos no passado, hoje ficamos sabendo detalhes que nos eram omitidos não sei porque razão, mas não se dava importância a detalhes que hoje nos é muito importante e procuramos passar aos nossos alunos.

Penso que um dos fatores que se pode atribuir a essas omissões seria o comportamento dos alunos no passado, que era ir a escola para aprender e obedecer, jamais um aluno poderia questionar o que um professor dizia, mesmo que ele tivesse uma certa dúvida sobre aquilo, ele se omitia e aceitava a fala do professor.

Sobre a Independência do Brasil o que aprendemos é que D. Pedro I libertou o Brasil de Portugal, sendo assim o Brasil livre sem ser mais comandado por Portugal.

Certamente que o quadro pintado por Pedro Américo de Figueiredo Mello é falso, pois jamais os soldados poderiam estar com as vestes tão impecáveis como se mostra no quadro, é ai que digo que nós não tínhamos o hábito de questionar.

A doença de D. Pedro I e a questão das margens plácidas do Ipiranga, quando era apenas um córrego, foram fatos sempre omitidos, penso que na época em que estudamos não era dado valor a detalhes.

Pretendo que meus alunos se identifiquem com o assunto escolhido, estabelecendo uma relação significativa entre presente e passado, o aluno assim orientado não só amplia sua visão do mundo, como passa a sentir-se comprometido com ele como verdadeiro sujeito da história.

A relevância dos temas fala por si só, todo verdadeiro educador sabe o quanto eles podem contribuir na formação da criança nas primeiras séries do Ensino Fundamental, devemos desenvolver a consciência humana, algo que será alcançado estabelecendo-se relações entre identidades individuais, sociais e coletivas e relacionando-se o particular e o geral, construindo as noções de diferenças, semelhanças, continuidade e permanência.

O educador deve trabalhar com a proposta que é “eixos temáticos”. Eles são os grandes assuntos do ensino da História para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, em torno dos quais podem ser desenvolvidas várias atividades, podendo partir da história local e do cotidiano.

Ao propor o estudo da história local, o professor estará fazendo com que o aluno amplie sua capacidade de observação do mundo que o rodeia e diversifique suas relações, compreenderá a História se começar a abordá-la pelo tempo presente e será mais agradável aprender com jogos, músicas, brincadeiras ou gravuras antigas, nos quais poderá identificar vestígios de outros tempos que ainda permanecem entre nós.

Geografia

Em geografia as matérias estudadas eram: as rochas, planaltos, planícies, montanhas, ilhas, o mar... Mas eram sempre aulas teorias que a gente só sabia que tinha que saber sem conhecer aquilo, muitas vezes aquilo era visto só nas gravuras dos livros, jamais havíamos visto aquilo no concreto, como por exemplo, uma ilha, o mar...

O ensino no passado se limitava a transmitir aos alunos a observação, a comparação e a explicação, mas talvez seja a área que mais necessite desses procedimentos para ser bem compreendida.

Pretendo utilizar nessa matéria a observação, a descrição, a comparação e a explicação, pois essa é uma área que necessita desses procedimentos para ser bem compreendidas, junto com todos esses procedimentos deve-se planejar excursões utilização de mapas, fotografias, imagens aéreas e de TV.

As aulas descritivas são necessárias, mas não suficientes para que se compreenda a dinâmica de uma paisagem, é preciso ainda explicar e localizar no espaço geográfico seus componentes e compara-los com outras paisagens.

Acredito que o professor tenha um papel importante no sentido de promover situações concretas, partindo da vivência do aluno e tirando do espaço cotidiano, os elementos para a análise geográfica.

Vamos procurar nesse trabalho ampliar os espaços, mostrando a diversidade e a unidade a partir da relação cidade-campo, o que contribuirá para que o aluno compreenda a realidade no seu conjunto.

Os temas desenvolvidos pretendem possibilitar aos estudantes o entendimento do lugar onde vivem que estão inseridos no espaço brasileiro e mundial, eles poderão perceber que estão ao mesmo tempo na escola, no bairro, no município, no estado, no país, enfim no sistema Terra.

Ciências

Quando criança eu queria ser cientista, pois ficava maravilhada com as histórias que ouvia das grandes descobertas, aquilo para mim era uma coisa extraordinária, até que um dia meu pai disse que cientista era tudo louco, viviam querendo mudar a natureza, e com o passar do tempo fui perdendo o interesse e já não achava tanta graça nessa matéria.

Em relação ao meu experimento em ciências, penso que seja o de todos, que é plantar o feijão em algodão umedecido, e relatar o desenvolvimento fase por fase até ele crescer.

Um dos motivos do meu desinteresse por ciências foi quando um professor me atirou o giz bem no meu nariz, por eu estar olhando um cartaz na parede e não estar olhando para ele no momento da explicação do ponto, isso me marcou profundamente, quando a aula era com esse professor eu ficava nervosa e apreensiva, achando que já ia levar outra bronca.

Nessa matéria pretendo contar com a curiosidade dos meus alunos em relação à natureza, aos objetos e a equipamentos tecnológicos com os quais eles convivem no seu dia-a-dia, utilizando atividades variadas, porque dessa forma as alunos podem entrar em contato com muitos temas ligados à aprendizagem cientifica e tecnológica.

Os conhecimentos trazidos pelos alunos quando chegam à escola têm papel fundamental no processo de aprendizagem, o professor deve criar oportunidades para ele refletirem e se manifestarem.

Poderão ser utilizados os enfoques dados pelos blocos temáticos para fazer seu planejamento de acordo com as necessidades de sua turma e a realidade local, estabelecendo sua proposta de conteúdo para a sala.

Os temas poderão ser sugeridos por uma noticia de jornal, um filme, um programa de TV ou um acontecimento na comunidade, além de ser básico

para a aprendizagem dos procedimentos científicos, tais como a observação de fenômenos, a coleta, a seleção e a organização de informações, o envolvimento do aluno é também importante para que ele incorpore valores éticos (aluna-professora B).

Lembro que as aulas de história, geografia e ciências eram de copiar os pontos da lousa.
Os questionários eram de responder no caderno e no dia seguinte era de chamada oral.
Todos os alunos tinham seus cadernos e a professora passava visto para nota.
Todos os pontos era decorado.
Naquela época a classe não eram mista.
As aulas de história eram importantes porque eram de datas históricas.
Sobre a independência do Brasil aprendi que é feriado nacional, dia festivo para todos os brasileiros, hastear–se a bandeira nacional, e cantamos o hino nacional.
Desta data em diante, os brasileiros ficaram livres de Portugal e todos unidos trabalham para que o Brasil possa ser sempre o melhor país do mundo.
D. Pedro acabou com os laços políticos que ligavam do Brasil a Portugal, o Brasil figurava como um novo país da América.
País é um território social, delimitado geograficamente e politicamente, território habitado por um povo, que tem seu próprio governo.
Podemos concluir que havia nascido um país, delimitado por fronteiras, ocupado por um povo, a partir de sua independência, passou a ser responsável pela construção da sua própria história, os brasileiros (aluna-professora C, grifo nosso).

História, Geografia e Ciências
Lembro-me muito pouco das minhas aulas de História, pois tinha dificuldades para memorizar as datas e fatos ocorridos naquela época.
Não usávamos livros didáticos. A professora passava o ponto na lousa e os alunos copiavam no caderno. Depois ela dava um questionário para estudarmos para a prova. As aulas eram cansativas e sem motivação.
A professora passava a idéia de que tudo era bonito. A imagem que me vem à mente quando se fala sobre a Independência do Brasil é a das figuras dos heróis bem vestidos e limpos e de D. Pedro como um herói libertando o Brasil de Portugal, às margens do riacho do Ipiranga, gritando "Independência ou Morte".
Aos meus alunos pretendo ensinar História através de atividades em que eles possam compreender as semelhanças e diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado. Pretendo incentivar os meus alunos a leitura das diversas fontes de informações, para que adquiram, pouco a pouco, autonomia intelectual.
Quanto às aulas de Geografia além de copiar os pontos da lousa e responder as perguntas dos questionários, a professora mandava copiar os mapas em folhas de papel de seda para passar no caderno de desenho e depois decorar os estados, as capitais, as regiões.Tínhamos que decorar também os pontos cardeais, tipos de vegetação, planalto e planície, cidade e campo, etc..., destituídos, no entanto de qualquer significados.
Nas aulas de Geografia pretendo abordar questões relativas à presença e ao papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos, dos grupos

> sociais e, de forma geral, da sociedade na construção do espaço geográfico. Espero que os alunos possam desenvolver hábitos e construir valores importantes para a vida em sociedade, valorizando os aspectos socioambientais que caracterizam seu patrimônio cultural e ambiental.
> Com relação às aulas de Ciências recordo-me de algumas experiências que foram feitas, como a do alpiste que mostrava que as plantinhas realizavam movimentos à procura de luz e de ar; a experiência do feijão para mostrar a germinação; a experiência com a laranja e a vela para mostra os movimentos que a Terra faz, etc.
> Nas aulas de Ciências pretendo proporcionar aos meus alunos momentos de auto-reflexão, oferecendo oportunidades para testar explicações e refletir sobre sua propriedade, seus limite e suas possibilidades (aluna-professora E, grifo nosso).

Nas memórias referentes às aulas de História, Geografia e Ciências são recorrentes a cópia do "ponto" da lousa seguida dos questionários, que deveriam ser respondidos e decorados para chamadas orais e provas.

A percepção de mudança frente ao ensino de tais conteúdos é evidenciada nas colocações das alunas-professoras B e E. A aluna-professora B menciona a importância de considerar as necessidades reais de seus alunos e contar com a curiosidade dos mesmos e a aluna-professora E destaca sua preocupação com a formação que desenvolva a autonomia intelectual de seus alunos. Para tanto, incentivará a leitura de diversas fontes de informação visando à compreensão das transformações no modo de vida social, cultural e econômico da localidade em que vivem. Percebemos, portanto, a necessidade de superação dos métodos pautados na cópia e na memorização descontextualizadas. As colocações feitas por essas duas alunas-professoras estão em consonância com as orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para as séries iniciais do ensino fundamental.

As **Memórias 10** tratam dos temas "Arte e Educação" e "Corpo, Movimento, Sexualidade e Saúde". Num primeiro momento, ao adentrar o tema "Arte e Educação", o material Memórias afirma que "[...] desvelar o 'repertório' pessoal, percebendo o que é valorizado como Arte, pode nos tornar conscientes da cultura que circulou e circula no contexto das histórias individuais e coletivas, formadoras de conceitos e preconceitos." (SÃO PAULO, 2001c, p. 31).

Assim, os alunos-professores são convidados a viajar em sua memória e vislumbrar uma obra de arte que tenha feito parte, de algum modo, de suas memórias. Seja porque a viu em uma praça, ou em um museu, em alguma outra reprodução, seja porque a ouviu em um concerto, em um espetáculo ou em uma gravação.

Inicialmente, o material didático pede para que descrevam a obra e relatem suas lembranças sobre ela, procurando identificar: Esta obra foi realizada em qual linguagem

artística? Traz alguma referência de outras obras? Você se lembra de que tema tratava? Tinha algum título? Em que situação você teve contato com ela? Estava inserida em algum espetáculo? Quem era seu autor? Em que região foi produzida? A obra fazia parte de que tipo de repertório (europeu, brasileiro, popular, erudito, de origem africana ou indígena, por exemplo)? Esse encontro com a Arte lhe foi proporcionado por quem (a escola, alguém da família, um livro, um disco ou a TV)? Que significado teve na sua vida esse contato com a obra referida?

Também foram chamados a pensar sobre a relação de seus alunos com a arte: Você já investigou as memórias de seus alunos relacionadas à Arte? De que forma? De que maneira você tem proporcionado a seus alunos o contato com a Arte? Explique. Quais linguagens artísticas têm circulado na sua sala de aula? Explique.

A seguir, as lembranças dos alunos-professores foram acionadas a partir da leitura do poema "Estas mãos"[35], de Cora Coralina. Inspirados no poema deveriam recuperar na memória os trabalhos artísticos que vinham realizando ao longo da vida com as suas mãos - tanto na escola quanto fora dela.

Num segundo momento o material traz considerações acerca do tema "Corpo, Movimento, Sexualidade e Saúde". As colocações iniciais apontam para um exemplo de sexismo na sociedade contemporânea. Pede para que os alunos-professores, considerando que os modelos de comportamento são transmitidos de geração a geração, descrevam uma situação vivida por eles na escola, durante a adolescência, que traga as desigualdades de gênero. E complementa solicitando que descrevam detalhadamente os sentimentos e pensamentos experienciados naquela ocasião. Em seguida, devem estabelecer relações entre a situação por eles descrita e a postura dos mesmos enquanto professores.

A atividade prossegue apresentando um fragmento de texto retirado do Diário de Anne Frank[36]. O intuito é abordar o desenvolvimento psicossexual na adolescência. Segundo o material didático, alguns autores têm realizado estudos acerca do tema através da análise de diários no quais os adolescentes falam de sua vida íntima. Os alunos-professores deveriam considerar tais questões: Você já escreveu diários? Qual a importância deles? Você acha que seus alunos e alunas fazem diários? Como os alunos reconstroem suas experiências no dia-a-dia, com os sentimentos, emoções, pensamentos e valores que lhes são inerentes? E complementa: Registre, utilizando diferentes linguagens, uma situação de sua adolescência que tenha sido marcante e a reviva neste momento.

