



PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A FUNÇÃO AUTOR NOS MATERIAIS IMPRESSOS DO PEC - FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E O DESAFIO DE ESCREVER PARA PROFESSORES

CARLA ARIELA RIOS VILARONGA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro
2010

CARLA ARIELA RIOS VILARONGA

**A FUNÇÃO AUTOR NOS MATERIAIS IMPRESSOS DO PEC -
FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E O DESAFIO DE ESCREVER PARA
PROFESSORES**

Orientadora: Profa. Dra. Flavia Medeiros Sarti

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro
2010

370.71 Vilaronga, Carla Ariela Rios
V697f A função autor nos materiais impressos do PEC- Formação
Universitária e o desafio de escrever para os professores /
Carla Ariela Rios Vilaronga. - Rio Claro : [s.n.], 2010
143 f. : il., figs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Flavia Medeiros Sarti

1. Professores - Formação. 2. Universitarização do
magistério. 3. Profissionalização docente. 4. Programas
especiais. 5. Autoria. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

FOLHA DE APROVAÇÃO

Carla Ariela Rios Vilaronga

A FUNÇÃO AUTOR NOS MATERIAIS IMPRESSOS DO PEC - FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E O DESAFIO DE ESCREVER PARA PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biociências do Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, como parte
dos requisitos para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Aprovado em : 02-09-2010

COMISSÃO EXAMINADORA

lavia Medeiros Sarti (Orientador)

Belmira Oliveira Bueno

Samuel de Souza Neto

Rio Claro, 02 de setembro de 2010

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que cruzaram o meu caminho no decorrer desses 30 meses de estudo e pesquisa. Todos que me deram incentivo e apoio, que deixaram um pouco de si nessa caminhada.

À Flavia, por sua dedicação, paciência, leituras atentas e diálogo contínuo. Foi muito rica a troca e muito prazeroso o trabalho conjunto!

A minha mãe, pela garra, apoio, pelo olhar de confiança e orgulho. Você foi essencial nesta conquista!

À Célia, por acreditar em mim desde o início da graduação (mesmo quando eu era uma “caipirinha tímida”). Por me introduzir à pesquisa, ao contexto dos professores e aos prazeres da Arte.

Ao Bruno, por ter me apoiado e me estimulado mesmo nos momentos de desânimo e cansaço.

A minha tia Débora, que me ensinou como a educação é encantadora, sendo meu exemplo de pedagoga.

A minha família, por me entender nas ausências, estar sempre ao meu lado nas vitórias e dificuldades.

Aos professores da USP