---

[35] Cf. CORALINA, 1995.
[36] Cf. FRANK, 1998.

“Arte e educação” e “Corpo, movimento, sexualidade e saúde”

Na época em que estudei essas matérias não tinham muito valor, a escola não mostrava muita preocupação no que se refere à arte, a educação física, ao movimento do corpo, a sexualidade e também a saúde.

Arte era uma matéria bem esquecida, ela se resumia em pinturas mimeografadas pela professora, ou em gravuras que se pintava como ela se apresentava, até mesmo nas cores. Essas pinturas geralmente se resumiam nas datas comemorativas.

Educação Física também era uma outra matéria esquecida, ainda mais que a Arte, ela se resumia em brincadeiras que eram comandadas pelos próprios alunos, aquelas brincadeiras de roda e outras mais antigas.

A sexualidade era um assunto proibido, tanto nas escolas como dentro das famílias, era mantido um grande sigilo no que se dizia respeito a sexo, tudo era feio, tudo era pecado.

Hoje em dia a arte está presente na vida da criança, ela pode desenvolver sua competência artística nas diversas linguagens da arte, tanto individualmente como em grupo.

É necessário proporcionar ao aluno a percepção de que arte é muito maior que esculturas e pinturas, promovendo interatividade, diversidade de materiais e técnicas, não esquecendo a liberdade criativa.

Nas aulas de Educação Física deve-se desenvolver atividades em que não haja separação de gêneros, não se deve fazer distinção de sexos, não se pode menosprezar o sexo frágil, porque muitas vezes as meninas mostram mais esperteza do que os meninos em certas brincadeiras, como também mostram grande interesse pelos esportes.

Apesar da sexualidade estar bem mais presente na TV, nas escolas, ou até mesmo entre as famílias, é um assunto que ainda exibe os seus tabus. A escola joga a responsabilidade aos pais e os pais jogam a responsabilidade para a escola, achando que é obrigação das escolas dar educação sexual.

Nas escolas não há uma preparação adequada para lidar com os primeiros comportamentos de troca de carinhos entre os sexos opostos, são poucos os professores que se atrevem a trabalhar com a sexualidade, pois para isso devemos estar bem preparados e seguros com aquilo que devemos passar, transmitindo segurança e confiança aos nossos alunos (aluna-professora B, grifo nosso).

Recordo muito pouco das artes e de Educação Física.

As aulas de artes, o trabalho era relacionado aos desenhos livres e com gesso.

A professora nos ensinava a fazer quadros com gesso.

Na área de Educação Física, a educação para saúde, o corpo em movimento envolvendo a música e a dança, vivenciando diferentes práticas corporais.

Sobre sexualidade eu tenho poucas lembranças.

Quando a professora dava aula de sexualidade eram separadas os meninos das meninas.

Hoje temos a obrigação de orientar sobre a sexualidade desde pequeno, não camuflar.

Nós preparamos as crianças lendo textos, muita conversa, falando claramente.

Procuro ensinar sempre dando exemplos, mostrando se é bom ou ruim (aluna-professora C).

O contato com arte foi proporcionado pela minha família, pois os meus pais freqüentavam apresentações de teatros, festivais concursos, etc, eu acompanhava os meus pais a esses eventos. Foi a partir desses contatos que comecei a me interessar por arte.

A investigação sobre a memória de meus alunos relacionado à arte foi feita através de pesquisa sobre a preferência de cada um, e depois a montagem de um gráfico, onde se constatou a preferência pelas arte teatrais.

Durante as aulas de educação artística são apresentadas as obras artística através de prancheta.

Dentre as linguagens artística desenvolvida na sala de aula, podemos citar linguagem teatral, musical e a dança, as atividades envolvem tais linguagens tais como (dramatização , canto e dublagem).

Na escola o trabalho artístico desenvolvido em sala com utilização da mãos são quase que todos para dramatizar, pintar, colar dançar, bordar, desenhar, etc fora de sala de aula utilize as mãos para panificação de pães, confecções de artesanatos, etc.

Gosto muito de desenvolver, atividades manuais.

A Situação vivida por mim evocando as questões ligadas ao sexismo na sociedade contemporânea, aconteceu quando eu fiquei totalmente frustada, por gostar de jogar futebol e na época esse esporte era considerado um esporte masculino, e cheguei a ouvir que isso é coisa de menino.

A minha postura hoje como professora é que nós podemos fazer o que quisermos sem deixar de mudar de sexo, de que uma menina por jogar futebol e que um menino não vai deixar de ser menino por brincar com bonecas.

Na minha adolescência eu tinha o costume de escrever diários e para mim era muito importante, pois neles eu registrava os meus momentos, fossem eles de alegria, tristezas rancores, mágoas dores etc e eu tinha a certeza de que eu podia me desabafar, escrevendo e registrando tudo no meu querido diário, tenho notado que a época dos diários acabaram, pois meus alunos não tem esses hábitos, hoje o modismo e outro, as academias, as danças, etc através da midia foram estabelecidos outros costumes e valores, hoje em dia eles procuram jogos eletrônicos e não se preocupam em extravasar seus sentimentos através da escrita.

Os alunos hoje em dia expressam seus sentimentos através de conversas (diálogo, onde os pais e professores têm o papel de conselheiro) .

Atualmente as crianças são carentes de amor, amizade, carinho e as vezes nós professores assumidos essas responsabilidades que antigamente eram funções da família, mas hoje graças a Deus a escola e os professores estão aberto e prontos para ajudarem esses alunos.

Na minha adolescência tive um fato marcante e inesquecível em minha vida que foi falecimento de minha mãe. Com isso a estrutura emocional foi abalada e através de meus familiares conseguiremos superarmos esse bloqueio.

Esse é um fato que não é muito bom reviver, por isso procuro ausenta-lo de minha memória (aluna-professora D, grifo nosso).

Minha vida pessoal de alguma forma ou outra sempre esteve relacionada com artes. Aprendi a bordar ainda muito pequena aos seis anos e também a fazer tricô. Minhas primeiras agulhas de tricô foram feitas por meu pai, de raios de bicicleta e a primeira linha que utilizei era carretel de madeira, que se utilizava para costura.

Fazia vestidos lindos das flores de balão, no terreiro do sítio de meus avós.

> Aos seis anos também aprendi a dançar vários ritmos, com meu pai. Morávamos num sítio e todo final de semana tinha baile e em fevereiro carnaval. Nos bailes carnavalescos papai fazia para mim fantasia de índia, com sapé e mamãe fazia de bailarina, com papel crepom.
> Quando [...] comecei a freqüentar a escola adorava declamar poesias.
> Durante o ensino ginasial pude aprimorar o meu tricô, meu bordado e aprender crochê e culinária.
> Já no curso colegial fiz curso de encadernação de livros, de quadros com moldagens de latão, (preenchidas com massa) e aprendi fantoches de papel higiênico e jornal (papel maché) para trabalhar com as crianças.
> Durante todo meu curso primário e ginasial as pinturas, poesias e musicas sempre estiveram presentes. Elaborava cartazes maravilhosos, verdadeiras obras de arte e reproduzia qualquer desenho pelo método quadriculado.
> **Depois de terminar o Magistério aprendi também a costurar, e fazer tricô à máquina. Sempre gostei muito de trabalhos manuais. Ainda sonho em fazer um curso de pintura em quadros e tecidos.**
> **Também faço salgadinhos e bolos artísticos para festas. Adoro confeitar, desenhar e decorar bolos de noivas e de aniversários de crianças. Gosto de decorar ambientes usando flores e combinando cores.**
> Quanto à minha vida profissional tenho procurado proporcionar aos meus alunos vários tipos de linguagens artísticas: músicas, teatro, poesia, dobradura, confecção de trabalhos com sucatas, construção de livros de histórias, colorir, modelagem, etc...
> Ao escrever esta memória constatei que a arte está e esteve presente em todos os momentos da minha vida e que eu sempre me dei muito bem com minhas mãos dentro e fora da escola (aluna-professora F, grifo nosso).

Essas memórias referentes aos temas "Educação e arte" e "Corpo, movimento, sexualidade e saúde" despertaram nas alunas-professores a reflexão sobre a importância das diferentes linguagens artísticas e sua presença na escola. Também destacaram a questão da sexualidade como um assunto envolto em tabus e apontaram a responsabilidade compartilhada entre família e escola neste quesito. Das colocações feitas acerca do sexismo e as aulas de educação física, destaca-se o apontamento da aluna-professora B, que, ao tentar criticar a separação entre meninos e meninas, acaba reforçando um preconceito ao referir-se às mulheres como sexo frágil.

Finalmente, encerrando a atividade **Memórias**, o material apresenta o último tema: "Nossas conquistas, nossos novos desafios". Logo de início traz a fala de Fernando Pessoa, a qual compartilharemos aqui por acreditarmos que realmente expressa uma concepção de formação que considera o percurso, os aspectos que nos influenciam e interferem no que somos:

> Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...
> Quando fui, quando não fui, tudo isso sou...
> Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...
> (PESSOA apud SÃO PAULO, 2001, p. 43).

O material didático retoma a idéia inicial da proposta de **Memórias**, justificando que tinham o objetivo de trazer – para as reflexões sobre as práticas dos alunos-professores – a perspectiva de suas histórias pessoais e profissionais. É interessante notar que o próprio material didático já traz a transcrição de falas dos colegas de curso para mostrar como esta atividade provocou reações diversas. Isto também evidencia que o material foi sendo composto no decorrer do curso.

> Esse curso tem sido muito bom para mim... por me fazer pensar sobre coisas passadas, em escolhas que fiz, no que vivi e que até hoje me marcam.
>
> Tanta coisa importante para a gente estudar e tem que ficar perdendo tempo com estas memórias.
>
> Acho que me sai bem. Gostei de fazer, pois nos faz refletir sobre nossa prática pedagógica. E vimos o nosso crescimento. A gente percebe a evolução da nossa aprendizagem.
>
> Relembrar machuca muito.
>
> Eu gostei porque eu gosto de ler e de escrever e, principalmente, porque eu gosto de relembrar o passado: você deixa registrado e também vê o quanto você cresceu. Você vê, por exemplo... não parece a mesma pessoa que escreveu as minhas Memórias 1 e a 5. A forma que eu estava escrevendo estava diferente. E eu falei: 'Eu não vou refazer, vou deixar assim. Quem ler, vai ver assim, diferente'.
>
> Menina, eu preciso ver onde minhas memórias andam. Eu vim me soltar agora, fazer redação... eu tinha medo... Faço agora, aqui (...) Hoje vim pensando no caminho: 'Por que a gente guarda mais as coisas ruins do que as boas?' [37]

Com essas colocações percebemos que houve quem achasse a Atividade de **Memórias** uma perda de tempo frente a tantas outras tarefas que tinham para desenvolver. Houve, todavia, uma outra colocação que merece destaque pelo fato de que as **Memórias** puderam expressar e revelar um percurso de crescimento e desenvolvimento da escrita, tanto que o aluno-professor percebeu a diferença entre a primeira e a quinta atividade, dizendo nem parecer a mesma pessoa, e, concluiu afirmando que deixaria assim e o leitor veria mesmo a diferença.

Na última proposta de **Memórias**, o material didático do PEC Formação Universitária propõe aos alunos-professores que façam uma pequena síntese dos seus registros e do seu

[37] Fragmentos de Memórias contidos no material didático **Memórias** do PEC Formação Universitária, p.44.

percurso durante o Programa. Explicitam que síntese, no caso, significa unidade, organicidade e totalidade e também é entendida como provisória, uma vez que é constante o processo de leitura da realidade.

Acreditando que a cada Módulo trabalhado e cada novo conhecimento adquirido tenham estado presentes nos movimentos realizados e nas reflexões sobre as práticas atuais, o material pede que, para a elaboração da síntese, os alunos-professores leiam as anotações que fizeram na página 11 da Unidade 1.1, do Tema 1 –Módulo 1, após terem participado da Teleconferência Caleidoscópio[38], na Introdução ao PEC – Formação Universitária, realizada no dia 4 de agosto de 2001. A seguir devem folhear o material impresso, desde o primeiro Módulo, para recordar quais foram os temas trabalhados e ler as suas escritas nas dez Atividades de **Memórias**. Vejamos as orientações:

A síntese que vão escrever deve contemplar as seguintes questões:

– Como foi o meu processo na escrita das Memórias?

– Quais as permanências e quais as mudanças que percebo em mim, educador(a), no término do PEC?

– Quais as minhas perspectivas profissionais futuras?

– Como vejo hoje a minha inserção/meu compromisso com a/na escola, com os seus profissionais, com os meus pares, com os pais e com os meus alunos?

> Agradeço à Deus por ter nascida perfeita e com ajuda dele que posso hoje estar aqui relatando um pouco da minha história e sei amar e perdoar, como ele nós ensinou.
> **Minha trajetória de vida, não foi das melhores,só existiu e ainda existe momentos felizes, que passam tão depressa e ficando maior tempo as preocupações, dificuldades, atropelos etc. Pois sendo filha única, mais difícil ela se torna.**
> **Logo de menina com meus dez anos não tive oportunidade de ter contato com livros, com meios de comunicações. Meus pais eram analfabetos e nunca me incentivaram para o mesmo.**
> **Já com dez anos comecei a trabalhar ajudando como babá, a minha mãe na creche Municipal, depois fui trabalhar como domestica e também como manicure, assim fui trabalhando, estudando, com muito sacrifício.**
> **Não fui uma aluna dez, mas também não tive repetência, só que me atrasou foi ter cursado três anos de colegial, pois pretendia e sonhava em freqüentar uma faculdade, mas não foi possível.**
> **Então fui fazer o magistério, junto a pré-escola, tudo com muita luta e força de vontade, para poder dar aos meus pais um pouco de conforto.**

[38] A alusão ao caleidoscópio refere-se à possibilidade de permanências e mudanças no qual os elementos são os mesmo, mas se reorganizam a cada movimento para a criação de novas imagens.

Assim que me formei professora fui para a grande São Paulo, na periferia do município de Pitanga, lá trabalhei por (doze anos), foi quando minha mãe veio a falecer e tive que retornar para minha cidade, pois não tinha com quem deixar meu pai, que já se encontrava doente, mas graças a Deus, ainda tenho ele junto de mim.

Quando a SEE-SP comunicou que os professores efetivos poderiam freqüentar o PEC Formação Universitária gratuitamente, eu fiquei até revoltada, porque no primeiro momento os estáveis não poderiam fazer.

Mas com a de Deus, o curso veio ao encontro das minhas expectativas e pude concretizar esse sonho.

Foi com muita força e vontade, porque os contratempos foram tantos, que pensei em varias vezes desistir,

Mas com ajuda de muitos amigos e colegas que estou concluindo um sonho, que hoje se torna realidade.

Posso dizer de coração! Obrigado meu Deus!

Obrigada por todos aqueles que me ajudaram.

Valeu a pena! Não só para realização dos meus sonhos, mas como também para enriquecer o meu trabalho como educadora (aluna-professora A, grifo nosso).

SÍNTESE DAS MEMÓRIAS

Senti muita dificuldade no inicio das escritas das memórias, pois nunca foi o meu fraco a escrita, sempre encontrei muita dificuldade para me expressar, se tem uma coisa que não fui bem treinada, foi para isso.

Com o passar do tempo até que me aperfeiçoei, e acabei gostando da idéia de repensar sobre o meu passado, principalmente o profissional, pois e interessante você se ver como aluno depois de tantos anos.

Isso tudo me ajudou a questionar muitas coisas na minha pratica pedagógica, contribuindo para a minha formação e crescimento profissional, com esse curso me proporcionou novos conhecimentos, reflexão abrindo novos caminhos para o meu aperfeiçoamento profissional.

Sinto-me nesse final de curso bem mais renovada e preparada para enfrentar o futuro nas salas de aula, dedicando-me na formação de cidadãos, e possibilitando o desenvolvimento das pessoas e da sociedade.

Devemos sempre estar abertos a coisas novas, não deixando a peteca cair, procurando nos adaptar e ao menos tentar experimentar o novo sem nos assustar tanto se retraindo feito caramujos.

Nos dias de hoje a nossa clientela e bem diversificada, há alunos de vários níveis sociais que acaba acarretando maiores dificuldades nas escolas, mas cabe a essa comunidade escolar buscar alternativas para atender aos alunos que têm inúmeras fontes educacionais.

Devemos ter consciência que a educação e os educadores vivem sempre se transformando, procurando sempre o melhor para nossa sociedade, caminhando sempre juntos para desenvolver meios de convívio democrático, sem deixar de lado os valores como: a justiça social, a dignidade, o comprometimento e o respeito a diversidades, pois o papel da escola é fundamental na vida da sociedade.

[...]

PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO PEC

Os pontos positivos foram: o conhecimento de pessoas novas, tendo a oportunidade de um ciclo maior de amizades, levando-nos a muitas trocas de experiência; nos trouxe também informações, conhecimentos e desenvoltura que com certeza nos fizeram repensar em nossas vidas profissionais.

Com certeza cada um procurará adaptar-se melhor nas mudanças da educação tentando mudar suas concepções nas suas práticas de ensino, pois com certeza essas mudanças são sempre visando a melhoria do ensino público.

Nos mostrou que devemos sempre estar abertos ao novo, procurando experimentar sem medo de errar, pois é errando que se aprende.
Os pontos negativos é que esse curso acabou mexendo com nossas vidas particulares, certamente muitas de nós no trajeto dessa jornada deixou a desejar, como mãe, esposa e até mesmo no profissional.
O que acabou ajudando muito na jornada de trabalho foi esse afastamento, porque certamente iria ser muito difícil conciliar as duas coisas (trabalho e estudo) e mais a vida pessoal de cada um.
Mas enfim estamos terminando e já começo a sentir saudades da turma e da **tutora que sempre foi uma mãezona para todas nós** (aluna-professora B, grifo nosso).

Tive muita dificuldade para vencer essa conquista, pois o medo de errar e de não conseguir foi muito grande, mesmo assim com muita vontade chegamos ao fim do curso PEC.
Tive coragem de enfrentar um curso em que nos sentimos mais capacitados, aprendemos a escrever e enfrentar desafios, não é fácil, precisamos de muita coragem.
O curso do PEC – Formação Universitária ensinou que a gente é capaz de encarar coisas difíceis para vencer.
Nós professores, temos obrigação de nos fazer os cursos de capacitação para estarmos sempre renovados os nossos conhecimentos, temos que evoluir sempre.
O curso do PEC nos ensinou a enfrentar desafios para podermos chegar às grandes conquistas.
Cheguei uma conclusão que foi muito bom esse encontro de todos os dias, de noite para nos renovar (aluna-professora C, grifo nosso).

Durante o meu processo na escrita das memórias eu pude resgatar todas as minhas história de vida, desde que eu nasci, até os meus dias atuais, através dessas memórias pude recordar tudo de bom que me aconteceu e também todas as magoas e analisando esses momentos você tem a oportunidade de avaliar o que deve permanecer e o que se deve esquecer.
Após escrever as memórias pude ter a certeza que o que permanece em mim enquanto educado é a perseverança , amizade, responsabilidade, o amor e a harmonia, pois só o amor constrói e eu quero construir uma escola onde reina a paz a união e a amizade e isso depende da nossa interação.
Já as mudança será o amadurecimento profissional e a minha bagagem pois através do curso pude aprender metodologias inovadoras que visam tornar o ensino mais prazeroso e eficaz.
Tenho a perspectiva de um ensino melhor qualidade, com mais recursos tecnológicos facilitando a aprendizagem.
Através do que foi inserido no curso posso garantir um bom relacionamento com toda a comunidade escolar e buscar um caminho harmonioso para todos, visando a realização de um projeto de vida em que envolva as habilidades e as competências, possibilitando que cada aluno consiga atingir seus objetivos.
Também é importante que o professor saiba respeitar a individualidade de cada aluno, assim como seu ritmo.

> É importante respeitar para ser respeitado (aluna-professora D, grifo nosso).

> Durante o meu processo na escrita das memórias pude resgatar todas as minhas histórias desde a infância até os dias de hoje.
> **Com o término do PEC pude perceber que o que permanece em mim é a perseverança, a dedicação e a responsabilidade que me cabe no processo de formação das crianças.**
> **O curso contribuiu muito para a minha atualização profissional, pois pude rever a minha prática pedagógica, tornei-me mais preparada e mais capacitada.**
> **As perspectivas profissionais que tenho são de um ensino de melhor qualidade, onde nós professores possamos fazer com que nossos alunos adquiram conhecimentos que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel na sociedade.**
> Meu compromisso com a comunidade escolar é de ter um bom relacionamento com todos, e que possamos desenvolver um trabalho coletivo onde todos estejam empenhados na tarefa de oferecer um ensino de qualidade, um ambiente prazeroso, que contribua para a formação de nossos alunos, para que eles sejam cidadãos críticos e responsáveis (aluna-professora E, grifo nosso).

> **As escritas das memórias foram para mim momentos de reflexão, momentos em que pude repensar sobre a minha condição de educadora. Quantos conceitos refeitos, quantas incertezas desfeitas, quantos enganos cometidos, quanta vontade de acertar!**
> **Ao longo desses dezoito meses, o entusiasmo, a vontade de mudar, o querer fazer fluíram mais fortes do que nunca, num constante crescendo. As mudanças foram muitas. Estas escritas possibilitaram-me recuperar as ações eficazes da minha vida de estudante e da minha vida profissional e perceber as causas dos meus fracassos e dos fracassos dos meus alunos.**
> Também pude analisar a postura dos professores que contribuíram para a formação do meu conhecimento e daqueles que simplesmente passaram pela minha vida, sem deixar marcas significativas; o compromisso e a contribuição dos meus pais durante a minha trajetória escolar.
> Futuramente espero continuar estudando para contribuir com a melhoria do ensino na minha unidade escolar. Muitas são as mudanças necessárias, sei que não será fácil. Hoje, mais do que nunca, o meu compromisso e a minha obrigação com a comunidade escolar é o de transmitir as informações obtidas no curso e realizar junto aos meus colegas de trabalho o aprimoramento da prática desenvolvida na escola, o fortalecimento da ação coletiva e estreitar os laços da relação comunidade/escola (aluna-professora F, grifo nosso).

A idéia recorrente entre as alunas-professoras é a de que o PEC Formação Universitária representou uma atualização profissional que as ajudou a repensar a prática docente. Há que se destacar uma vez mais a contribuição do curso com a capacidade leitora e escritora dos participantes, que se viram frente ao desafio de voltar a ler com o propósito de

estudar. O fato é que, até mesmo para os alunos-professores, o curso não se configurou numa formação sólida e fundamentada como se espera de um curso de formação em nível superior.

5 Considerações Finais

Formação em três anos, em dois ano e meio, formação em dezoito meses, a distância, sem professores...são essas as características que permeiam vários dos mais recentes cursos de formação de professores em nível superior.

Contudo, nosso entendimento é de que as propostas de formação devem caminhar visando a emancipação humana. Sabemos da complexidade que reveste esta intenção, na medida em que a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, pretender opor-se a isso tem algo de desesperador. É assustador que a educação não tenha optado pela emancipação. A literatura pedagógica é perpassada pelo termo autonomia, que sempre é seguido de termos como autoridade e compromisso. Compromisso denota heteronomia. Para Adorno (2000), isto é o tornar-se dependente de normas não assumidas pela razão própria do indivíduo – o chamado superego, responsável pela consciência moral é substituído no contexto dos compromissos por autoridades exteriores.

A partir daí nos perguntamos: com este tipo de relação com o mundo, com os outros, com a sociedade é possível humanizar-se, emancipar-se? Para sair da "coisificação" Adorno aponta a educação da primeira infância. E quem trabalha com essa primeira infância está em processo de emancipação?

No entanto, como Ramos-de-Oliveira (1994) afirma em seu texto "A escola, esse mundo estranho", apesar de carregar o peso da reprodução de estruturas sociais injustas, a escola, ainda assim, configura-se numa agência poderosa para a emancipação humana, em verdade, a única especializada para tal fim. Esta instituição ambígua pode ser transformadora, e, nesse aspecto, o professor é central. O professor precisa se analisar, esclarecer-se. Os tabus precisam ser conhecidos e combatidos. Essa transformação também pressupõe a busca pela democracia, é preciso se opor ao etnocentrismo da barbárie. A maioridade da sociedade, a emancipação é a única segurança contra a barbárie. Nesse sentido, a escola e seus profissionais, mesmo com todas as limitações e os tabus que cercam os professores, são os agentes de um esclarecimento.

Quanto ao nosso objeto de estudo, vale reafirmar que o PEC Formação Universitária foi o curso especial de formação de professores em exercício pioneiro no Estado de São Paulo e constitui-se em alvo de críticas e polêmicas nas universidades públicas paulistas. Perguntamo-nos se este novo modelo forma professores para serem sujeitos emancipados, para ocuparem os espaços de autonomia e não apenas os de adaptação. Sabemos que um modelo ideal de formação não existe, mesmo porque seria taxativo e estaria indo ao encontro

da heteronomia. Nesse sentido, faz-se necessária a luta para que a qualidade já não tão inquestionável dos cursos tradicionais para formar professores não se esvaia cada vez mais e deixe maior espaço para os profissionais formados sob a égide da desvalorização do conhecimento teórico, conquistado de forma mais lenta e trabalhosa.

A formação de professores em nível superior possui hoje inúmeras modalidades. Não são apenas cursos aligeirados de Pedagogia; este modelo já foi criado até mesmo para o próprio Normal Superior, que vem sendo oferecido fora de sede por faculdades particulares. Parece mesmo que a gestão da educação, preocupada com o âmbito institucional, que visa democracia e participação, perdeu campo para a gerência educacional, típica do setor privado. Os cursos superiores vão se espalhando e o cidadão é responsável por sua formação. A qualidade e a seleção ficarão por conta do mercado.

O mais alarmante é notar que grande parte dos cursos aligeirados, fora de sede – quer dizer, distante da vida acadêmica, dos pressupostos da formação universitária – tem sido propostos para formar professores. E mais grave ainda é que têm sido autorizados não apenas para professores em exercício como também para egressos do ensino médio. Ou seja, este tipo de formação aligeirada que já é pensada e gerida para ser semiformação, está se perpetuando enquanto *lócus* de formação docente.

Como aponta Oliveira (2007), denunciando a semiformação, que domina professores e alunos, a escola precisa lutar pela formação:

> *De esta manera, se destaca un tercer punto sobre lo presupuesto inicialmente que estamos intentando poner en tela de juicio: vemos que la escuela acaba teniendo que luchar por la formación en un contexto en el cual la semifirmación domina a los propios personajes principales – profesores y alumnos* (OLIVEIRA, 2007, p.168)

Frente a este estado de coisas é válido lembrar do termo *accountability*, discutido por Campos (1990). Principalmente na atual crise política por que passa o Brasil, percebe-se a falta de transparência na gestão pública. Contudo, ao tratar das políticas para ensino superior especificamente, tem-se um discurso de democratização trazido de modo geral com o Programa Universidade para Todos, e para a formação de professores com vários programas especiais de formação em exercício financiados com dinheiro público. No entanto, estas medidas "democráticas" de grande impacto na sociedade parecem não estar transparentes. Está havendo uma responsabilização social sim, mas uma responsabilização da desqualificação da formação em nível superior. Além da transferência de fundo público para o

privado, presencia-se a transferência de responsabilidade sobre o direito à educação para a sociedade civil.

Quanto às políticas públicas para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, o PEC Formação Universitária constituiu-se num modelo de formação aligeirada, que, desconsiderando aspectos como a importância da formação inicial e as condições de trabalho do professor, pretendeu oferecer formação em nível superior enfatizando os aspectos práticos da profissão docente.

Embora o PEC Formação Universitária tenha proporcionado mudanças na prática dos alunos-professores, a exemplo da melhoria das condições de leitura e escrita, é difícil mensurar em que medida um curso estruturado e fundamentado sob as políticas por nós explicitadas possa ter causado impactos no avanço da qualidade da educação básica do Estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. *Educação e emancipação.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento***:** fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio Almeida. Rio de Janiero: Jorge Zahar, 1985.

AGUIAR, M. A. DA S. et al. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação & Sociedade,* Campinas, v.27, n.96, p.819-842, out. 2006.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P.(Org.). *Pós Neoliberalismo*: as políticas e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.9-23.

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade,* Campinas, v. 20, n. 68, p.301-109, dez.1999.

ARRETCHE, M. Relações federativas nas políticas sociais. *Educação & Sociedade,* Campinas, v.23, n.80, p. 25 - 48, set.2002.

AZEVEDO, J.M.L. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. *Educação & Sociedade,* Campinas, v.23, n.80, p. 49-71, set.2002.

AZEVEDO, J.M.L.; AGUIAR, M.A. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: Um olhar a partir da ANPED. *Educação & Sociedade,* Campinas, v.22, n.77, p.49-67, dez.2001.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior*: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, 1995. Disponível em: <http://wbln0018.worldbank.org/lac/lacinfoclient.nsf/d29684951174975c85256735007fef12/837011115d1c3395852569680065d3cd/$FILE/Ensenanza%20Superior-esp.pdf.> Acesso em: 16 nov. 2006.

BARBOSA, A. *Políticas públicas para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental*: uma análise do Programa PEC Formação Universitária. 2005. 132 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BARRETO, R.G. (Org.). *Tecnologias educacionais e educação à distância:* avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BARROSO, J. Gestão local da educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilização colectiva. In: FERREIRA, N.S.C.; MACHADO, L. M.(Org.). *Política e gestão da educação:* dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.173-197.

BELLONI, M L. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 1999.

BIANCHINI, N. *As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de curso normal superior.* 2005. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)– Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Ed Porto, 1994.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAGA, R. O Inventário. In: _____. *Ai de ti, Copacabana.* Rio de Janeiro: Record, 1999. p.11-13.

BRASIL. Ministério da Educação. *PROUNI*: Programa Universidade para Todos. Disponível em: < http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/Oprograma.shtm>. Acesso em: 16 jun. 2007.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior [Deaes]. *Censo da educação superior 2004*: resumo técnico. Brasília, 2005. Versão preliminar. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo_tecnico-Censo_2004.pdf.> . Acesso em 16 jun. 2007.

_____. Parecer CNE/CP n.05/2005.

_____. Ministério da Educação. *Referenciais para formação de professores.* Brasília: MEC, 1999.

_____.. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional:* texto na íntegra, lei nº 9394, de 20/12/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.). *Gestão democrática da educação:* desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.p.15-45.

BRZEZINSKI, I. O Plano Nacional de Educação e os desdobramentos para a sala de aula. In: LISITA, V. M. S.; SOUSA, L. F. E. *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação continua de professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Org.). *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. p. 7 – 20.

BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Org.). *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

CAMPOS, A M. Accountability: quando poderemos traduzí-la para o português? *Revista de Administração Pública,* São Paulo, v.24, fev./abr. 1990.

CASASSUS, J. Problemas de la gestion educativa en America Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*, Brasilia, v.19, n.75, jul.2002.

_____. *Tarefas da Educação*. São Paulo: Cortez, 1995.

CATANI, D. B. Práticas de formação e ofício docente. In In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Org.). *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. p. 21-29.

CAVALARI, R. M. F. Universidade e formação de docente: mudança de paradigmas ou de política de formação? *Cadernos Adunesp*, São Paulo, n.1, p.19-23, fev. 2002.

CHAUÍ, M. A Universidade pública sob nova perspectiva. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PEDAGOGIA, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: ANPEd, 2003.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores.* São Paulo: Cortez, 2002.

CORALINA, C. Estas mãos. In: _____. *Vintém de cobre*. São Paulo: Global, 1995.

DINIZ, E. Em busca de um novo paradigma: a reforma do Estado no Brasil dos anos 90. In: _____. *Crise, reforma do Estado e governabilidade.* Rio de Janeiro: Fundação GetúlioVargas, 1997. p.175-202.

DOWBOR, L. Educação, tecnologia e desenvolvimento. In: BRUNO, L. (Org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p.601-625, ago. 2003.

FAORO, R. A questão nacional: a modernização. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.6, n. 14, p. 7-22, jan./abr.1992.

FERNANDES, F. *Nova República?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar , 1986.

FRANK, A. *Diário de Anne Frank*. São Paulo: Record, 1998.

FREITAS, H. C. L. de. *As Diretrizes para os Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica em Nível Superior:* profissionalização ou desregulamentação? Cadernos do FEDEP, São Paulo, n.1, fev. 2002.

_____. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, 2002.

_____. A Reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.20, n. 68, p.17-44, dez.1999.

_____. A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação. In: CONGRESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1998, Águas de São Pedro. *Anais*... Águas de São Pedro: CFP, 1998.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Relatório Final de Atividades*: avaliação externa- PEC Formação Universitária. São Paulo, 2003.

KENSKI, V. M. Memória e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 90, p. 45-51, ago. 1994.

KLIKSBERG, B. O redesenho do Estado para o desenvolvimento socioeconômico e a mudança: uma agenda estratégica para a discussão. In: _____. *O desafio da exclusão*: para uma gestão social eficiente. São Paulo: Ed. FUNDAP, 1997.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrante. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 68, p.163-183, dez.1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A . *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, J. *Nonsense*. Rio de Janeiro: Vésper, 1984.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARIN, A J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 36, p.13-20, dez.1995.

MATTOS, C.A.de. Modernización, reestruturación neocapitalista y gestión pública. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE FORMADORES EM PLANEJAMENTO E GESTÃO PUBLICA, 1991. *Anais...* OREAL, UNESCO, 1991.

MELO, M. T. L. Gestão Educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, N. S.C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.) *Gestão da educação*: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001. p.243-274.

MEMÓRIA e identidade. Direção: André Carrieri. 1998. 1 videocassete, VHS.

MINTO, C. A. Universidade e formação de docente: mudança de paradigmas ou de política de formação? *Cadernos Adunesp*, São Paulo, n.1, p.7-10, fev. 2002.

MINTO, C. A.; SILVA, M. A. *Treinamento travestido de graduação superior*. São Paulo, 2001. Digitado.

MURANAKA, M. A. S. Universidade e formação de docente: mudança de paradigmas ou de política de formação? *Cadernos Adunesp*, São Paulo, n.1, p.11-13, fev. 2002.

NEVES, L. M. W. Por que dois Planos Nacionais de Educação? In: NEVES, L. M. W. (Org.). *Educação e política no limiar do século XXI.* Campinas: Autores Associados, 2000. p. 147-182.

NICOLAU, M. L. M. As marcas que o PEC-Formação Universitária- deixou à Coordenação da USP. In: NICOLAU, M. L. M.; KRASILCHIK, M. (Org.). *Uma experiência de formação de professores na USP*: PEC Programa de Educação Continuada. São Paulo: FEUSP, 2006. p. 7-19.

NICOLAU, M. L. M.; KRASILCHIK, M. (Org.). *Uma experiência de formação de professores na USP:* PEC Programa de Educação Continuada. São Paulo: FEUSP, 2006.

OLIVEIRA, M. C. de. *A formação continuada de professores para as séries iniciais do ensino fundamental*: diferentes olhares sobre a legislação e as políticas públicas no período pós LDB 9394/1996. 2003. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, P. R. de. Formação docente: entre o possível e o impossível. In: HEREDERO, E. S.; MARTIN BRIS, M. (Coord.). *Educacion y sociedad global*: demandas y portaciones. Alcala de Henares: Universidad de Alcala, 2007. p.165-174.

ONOFRE, M. R. *O programa de educação continuada da SEE/SP (1997-1998) na visão de docentes formadores, professores participantes e especialistas de educação.* 2000. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)-Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.

PEREIRA, L. C. B.; SPINK, P. *Reforma do Estado e administração pública gerencial.* São Paulo: Ed. da FGV, 1997.

PEREIRA, M.F.R. Concepções teóricas da pesquisa em educação: superando dificuldades. In: LOMBARDI, J.C. *Globalização, pós-modernidade e educação*: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados, 2001.

PLONSKI, G. A.; SCAVAZZA, B.; SPRENGER, A. Modelo de gestão de programa inovador de formação universitária – uma experiência de gerenciamento de projeto público de elevada complexidade. In: NICOLAU, M. L. M.; KRASILCHIK, M. (Org.). *Uma experiência de*

formação de professores na USP: PEC Programa de Educação Continuada. São Paulo: FEUSP, 2006. p.27-34.

QUINO. *Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. A escola, esse mundo estranho. In: PUCCI, B. (Org.). *Teoria crítica e educação*: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFISCAR, 1994, p. 121- 139.

ROSAR, M.F.F.; KRAWCZYK, N. R. Diferenças na homogeneidade: elementos para estudo da política educacional em alguns países da América Latina. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.22, n.75, p.33-47, ago. 2001.

SANDER, B. Administração da educação e relevância cultural na América Latina. In: _____. G*estão da educação na América Latina:* construção do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 39-52.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *PEC Formação Universitária*: projeto básico do programa. São Paulo: SEE, 2001a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação *Introdução*. São Paulo: SEE, 2001b. Material Didático do PEC Formação Universitária.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Memórias*. São Paulo: SEE, 2001c. Material Didático do PEC Formação Universitária.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação:* trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2000.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA JUNIOR, J. dos R.. *Reforma universitária*: a nova forma histórica das esferas pública e privada no início do século XXI. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reformauniversitaria6.doc>. Acesso em: 10 ago. 2004.

SOBREIRA, H. G. Perspectivas na formação do professor. In: ZUIN, A A S et al. (Org.). *A educação danificada*: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCar, 1997. p.195-216

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMASSI, L. et al. (Org). *O Banco Mundial e as políticas educacionais.* São Paulo: Cortez, 1996. p.125-193

VIEIRA, S.L. Políticas internacionais e educação: cooperação ou intervenção? In: DOURADO, L F; PARO, V. H. (Org). *Políticas públicas & educação básica.* São Paulo: Xamã, 2001. p.59-89.

WEBER, S. Políticas educacionais, práticas escolares e objetivos de aprendizagem: repercussões na sala de aula. In: LIMA, V.M; SOUSA, L F. E. *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.11-23.

ANEXOS

ANEXO A - Quadro Curricular do Programa PEC Formação Universitária

Competências de referência na formação dos professores no contexto do PEC Formação Universitária

COMPETÊNCIAS REFERENTES AO COMPROMETIMENTO COM OS VALORES POLÍTICOS, ÉTICOS E ESTÉTICOS INSPIRADORES DA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA	
COMPETÊNCIAS DE REFERÊNCIA	*MÓDULOS/TEMAS*
1. Ler, interpretar e atuar na sociedade, a partir dos sinais de mudanças do mundo contemporâneo.	Módulo 1 - Tema 1 Módulo 2 - Temas 1 e 2 Módulo 3 - Temas 1 e 2 Módulo 4 - Tema 1
2. Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos, políticos e estéticos e por pressupostos epistemológicos coerentes.	Módulo 1 - Temas 1, 3 e 4 Módulo 2 - Temas 1, 2, 3 e 4 Módulo 3 -Temas 1, 2 e 3
COMPETÊNCIAS REFERENTES À COMPREENSÃO DO PAPEL SOCIAL DA ESCOLA	
COMPETÊNCIAS DE REFERÊNCIA	*MÓDULOS/TEMAS*
3. Compreender e atuar sobre os processos de ensinar, aprender e avaliar na escola e nas suas relações com os contextos mais amplos das instituições educacionais e socioculturais.	Módulo 1 - Tema 3 Módulo 2 - Tema 4 Módulo 3 - Temas 1, 2 e 3
4. Desenvolver trabalho coletivo, em interação com alunos, pais, comunidade e outros profissionais da escola e fora desta.	Módulo 1 - Tema 3 Módulo 2 - Tema 4 Módulo 3 - Temas 1, 2, 3 Módulo 4 - Temas 1,2 e 3
COMPETÊNCIAS REFERENTES AO DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS A SEREM SOCIALIZADOS, DE SEUS SIGNIFICADOS EN DIFERENTES CONTEXTOS E DE SUA ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR	
COMPETÊNCIAS DE REFERÊNCIA	*MÓDULOS/TEMAS*
5. Problematizar, explicitar e debater situações contextualizadas, num 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.	Módulo 1 - Tema 3 Módulo 2 - Temas 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11
6. Favorecer a pluralidade, ampliar a perspectiva, valorizar a diversidade, para obter novos referenciais para trabalhar conceitos em contextos diversificados.	Módulo 2 - Temas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 Módulo 3 - Tema 3
7. Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento, objetos de sua atividade docente, adequando-os às características dos alunos.	Módulo 2 - Temas 5, 6, 7, 8 9, 10 e 11 Módulo 3 - Tema 3
COMPETÊNCIAS REFERENTES AO DOMÍNIO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO	
competências de referência	*módulos/temas*
8. Organizar formas mais ativas, interessantes e significativas de aprendizagem, gerindo tempos e espaços, a partir do currículo, e utilizando adequada e criativamente os recursos e as tecnologias disponíveis.	Módulo 3 - Temas 2 e 3 Módulo 4 - Temas 2 e 3
9. 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.	Módulo 2 - Tema 4

COMPETÊNCIAS REFERENTES AO CONHECIMENTO DE PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO QUE POSSIBILITEM O APERFEIÇOAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
COMPETÊNCIAS DE REFERÊNCIA	*MÓDULOS/TEMAS*
10. Participar de processos de investigação e intervenção com outros docentes e alunos, utilizando métodos diversos.	Módulo 1 - Temas 3 e 4 Módulo 3 - Tema 3 Módulo 4 - Tema 3
COMPETÊNCIAS REFERENTES AO GERENCIAMENTO DO PRÓPRIO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	
COMPETÊNCIAS DE REFERÊNCIA	*MÓDULOS/TEMAS*
11. Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, assumindo o processo permanente de investigação e produção de conhecimento.	Módulo 1 - Temas 1, 2 e 3
12. Reconstruir a unidade e complexidade da própria experiência docente com suas implicações emocionais, intelectuais, relacionais, prospectivas e de valorização do conhecimento em construção.	Módulo 1 - Tema 4
13. Compartilhar a reflexão pessoal crítica em grupos de âmbitos diversos, inclusive comunidades em rede de conhecimento, possibilitando mudanças de práticas, atitudes e revisão de valores.	Módulo 4 - Temas 1, 2 e 3

— Módulo introdutório —

Capacitação em informática

(Carga horária: 50 horas)

- Módulo 1 -
O PEC-Formação Universitária e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor

(Carga horária: 116 horas)

MÓDULO 1 — PROGRAMA			
TEMAS	*UNIDADES*	*EMENTAS*	*VIVÊNCIA*
1. A identidade profissional do professor, o contexto da formação continuada na experiência do PEC-Formação Universitária e a sua concepção educacional (c. horária: 20 h)	1.1 Introdução ao PEC-Formação Universitária	• "Vôo panorâmico"[9] • Contexto político-educacional no qual se insere o PEC-Formação Universitária: o Informações sobre a política educacional do país e do Estado de São Paulo, seu contexto histórico e cultural. Especial atenção deverá ser dada: a) ao que a LDB e demais normas recentes prevêem sobre formação de professores; b) à política da Secretaria na área de capacitação, carreira do magistério estadual; c) ao sentido do presente curso no conjunto dessa política.	
	1.2 Identificação do grupo e levantamento de demandas	• Dinâmica e apresentação individual e de grupo • Expectativa do grupo: o Análise da tabulação do questionário respondido durante o curso de informática o Discussão das expectativas do grupo a partir de roteiro de análise	
	1.3 O contexto da formação do professor e sua dimensão pessoal	• Reflexão inicial sobre a trajetória de trabalho de cada professor, identificando e mapeando marcos significativos da sua formação no contexto das relações pessoais e institucionais.	
	1.4 Estrutura e funcionamento do curso e proposta curricular do curso e estabelecimento de um contrato didático	• Apresentação institucional do PEC – Formação Universitária. • O processo de construção da proposta, da estrutura geral de funcionamento do PEC - Formação Universitária e suas modalidades de atividades, os diferentes tipos de mídias que serão utilizados e as diferentes formas de interação previstas entre os atores envolvidos (alunos-professores, docentes, assistentes, tutores, orientadores acadêmicos, monitores, equipes pedagógicas das escolas, equipe de coordenação do PEC - Formação Universitária). • Conhecer o tipo de envolvimento e participação/decisão da Secretaria, e dos vários níveis políticos e técnicos da Secretaria. • O programa de curso e sua grade curricular: os temas e objetivos gerais dos diferentes módulos e suas cargas horárias; as diferentes formas, instrumentos e tipos de avaliações que serão utilizados. • O estabelecimento de um contrato didático que deverá orientar todo o andamento do curso	

[9] De acordo com o que foi discutido na reunião de 03/05/2001, a ideia é produzir uma teleconferência que contextualize o PEC - Formação Universitária, na qual serão apresentados: depoimentos de professores sobre sua identidade profissional e sua prática, suas expectativas de formação, cenas de escolas e de práticas escolares, modalidades educacionais (presenciais e a distância).

MÓDULO 1 — PROGRAMA			
TEMAS	*UNIDADES*	*EMENTAS*	*VIV.ED.*
2. A educação continuada e o processo de construção da identidade profissional do professor (c. horária: 36 h)	2.1 A profissão do professor no contexto das diferentes concepções de educação	▪ As diferentes concepções do papel e do lugar social do professor e suas relações com os diferentes contextos históricos em que foram produzidas. ▪ As diferentes concepções de educação e, conseqüentemente, do papel da escola e os modelos de formação e atuação docente. ▪ Os principais marcos da atual política de formação do magistério da Secretaria Estadual de Educação: racionalização organizacional, mudança nos padrões de gestão e melhoria da qualidade de ensino.	
	2.2 A profissão do professor frente aos principais marcos da nossa atual política educacional	▪ Os principais marcos da nossa atual política educacional e as novas e múltiplas demandas para o trabalho do professor. ▪ O novo modelo pedagógico e a nova estrutura de carreira do magistério implantada pela SEE voltada para a melhoria da qualidade de ensino. ▪ O processo de municipalização do ensino fundamental no Estado de São Paulo.	
3. O contexto da formação/ atuação profissional: primeiro levantamento diagnóstico dos alunos, das famílias, das escolas e das comunidades (c. horária: 40 h)	3.1 A escola como espaço de reflexão e formação do professor	▪ Levantamento dos desafios de formação expressos pelos professores a partir da análise das suas vivências escolares. ▪ Os espaços de formação do professor no contexto da autonomia da escola pública na gestão pedagógica. ▪ O papel da HTPC enquanto espaço de formação do professor.	
	3.2 Caracterização do contexto e das relações de trabalho na escola	▪ Caracterização do ambiente educativo das escolas nas quais os professores exercem seu trabalho. ▪ Princípios educacionais da reorganização da rede promovida pela SEE: a otimização dos espaços físicos e a adequação do modelo pedagógico. ▪ A dimensão de pesquisa e investigação: proposição e construção de categorias e instrumentos que permitam aos professores realizarem um primeiro estudo de caracterização do seu contexto de trabalho. *Obs.: Esta unidade prepara e se articula com a primeira vivência educadora, que tem como objetivo a realização deste diagnóstico/caracterização das salas de aulas e das escolas nas quais atuam os professores em formação.*	VIV.ED. 1 (40h)
	3.3 A escola como ambiente educativo de trabalho e formação do professor	▪ O contexto da vida escolar e a produção do trabalho do professor. A formação neste curso visando à reflexão e intervenção individual e coletiva na escola. ▪ Primeiro momento de síntese a partir da análise dos resultados da primeira vivência educativa já realizada.	
4. Fundamentos da prática educativa (c. horária: 20 h)	4.1 A dimensão ética e política do trabalho do professor	▪ A dimensão política e ética inerentes ao exercício do trabalho do professor e a produção dos significados sociais da sua profissão.	
	4.2 Práticas reflexivas e de investigação-ação visando a uma pedagogia para a autonomia	▪ Síntese parcial dos conteúdos trabalhados neste primeiro módulo, abordando a necessidade e as possibilidades de que os professores desenvolvam, numa perspectiva reflexiva, situações de autoformação participada. ▪ Essa síntese tem uma dupla função: a primeira é permitir uma articulação entre os conteúdos tratados nas várias unidades desse módulo e a segunda é orientar a equipe de gestão do PEC-Formação Universitária no que diz respeito a possíveis ajustes de programação que se façam necessários, tendo em vista as questões levantadas pelos professores relativas aos desafios de sua formação e à caracterização de seus alunos.	

-Módulo 2 —
Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares
Carga horária – 1062 horas

MÓDULO 2 — PROGRAMA			
TEMAS	UNIDADES	EMENTAS	VIV.EC.
1. Reformas educacionais e mudanças curriculares (c. horária: 72 h)	1.1 Revolução tecnológica e currículo	▪ O cenário das mudanças sociais na nova sociedade da informação e os conseqüentes questionamentos relacionados ao lugar social da educação. Trata-se de problematizar as novas formas de difusão sistemática do conhecimento com a explosão da tecnologia da informação. ▪ A construção deste cenário sociopolítico e econômico permitirá introduzir o estudo das diferentes respostas de diversos sistemas escolares, concretizados nas chamadas reformas educacionais, e das suas decorrências na discussão e experimentação de novas propostas curriculares para a Educação Básica.	
	1.2 Diferentes contextos e tendências das reformas educacionais e suas conseqüências na organização curricular	▪ As principais tendências das novas políticas educacionais em diversos países (Espanha, Portugal, Chile, Argentina, México, entre outros), das conseqüentes reformas de sistemas educacionais e suas implicações nas proposições curriculares para as escolas. É importante problematizar uma das idéias hegemônicas de desenvolvimento que supõe ser a educação o eixo motor de um processo de transformação produtiva com eqüidade. Outro aspecto relevante é a tentativa de elaboração de um currículo integrado, em oposição ao currículo tradicional, que rompa com o isolamento da escola em relação às sociedades nas quais está inserida. ▪ A reorganização da Rede Estadual de Ensino e o processo de Municipalização como parte da descentralização e do fortalecimento da autonomia da escola, que é um forte traço das reformas educacionais do final do século XX.	
	1.3 As diretrizes curriculares, os PCNs, os projetos alternativos e a reforma educacional em curso no país	▪ Estudo do documento introdutório dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino de primeira à quarta série, em especial o diagnóstico que este documento apresenta da situação da educação brasileira e os objetivos da reforma educacional em curso no país. Trata-se de possibilitar aos professores a identificação e contextualização da proposta de organização curricular contida nos PCNs, à luz destes aspectos.	
	1.4 O PNLD e a política estadual do livro didático	▪ Análise do uso que os professores/alunos fazem do livro didático e introdução da discussão sobre os critérios de avaliação utilizados pelo PNLD — que será aprofundada nos temas 6, 7, 8 e 9 —, visando uma autonomia de escolha e análise por parte do professor. ▪ Os princípios e a organização do processo de escolha do livro didático na rede pública do Estado de São Paulo: a autonomia das escolas, a participação dos professores, a proposta dos módulos que agrupam os livros de ficção e não-ficção, a feira virtual desenvolvida pela SEE. ▪ Os impactos da avaliação de livro didático no mercado editorial e nas escolhas dos professores, associados às propostas de mudança curricular, deverão ser tematizados, como forma de contextualizar a discussão, e permitir a síntese dos conteúdos trabalhados neste tema.	
2. Fundamentos da educação e da ação docente (c. horária: 144 h) **2.1 Fundamentos históricos e sociais**	2.1.1 A relação entre a educação escolar e a sociedade	▪ Retomada das tematizações sobre a relação escola x sociedade discutidas até este momento do curso, buscando identificar, do ponto de vista filosófico e histórico, diferentes possibilidades de conceber essa relação. Sugere-se uma abordagem que permita mapear e classificar essas tendências explorando suas implicações na forma de pensar a sociedade, a cultura, o conhecimento, o currículo e o aprendizado.	
	2.1.2 Principais marcos da história da educação brasileira	▪ Explicitação do caráter necessariamente social e histórico da educação escolar, identificando marcos significativos na história das políticas educacionais do país e sua articulação com as idéias pedagógico-didáticas que o sustentavam. Sugere-se uma abordagem centrada em estudos de caso, priorizando a educação básica, e análises de documentos que se refiram ao cotidiano da vida escolar.	

MÓDULO 2 — PROGRAMA			
TEMAS	*UNIDADES*	*EMENTAS*	
2.2 Fundamentos psico-pedagógicos	2.1.3 A redução da seletividade e melhoria da qualidade de ensino: desafios atuais para o sistema educacional	▪ Discussão das conseqüências políticas e educacionais da transformação recente da escola pública do nosso país - de uma escola para a elite a uma escola de "massa" que praticamente universaliza o acesso às séries iniciais da educação básica. É no cenário destas transformações sociais e educacionais que se coloca a questão da seletividade e da qualidade de ensino. ▪ O processo de municipalização no Estado de São Paulo, a expansão da rede municipal de ensino e a universalização do acesso. A construção da Rede Pública de Ensino Paulista com a integração entre os sistemas de ensino público no Estado e a concepção de escola pública como conceito central do sistema de informações. ▪ As conseqüências da política de reorganização da rede estadual paulista e das medidas de correção de fluxo nos índices de aprovação encontrados hoje.	
	2.2.1 Concepções de desenvolvimento e aprendizagem	▪ Confrontação de teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem, no que diz respeito aos seus pressupostos, abrangência e implicações para a prática docente, com o intuito de ampliar a reflexão do professor sobre suas escolhas didáticas.	
	2.2.2 Concepções de desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações para a condução e organização das situações de ensino-aprendizagem.	▪ Identificação das implicações decorrentes de uma perspectiva sócio-histórica e interacionista para compreensão do processo de construção do conhecimento, através do estabelecimento de categorias que possibilitem ao professor ampliar seu conhecimento dos alunos e avaliar criticamente os conteúdos e os métodos de ensino.	
	2.2.3 O planejamento dos processos de avaliação.	▪ Os significados da avaliação no contexto do processo ensino-aprendizagem considerando os tipos e funções da avaliação, as diferentes estratégias, a adequação dos instrumentos, a intervenção do professor e a vivência dos alunos. ▪ A Introdução dos ciclos e da progressão continuada na Rede Pública Estadual e a necessidade de um novo tratamento para o processo de avaliação voltado para a progressão da aprendizagem do aluno.	
3. Fundamentos da organização escolar (c. horária: 32 h)	3.1 O professor e os principais aspectos da gestão escolar	▪ Introdução ao estudo do funcionamento das organizações escolares, visando à compreensão da escola como um ambiente educativo que deve favorecer o trabalho coletivo.Nesse sentido, indica-se a possibilidade de retomar a caracterização/diagnóstico realizada no primeiro módulo para que se possam identificar as reais possibilidades de participação e intervenção na gestão da escola. ▪ A participação dos professores nos novos aspectos de gestão da escola na rede estadual pública: a elaboração da proposta pedagógica e do regimento, a gestão dos recursos próprios, a escolha do material didático, a participação nos mecanismos de avaliação (em particular o SARESP) e a reorganização dos ambientes de ensino.	
	3.2 O projeto educacional como instrumento para gestão da escola	▪ A reflexão sobre o projeto educacional, entendido, num primeiro momento, como a procura de uma explicitação das finalidades da escola pública frente ao contexto social em que se situa. Estas finalidades devem parametrizar a tomada de decisões frente aos aspectos da gestão e organização do cotidiano da escola.	

33

MÓDULO 2 — PROGRAMA			
TEMAS	*UNIDADES*	*EMENTAS*	*VIV.ED.*
4. Alfabetização[10] (c. horária: 72 h)	4.1 Diferentes concepções de alfabetização 4.2 Pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita 4.3 Deslocamento do foco do código para o texto	• Estudo das diferentes concepções e acepções de alfabetização e de suas decorrências didático-pedagógicas a partir de reflexões sobre os significados da apropriação das práticas de leitura e escrita. • Dentro dessa temática, merece destaque uma análise de estudos e pesquisas ligados à Psicogênese da Língua Escrita, pelo fato dos mesmos constituírem uma importante referência nacional para as práticas alfabetizadoras. • De igual forma, merece destaque o deslocamento de foco – do código para o texto e/ou discurso – possibilitado, entre outras razões, pela formulação do conceito de letramento e pela eleição dos gêneros do discurso como objeto de ensino, e as implicações didático-pedagógicas decorrentes de tal deslocamento. *Obs.: Articulada ao desenvolvimento do presente tema e instrumentalizada por este, a vivência educativa 2 pretende que os alunos-professores possam analisar práticas de alfabetização e elaborar um projeto de trabalho.*	VIV.ED. 2 (72h)
5. Língua portuguesa (c. horária: 140 h)	5.1 Conteúdos da área 5.2 Referências Curriculares 5.3 Tratamento didático 5.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo	• Estudo dos conteúdos essenciais relativos ao(s) objeto(s) da área curricular em questão. • Discussão das principais referências curriculares em circulação, sobretudo os PCNs de Português. • Reflexão sobre o tratamento didático dos conteúdos a serem trabalhados. • As orientações curriculares da SEE e a análise dos resultados do Saresp. *Obs.: Articulada ao desenvolvimento do presente tema e instrumentalizada por este, a vivência educativa 3 pretende que os professores/alunos possam elaborar um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área focada, desenvolver o(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliá-lo(a).*	VIV.ED. 3 (48h)
6. Matemática (c. horária: 140 h)	6.1 Conteúdos da área 6.2 Referências Curriculares 6.3 Tratamento didático 6.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo	• Estudo dos conteúdos essenciais relativos ao(s) objeto(s) da área curricular em questão. • Discussão das principais referências curriculares em circulação, sobretudo os PCNs de Matemática. • Reflexão sobre o tratamento didático dos conteúdos a serem trabalhados. • As orientações curriculares da SEE e a análise dos resultados do SARESP na área curricular. *Obs.: Articulada ao desenvolvimento do presente tema e instrumentalizada por este, a vivência educativa 3 pretende que os professores/alunos possam elaborar um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área focada, desenvolver o(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliá-lo(a).*	VIV.ED. 4 (48h)
7. Natureza, ciências, meio ambiente e saúde (c. horária: 140 h)	7.1 Conteúdos da área 7.2 Referências Curriculares 7.3 Tratamento didático 7.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo	• O estudo dos conteúdos essenciais relativos ao(s) objeto(s) da(s) área(s) curricular(es) em questão. • Discussão das principais referências curriculares em circulação, sobretudo os PCNs de Ciências Naturais e de Meio Ambiente. • Reflexão sobre o tratamento didático dos conteúdos a serem trabalhados. • As orientações curriculares da SEE e a análise dos resultados do SARESP na área curricular. *Obs.: Articulada ao desenvolvimento do presente tema e instrumentalizada por este, a vivência educativa 3 pretende que os professores/alunos possam elaborar um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área focada, desenvolver o(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliá-lo(a).*	VIV.ED. 5 (48h)

10

MÓDULO 2 — PROGRAMA			
TEMAS	*UNIDADES*	*EMENTAS*	*VIV.ED.*
8. Espaço, tempo e cultura: história, geografia, ética e diversidade cultural (c. horária: 140 h)	8.1 Conteúdos da área 8.2 Referências Curriculares 8.3 Tratamento didático 8.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo	▪ Estudo dos conteúdos essenciais relativos ao(s) objeto(s) da(s) área(s) curricular(es) em questão. ▪ Discussão das principais referências curriculares em circulação, sobretudo os PCNs de História e Geografia e Pluralidade Cultural. ▪ Reflexão sobre o tratamento didático dos conteúdos a serem trabalhados. ▪ As orientações curriculares da SEE na área curricular. *Obs.: Articulada ao desenvolvimento do presente tema e instrumentalizada por este, a vivência educativa 3 pretende que os professores/alunos possam elaborar um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área focada, desenvolver o(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliá-lo(a).*	VIV.ED. 6 (48h)
9. Arte e educação (c. horária: 96 h)	9.1 Conteúdos da área 9.2 Referências Curriculares 9.3 Tratamento didático 9.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo	▪ Estudo dos conteúdos essenciais relativos ao(s) objeto(s) da área curricular em questão. ▪ Discussão das principais referências curriculares em circulação, sobretudo os PCNs de Artes. ▪ Reflexão sobre o tratamento didático dos conteúdos a serem trabalhados. ▪ As orientações curriculares da SEE na área curricular. *Obs.: Articulada ao desenvolvimento do presente tema e instrumentalizada por este, a vivência educativa 7 pretende que os professores/alunos possam elaborar um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área focada, desenvolver o(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliá-lo(a).*	VIV.ED. 7 (36h)
10. Corpo, movimento, sexualidade e saúde (c. horária: 96 h)	10.1 Conteúdos da área 10.2 Referências Curriculares 10.3 Tratamento didático 10.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo	▪ Estudo dos conteúdos essenciais relativos ao(s) objeto(s) da(s) área(s) curricular(es) em questão, ▪ Discussão das principais referências curriculares em circulação, sobretudo os PCNs de Educação Física, de Saúde e de Orientação Sexual. ▪ Reflexão sobre o tratamento didático dos conteúdos a serem trabalhados. ▪ As orientações curriculares da SEE na área curricular. *Obs.: Articulada ao desenvolvimento do presente tema e instrumentalizada por este, a vivência educativa 8 pretende que os professores/alunos possam elaborar um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo das áreas focadas, desenvolver o(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliá-lo(a).*	VIV.ED. 8 (36h)

- Módulo 3-

Currícuio: espaço e tempo de decisão coletiva

(Carga horária: 112 horas)

MÓDULO 3 — PROGRAMA			
TEMAS	UNIDADES	EMENTAS	[illegible]
1. O projeto educacional e autonomia da escola (c. horária: 24 h)	1.1 A autonomia da escola: a construção do projeto educacional no contexto das políticas públicas de Educação	▪ Explicitação do(s) significado(s) do projeto educacional, em especial, o sentido de sua proposição no contexto da nova LDB. Nesta, o princípio da flexibilização organizacional e normativa - tanto dos sistemas quanto das unidades escolares -, visando à autonomia das escolas, tem como contrapartida a necessidade de que estas explicitem seu projeto educacional que confere legitimidade às suas escolhas de organização e gestão.	
	1.2 Projeto Educacional: movimento-documento	▪ O projeto educacional se dá num processo coletivo de discussão e tomada de decisão, atravessado pelos movimentos e contradições das relações no interior da própria escola e pelas mudanças no cenário das políticas educacionais. Sugere-se uma abordagem do tema que possibilite aos professores identificar, comparar e discutir as formas pelas quais se sistematiza o projeto educacional nas suas escolas de origem e refletir sobre possibilidades de intervenção.	
	1.3 Projeto Educacional como instrumento de organização e gestão da escola	▪ Explicitação da necessidade da busca de coerência na articulação entre os diferentes níveis e instrumentos de planejamento e gestão da escola. ▪ Contextualização da singularidade e da relação entre os seguintes instrumentos: proposta pedagógica, regimento escolar, plano de gestão, planos de curso, planos de ensino e de trabalho. ▪ Discussão das diferentes situações de trabalho coletivo no contexto da escola: conselhos de classe e série, organizações estudantis, situações de encontro com os pais e comunidade, entre outros.	
2. Princípios de organização do currículo: contextualização e autonomia (c. horária: 48 h)	2. 1 A "contra-revolução científica contemporânea": Inter, multi e transdisciplinaridade	▪ Os conceitos de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade e suas implicações para a organização do currículo, tendo em vista as necessidades da sociedade contemporânea de profissionais que transitem por mais de uma área ou ciência.	
	2.2 Planejamento e escolha dos conteúdos curriculares	▪ Explicitação dos princípios e critérios para a escolha e planejamento dos conteúdos curriculares partindo das discussões de cada área do currículo realizadas no módulo 2. ▪ Tematização e discussão dos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos e a importância de identificar os conhecimentos prévios dos alunos.	
	2.3 Diversificação das estratégias e formas de trabalho	▪ Discussão das diferentes possibilidades de diversificação das estratégias e formas do trabalho educacional com o intuito de favorecer a aprendizagem dos alunos. ▪ Reflexão sobre as estratégias de organização do processo ensino/aprendizagem, tendo em vista a heterogeneidade entre os alunos.	
	2.4 Formas de organização da prática pedagógica: projetos, módulos didáticos e seqüências didáticas	▪ Discussão das formas de organizações didáticas que se contraponham a práticas didáticas fragmentárias e desarticuladas, refletindo sobre as decorrências da escolha de diferentes tipos de organização didática.	
	2.5 Formas e critérios de progressão curricular	▪ Critérios para que se possa determinar e avaliar as seqüências e simultaneidades dos conteúdos programáticos, visando a articulação entre os vários conteúdos curriculares. ▪ Tematização das diversas formas de estabelecer progressões curriculares. *Obs.: À luz das discussões travadas no desenvolvimento dos temas 1 e 2 do módulo 3 e dos temas do módulo 2 relativos às áreas, a nona vivência educativa propõe análises de propostas curriculares e/ou programações.*	VIV.ED. 9 (20h)

MÓDULO 3 — PROGRAMA			
TEMAS	*UNIDADES*	*EMENTAS*	*VIV.ED.*
3. Currículo e avaliação do currículo (c. horária: 40 h)	3.1 Progressão curricular e progressão continuada	• Articulação da dimensão política da adoção da progressão continuada com a sua dimensão pedagógica, que se relaciona com a visão de um currículo menos fragmentado e descontinuado. • Reflexão sobre as decorrências didático-pedagógicas da progressão continuada. Com esse intuito, temas como avaliação, recuperação continuada, classes de aceleração deverão ser abordados.	
	3.2 Políticas públicas de avaliação da escola	• Discussão de como os professores podem avaliar seus alunos, sua prática e sua escola, a partir dos critérios adotados pelas políticas públicas de avaliação, tais como o SARESP e o SAEB. • O SARESP como instrumento que amplia o conhecimento do perfil de realização dos alunos, fornecendo aos professores padrões de desempenho alcançados pelo conjunto de alunos de modo a subsidiar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. ***Obs.: Dessa forma, essa unidade pressupõe uma síntese dos conteúdos vistos nos módulos 2 e 3 e uma investigação da realidade de cada escola, que será viabilizada pela vivência educadora 10.***	VIV.ED. 10 (24h)

4 — Escola: elo na rede da sociedade do conhecimento

(Carga horária: 68 horas)

MÓDULO 4 — PROGRAMA			
TEMAS	*UNIDADES*	*EMENTAS*	*V*
1. A Internet como rede de conhecimento (c. horária: 24 h)	1.1 Navegar é preciso: as condições de produção, veiculação e recepção da informação na Internet	• Estudo das implicações da globalização e do controle de informação e o contexto de produção, veiculação e recepção da informação disponível na Internet. Destacar que todo conhecimento é referendado pela forma como foi produzido e por todo contexto de sua produção e isso não pode ser posto de lado quando se consideram as informações disponibilizadas via Internet.	
	1.2 Do acesso à informação ao tratamento da informação	• Discussão da necessidade de se garantir um tratamento adequado à informação. O acesso à informação é algo que vai ser cada vez mais facilitado pelo progresso tecnológico. Além da garantia de acesso à informação por parte de toda população, é preciso pensar em formas de tratar a informação que possibilitem que recortes sejam feitos e relações e sínteses sejam estabelecidas, a partir da definição de objetivos e metodologia de pesquisa, entendida aqui num sentido mais lato, no qual estaria equacionada à própria essência de certas práticas de leitura.	
	1.3 O uso da Internet como apoio ao processo de ensino aprendizagem	• Identificação das diferentes possibilidades de uso da Internet como apoio ao processo de ensino aprendizagem. Nesta dimensão cabe destacar os mecanismos de procura de dados, informações e conteúdos e as possibilidades de troca de experiências e produtos entre diferentes contextos e comunidades.	

MÓDULO 4 — PROGRAMA			
TEMAS	UNIDADES	EMENTAS	VIV.ED.
2. A informática como suporte de aprendizagem (c. horária: 24 h)	2.1 A experiência do PEC-Formação Universitária	• Discussão sobre o uso da informática e de outras tecnologias como suporte de aprendizagem, a partir da avaliação da experiência no PEC-Formação Universitária.	
	2.2 Critérios para escolha e classificação dos softwares educacionais	• O conhecimento dos diferentes tipos de softwares educacionais, problematizando a relação dos alunos com os conteúdos e informações disponibilizadas. Trata-se de identificar as diferentes possibilidades de interação dos alunos com as informações, mais restrita nos programas tutoriais e mais aberta, por exemplo, nos programas de simulação.	
	2.3 A importância do domínio dos principais aplicativos	• Discussão da importância do aprendizado dos principais aplicativos (editor de texto, planilhas e banco de dados) que conferem ao computador um caráter de ferramenta para o estudo.	
3. Projeto de intervenção: ação local e comunicação global (c. horária: 20 h)	3.1 Os recursos de informação na rede escolar paulista e nas escolas	• Caracterização dos recursos de circulação de informação disponíveis na rede escolar paulista, qualificando as possibilidades de acesso e uso. Trata-se também de caracterizar quais os recursos disponíveis nas escolas e mapear suas possibilidades de uso.	
	3.2 A Pesquisa de experiências e informações educacionais na Internet	• Construção de um conjunto de sites e locais de pesquisa na Internet que possam servir de apoio, tanto à continuidade da sua formação quanto ao planejamento de seu trabalho didático. Trata-se das possibilidades de criação e manutenção de uma biblioteca de "links" e/ou listas de discussão e circulação de informações que funcionem como referência para reflexão, atualização e aprofundamento de sua prática educativa.	
	3.3 A Internet como instrumento de socialização das produções mais significativas e do processo de trabalho no contexto do curso	• Síntese do curso através do desenvolvimento de um projeto que permita socializar, com o uso da Internet, conteúdos e vivências mais significativas do curso. Deve-se enfatizar os procedimentos necessários para o planejamento de projetos desta natureza.	VIV.ED. 11 (20h)

— Vivências educadoras —

(Carga horária: 400 horas)

• Caracterização diagnóstica inicial do seu locus de trabalho
• Planejamento, desenvolvimento, avaliação e análise de projetos e/ou programações nas diferentes áreas do currículo de 1ª a 4ª séries
• Estudo da programação de uma série ou ciclo do currículo escolar
• Estudo dos mecanismos de avaliação propostos nas políticas públicas de avaliação dos sistemas de ensino — Saresp e Saeb — aplicados ao contexto escolar.
• Socialização, na Internet, dos principais resultados de seu estudo ao longo do curso

VIVÊNCIA EDUCADORA	DESCRIÇÃO	C. HORÁRIA	MÓDULO
Vivência educadora 1	Estudo inicial de caracterização do ambiente educativo da escola na qual o professor trabalha, que será o ponto de partida e o "pano-de-fundo" das demais vivências e estudos realizados no curso. A elaboração desta caracterização inicial deverá partir da(s) sala(s) de aula e incluir, pelo menos, os seguintes aspectos: ▪ Caracterização dos alunos nos aspectos socioeconômicos, culturais e de aprendizagem. ▪ Caracterização do contexto de vida dos alunos: condições de moradia, organização familiar, organização de seu cotidiano, acesso a bens e serviços. ▪ Caracterização dos espaços do trabalho coletivo e de gestão da escola: existência de um projeto pedagógico e regimento próprios e suas características, tipos de curso e períodos de funcionamento, quadro de professores, planejamento e forma de trabalho na HTPC. Ao final, cada professor deverá iniciar a montagem de um dossiê que contenha essas informações organizadas e sistematizadas. O aprendizado das possibilidades de organização dessas informações (tabelas, gráficos, esquemas, etc.), inclusive com o uso de aplicativos como ferramentas para este trabalho, é parte integrante desta vivência.	40 h	**mód. 1**
Vivência educadora 2	Análise de práticas de alfabetização e elaboração de um projeto de trabalho, desenvolvimento e avaliação do mesmo. Além disso, sugere-se que ele elabore um relatório do trabalho desenvolvido, no qual se registrem a vivência dos alunos e professores, os procedimentos, conteúdos e avaliação realizada, e avalie todo o processo, destacando problemas e resultados positivos. Sugere-se que os professores de 2ª, 3ª, e 4ª séries acompanhem o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do projeto, através de observações e registros das atividades, como forma de propiciar a estes professores um maior entendimento do processo de alfabetização.	72 h	**mód. 2**
Vivência educadora 3	Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de Língua Portuguesa, desenvolvimento do(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliação do(a) mesmo(a). A elaboração do projeto e/ou programação deverá supor uma pesquisa prévia a ser desenvolvida pelos professores relativa a algum conteúdo que necessitem saber mais para poder realizar a atividade solicitada. Além disso, sugere-se que ele elabore um relatório do trabalho desenvolvido, no qual se registrem a vivência dos alunos e professores, os procedimentos, conteúdos e avaliação realizada, e avalie todo o processo, destacando problemas e resultados positivos. Sugere-se que cada professor possa vivenciar também situações de observação e acompanhamento da prática de seus pares.	48 h	**mód. 2**
Vivência educadora 4	Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de Matemática, desenvolvimento do(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliação do(a) mesmo(a). A elaboração do projeto e/ou programação deverá supor uma pesquisa prévia a ser desenvolvida pelos professores relativa a algum conteúdo que necessitem saber mais para poder realizar a atividade solicitada. Além disso, sugere-se que ele elabore um relatório do trabalho desenvolvido, no qual se registrem a vivência dos alunos e professores, os procedimentos, conteúdos e avaliação realizada, e avalie todo o processo, destacando problemas e resultados positivos. Sugere-se que cada professor possa vivenciar também situações de observação e acompanhamento da prática de seus pares.	48 h	**mód. 2**

VIVÊNCIA EDUCADORA	DESCRIÇÃO	C. HORÁRIA	MÓDULO
Vivência educadora 5	Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de Ciências e do tema transversal Meio Ambiente, desenvolvimento do(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliação do(a) mesmo(a). A elaboração do projeto e/ou programação deverá supor uma pesquisa prévia a ser desenvolvida pelos professores relativa a algum conteúdo que necessitem saber mais para poder realizar a atividade solicitada. Além disso, sugere-se que ele elabore um relatório do trabalho desenvolvido, no qual se registrem a vivência dos alunos e professores, os procedimentos, conteúdos e avaliação realizada, e avalie todo o processo, destacando problemas e resultados positivos. Sugere-se que cada professor possa vivenciar também situações de observação e acompanhamento da prática de seus pares.	48 h	**mód. 2**
Vivência educadora 6	Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de História, Geografia e dos temas transversais Ética e Pluralidade Cultural, desenvolvimento do(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliação do(a) mesmo(a). A elaboração do projeto e/ou programação deverá supor uma pesquisa prévia a ser desenvolvida pelos professores relativa a algum conteúdo que necessitem saber mais para poder realizar a atividade solicitada. Além disso, sugere-se que ele elabore um relatório do trabalho desenvolvido, no qual se registrem a vivência dos alunos e professores, os procedimentos, conteúdos e avaliação realizada, e avalie todo o processo, destacando problemas e resultados positivos. Sugere-se que cada professor possa vivenciar também situações de observação e acompanhamento da prática de seus pares.	48 h	**mód. 2**
Vivência educadora 7	Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de Artes, desenvolvimento do(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliação do(a) mesmo(a). A elaboração do projeto e/ou programação deverá supor uma pesquisa prévia a ser desenvolvida pelos professores relativa a algum conteúdo que necessitem saber mais para poder realizar a atividade solicitada. Além disso, sugere-se que ele elabore um relatório do trabalho desenvolvido, no qual se registrem a vivência dos alunos e professores, os procedimentos, conteúdos e avaliação realizada, e avalie todo o processo, destacando problemas e resultados positivos. Sugere-se que cada professor possa vivenciar também situações de observação e acompanhamento da prática de seus pares.	36 h	**mód. 2**
Vivência educadora 8	Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de Corpo e Movimento e dos temas transversais, Saúde e Orientação Sexual, desenvolvimento do(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliação do(a) mesmo(a). A elaboração do projeto e/ou programação deverá supor uma pesquisa prévia a ser desenvolvida pelos professores relativa a algum conteúdo que necessitem saber mais para poder realizar a atividade solicitada. Além disso, sugere-se que ele elabore um relatório do trabalho desenvolvido, no qual se registrem a vivência dos alunos e professores, os procedimentos, conteúdos e avaliação realizada, e avalie todo o processo, destacando problemas e resultados positivos. Sugere-se que cada professor possa vivenciar também situações de observação e acompanhamento da prática de seus pares.	36 h	**mód. 2**
Vivência educadora 9	Estudo de uma programação desenvolvida em uma série ou ciclo do Ensino Fundamental, visando identificar e analisar pelo menos os seguintes aspectos: ▪ As possíveis relações entre conteúdos de diferentes áreas curriculares. ▪ A escolha, organização e articulação dos conteúdos de ensino e aprendizagem propostos. ▪ A diversificação das estratégias e formas de trabalho. ▪ A existência de projetos e/ou seqüências didáticas e qual seu papel. ▪ As formas e critérios de progressão propostos.	20 h	**mód. 3**

VIVÊNCIA EDUCADORA	DESCRIÇÃO	C. HORÁRIA	MÓDULO
vivência educadora 10	Estudo dos critérios e instrumentos de avaliação do sistema de ensino aplicados junto aos alunos que concluem a 4ª série - Saresp e Saeb. A análise dos resultados de cada escola nestas avaliações deverá propiciar o levantamento de hipóteses conseqüentes quanto ao significado destes, como ponto de partida para a realização de novas investigações pelos professores. O aprendizado das possibilidades de leitura dos aspectos relativos ao tratamento estatístico contido nestas avaliações deve ser enfatizado.	24 h	**mód. 3**
vivência educadora 11	Planejamento e elaboração de um site na Internet que permita aos professores socializar os conteúdos e vivências mais significativas do curso para a comunidade educacional. Esta vivência deverá contemplar tanto a reflexão sobre quais os conteúdos a serem disponibilizados quanto os principais aspectos e possibilidades técnicas relativas à circulação de informações na Internet.	20 h	**mód. 4**

— Oficinas culturais —

(Carga horária: 192 horas)

OFICINAS CULTURAIS[11]		
TEMAS	UNIDADES	EMENTAS
1. Leitura e produção de textos	1. Os gêneros em circulação no PEC-Formação Universitária	O objetivo desta unidade é propiciar ao professor um maior domínio de alguns dos gêneros do discurso que circularão pelo PEC-Formação Universitária, visando possibilitar ao aluno/professor uma maior proficiência nas práticas de leitura e escrita com as quais se deparará ao longo do curso.
	2. Ampliando a participação no universo da cultura letrada	Partindo da história de leitura e escrita de cada um e de uma reflexão dos usos que os professores/alunos fazem dessas práticas sociais, essa unidade pretende que o aluno/professor possa, de maneira mais efetiva, aumentar seus contatos com a cultura letrada.
2. Literatura	1. Pelo simples prazer de ler	Partindo dos gostos literários dos participantes do curso, o objetivo desta unidade é possibilitar um aumento da fruição estética relativa à literatura por parte dos alunos-professores. Sugere-se a montagem de fóruns de discussões, nos quais os professores possam das suas opiniões e discutir sobre alguma obra lida. Em virtude da especificidade dessa unidade, ela pode ser desenvolvida em paralelo com as demais. Isso seria até desejável para que a troca de impressões sobre as obras lidas pudesse ir acontecendo ao longo do desenvolvimento das demais oficinas.
	2. Construindo critérios para a apreciação estética	Levando em consideração que a literatura é um produto cultural e histórico, o objetivo dessa unidade é tematizar critérios objetivos e subjetivos para a avaliação de obras literárias.
	3. Do mito à crônica: uma breve história dos gêneros literários	Levando em conta os contextos sócio-históricos que propiciaram o surgimento e desenvolvimento dos diferentes gêneros literários, o objetivo desta unidade é aprofundar o conhecimento dos professores relativo aos gêneros literários.
	4. A literatura infantil e infanto-juvenil	Esta unidade possui três grandes objetivos. O primeiro deles é discutir criticamente a existência de uma literatura infantil e infanto-juvenil, levando em conta a existência de um mercado editorial que dita o tipo de produção mais difundida. O segundo objetivo é possibilitar aos alunos-professores a ampliação de seu conhecimento sobre as obras existentes, permitindo que os mesmos tomem contato com as mesmas e possam avaliá-las. O terceiro objetivo é discutir critérios para a seleção de livros de literatura, tendo em vista os objetivos da área de Português e levando em conta a realidade das escolas.
	5. O desenvolvimento da fruição estética por parte dos alunos de ensino fundamental: uma possibilidade ou utopia?	O objetivo dessa unidade é discutir encaminhamentos e propostas de trabalhos com livros de literatura, com vistas ao desenvolvimento da fruição estética por parte dos alunos de ensino fundamental.
	6. A literatura e as demais áreas curriculares	O objetivo desta unidade é discutir possibilidades de uso de livros de literatura em outras áreas curriculares para além da área de Língua Portuguesa. Embora as obras literárias sejam categorizadas como ficção, as mesmas refletem e/ou refratam a realidade vivida e, como tal, trazem questões dessa realidade e podem ser vistas como importantes documentos de épocas.
3. Teatro	1. Pelo simples prazer de poder ser espectador	Partindo das experiências de cada um com o teatro, o objetivo desta unidade é possibilitar um aumento da fruição estética relativa à dramaturgia por parte dos alunos-professores.
	2. Elementos da linguagem teatral e critérios para a apreciação estética	Levando em consideração que o teatro é um produto cultural e histórico, o objetivo dessa unidade é apresentar os elementos da linguagem teatral e discutir critérios de avaliação de obras teatrais.
	3. Breve história do teatro	Levando em conta os contextos sócio-históricos que propiciaram o surgimento e desenvolvimento dos diferentes gêneros teatrais, o objetivo dessa unidade é propiciar aos alunos-professores uma ampliação do seu conhecimento sobre teatro, através da compreensão da história dessa arte e de seus diferentes gêneros e escolas.

Embora os objetivos dessas oficinas reiacionem-se principalmente com a ampliação do universo cultural do professor/aluno e com a possibilidade de um maior desenvolvimento da sua fruição estética, pode e deve acontecer, em razão da relação de complementaridade existente entre módulos e oficinas, que alguns conteúdos incluídos nos temas e unidades abaixo se sobreponham aos conteúdos das unidades 6 e 10 do módulo 2,

quando do detalhamento programático das mesmas. Não há nenhum problema em se deslocar conteúdos das ofidnas culturais para o módulo ou vice-versa, desde que os objetivos gerais dos mesmos sejam garantidos e os princípios gerais de organização sejam respeitados.

4. Artes plásticas	1. Pelo simples prazer de apreciar	Partindo dos gostos artísticos dos participantes do curso, o objetivo desta unidade é possibilitar um aumento da fruição estética relativa às artes plásticas por parte dos alunos-professores.
	2. Elementos das artes plásticas e critérios para apreciação estética	Levando em consideração que as artes plásticas são produtos culturais e históricos, o objetivo dessa unidade é apresentar os elementos das artes plásticas e discutir critérios de avaliação de obras de arte.
	3. Breve história da arte	Levando em conta os contextos sócio-históricos que propiciaram o surgimento e desenvolvimento das diferentes escolas de artes, o objetivo dessa unidade é propiciar aos alunos-professores uma ampliação do seu conhecimento sobre artes plásticas, através da compreensão da história dessas artes e de seus diferentes movimentos e escolas.
5. Fotografia	1. Elementos, aspectos técnicos, usos e funções da fotografia	O objetivo dessa unidade é apresentar os elementos da fotografia, os aspectos técnicos e os conhecimentos físicos envolvidos e discutir seus diferentes usos e funções.
	2. Breve história da fotografia	O objetivo desta unidade é propiciar aos alunos-professores uma ampliação do seu conhecimento sobre fotografia, através da compreensão de sua história e de seus diferentes usos e funções. Vale ressaltar o papel da fotografia para a história das artes plásticas e o fato de que a mesma possibilitou o desenvolvimento ulterior do cinema. De igual forma, vale questionar a visão ingênua que considera a fotografia como cópia da realidade, sem levar em consideração o recorte e o viés interpretativo que toda fotografia contém.
	3. A fotografia na escola	O objetivo dessa unidade é discutir os usos possíveis da fotografia dentro da escola.
6. Cinema	1. Pelo simples prazer de poder ser espectador	Partindo das experiências de cada um com o cinema, o objetivo desta unidade é possibilitar um aumento da fruição estética relativa à arte cinematográfica por parte dos alunos-professores.
	2. Elementos da linguagem cinematográfica e critérios para a apreciação estética	Levando em consideração que o cinema é um produto cultural e histórico, o objetivo dessa unidade é apresentar os elementos da linguagem cinematográfica e discutir critérios de avaliação de filmes.
	3. Breve história do cinema	Levando em conta os contextos sócio-históricos que propiciaram o surgimento e desenvolvimento dos diferentes gêneros cinematográficos, o objetivo dessa unidade é propiciar aos alunos-professores uma ampliação do seu conhecimento sobre cinema, através da compreensão da história dessa arte e de seus diferentes gêneros.
	4. O cinema na escola	O objetivo desta unidade é discutir os usos possíveis do cinema dentro da escola e as formas de desenvolver a fruição estética relativa a essa arte por parte dos alunos.
7. Música	1. Pelo simples prazer de ouvir	Partindo das experiências de cada um com a música, o objetivo desta unidade é possibilitar um aumento da fruição estética relativa à arte musical por parte dos alunos-professores.
	2. Elementos da linguagem musical e apreciação estética	Levando em consideração que a música é um produto cultural e histórico, o objetivo dessa unidade é apresentar os elementos da linguagem musical e discutir critérios para sua apreciação estética.
	3. Breve história da música	Levando em conta os contextos sócio-históricos que propiciaram o surgimento e desenvolvimento dos principais gêneros musicais, o objetivo dessa unidade é propiciar aos alunos-professores uma ampliação do seu conhecimento sobre música, através da compreensão da história dessa arte e de alguns de seus diferentes gêneros e estilos.

Anexo II - Síntese dos módulos

PEC-Formação Universitária Síntese dos módulos			
MÓDULOS	*TEMAS*		*UNIDADES*
— Módulo introdutório — **(50 horas)**	Capacitação em informática		
— Módulo 1 — O PEC-Formação Universitária e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor **(116 horas)**	1. A identidade profissional do professor, o contexto da formação continuada na experiência do PEC-Formação Universitária e a sua concepção educacional (c. horária: 20 h)		1.1 Introdução ao PEC-Formação Universitária
			1.2 Identificação do grupo e levantamento de demandas
			1.3 O contexto da formação do professor e sua dimensão pessoal
			1.4 Estrutura e funcionamento do curso e proposta curricular do curso e estabelecimento de um contrato didático
	2. A educação continuada e o processo de construção da identidade profissional do professor (c. horária: 36 h)		2.1 A profissão do professor no contexto das diferentes concepções de educação
			2.2 A profissão do professor frente aos principais marcos da nossa atual política educacional
	3. O contexto da formação/ atuação profissional: primeiro levantamento diagnóstico dos alunos, das famílias, das escolas e das comunidades (c. horária: 40 h)		3.1 A escola como espaço de reflexão e formação do professor
			3.2 Caracterização do contexto e das relações de trabalho na escola
			3.3 A escola como ambiente educativo de trabalho e formação do professor
	4. Fundamentos da prática educativa (c. horária: 20 h)		4.1 A dimensão ética e política do trabalho do professor
			4.2 Práticas reflexivas e de investigação-ação visando a uma pedagogia para a autonomia
— Módulo 2 — Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares **(1.062 horas)**	1. Reformas educacionais e mudanças curriculares (c. horária: 72 h)		1.1 Revolução tecnológica e currículo
			1.2 Diferentes contextos e tendências das reformas educacionais e suas conseqüências na organização curricular
			1.3 As diretrizes curriculares, os PCNs, os projetos alternativos e a reforma educacional em curso no país
			1.4 O PNLD e a política estadual do livro didático
	2. Fundamentos da educação e da ação docente (c. horária: 144 h)	2.1 Fundamentos históricos e sociais	2.1.1 A relação entre a educação escolar e a sociedade
			2.1.2 Principais marcos da história da educação brasileira
			2.1.3 A redução da seletividade e melhoria da qualidade de ensino: desafios atuais para o sistema educacional
		2.2 Fundamentos psico-pedagógicos	2.2.1 Concepções de desenvolvimento e aprendizagem
			2.2.2 Concepções de desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações para a condução e organização das situações de ensino-aprendizagem.
			2.2.3 O planejamento dos processos de avaliação.
	3. Fundamentos da organização escolar (c. horária: 32 h)		3.1 O professor e os principais aspectos da gestão escolar
			3.2 O projeto educacional como instrumento para gestão da escola
	4. Alfabetização (c. horária: 72 h)		4.1 Diferentes concepções de alfabetização
			4.2 Pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita
			4.3 Deslocamento do foco do código para o texto
	5. Língua portuguesa (c. horária: 140 h)		5.1 Conteúdos da área
			5.2 Referências Curriculares
			5.3 Tratamento didático
			5.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo

PEC-Formação Universitária

SÍNTESE DOS MÓDULOS

MÓDULOS	*TEMAS*	*UNIDADES*
— Módulo 2 — Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares **(1.062 horas)**	6. Matemática (c. horária: 140 h)	6.1 Conteúdos da área
		6.2 Referências Curriculares
		6.3 Tratamento didático
		6.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo
	7. Natureza, ciências, meio ambiente e saúde (c. horária: 140 h)	7.1 Conteúdos da área
		7.2 Referências Curriculares
		7.3 Tratamento didático
		7.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo
	8. Espaço, tempo e cultura: história, geografia, ética e diversidade cultural (c. horária: 140 h)	8.1 Conteúdos da área
		8.2 Referências Curriculares
		8.3 Tratamento didático
		8.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo
	9. Arte e educação (c. horária: 96 h)	9.1 Conteúdos da área
		9.2 Referências Curriculares
		9.3 Tratamento didático
		9.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo
	10. Corpo, movimento, sexualidade e saúde (c. horária: 96 h)	10.1 Conteúdos da área
		10.2 Referências Curriculares
		10.3 Tratamento didático
		10.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo
— Módulo 3 — Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva **(112 horas)**	1. O projeto educacional e autonomia da escola (c. horária: 24 h)	1.1 A autonomia da escola: a construção do projeto educacional no contexto das políticas públicas de Educação
		1.2 Projeto Educacional: movimento-documento
		1.3 Projeto Educacional como instrumento de organização e gestão da escola
	2. Princípios de organização do currículo: contextualização e autonomia (c. horária: 48 h)	2. 1 A "contra-revolução científica contemporânea": Inter, multi e transdisciplinaridade
		2.2 Planejamento e escolha dos conteúdos curriculares
		2.3 Diversificação das estratégias e formas de trabalho
		2.4 Formas de organização da prática pedagógica: projetos, módulos didáticos e seqüências didáticas
		2.5 Formas e critérios de progressão curricular
	3. Currículo e avaliação do currículo (c. horária: 40 h)	3.1 Progressão curricular e progressão continuada
		3.2 Políticas públicas de avaliação da escola
— Módulo 4 — Escola: elo na rede da sociedade do conhecimento **(68 horas)**	1. A internet como rede de conhecimento (c. horária: 24 h)	1.1 Navegar é preciso: as condições de produção, veiculação e recepção da informação na Internet
		1.2 Do acesso à informação ao tratamento da informação
		1.3 O uso da Internet como apoio ao processo de ensino aprendizagem
	2. A informática como suporte de aprendizagem (c. horária: 24 h)	2.1 A experiência do PEC-Formação Universitária
		2.2 Critérios para escolha e classificação dos softwares educacionais
		2.3 A importância do domínio dos principais aplicativos
	3. Projeto de intervenção: ação local e comunicação global (c. horária: 20 h)	3.1 Os recursos de informação na rede escolar paulista e nas escolas
		3.2 A Pesquisa de experiências e informações educacionais na Internet
		3.3 A Internet como instrumento de socialização das produções mais significativas e do processo de trabalho no contexto do curso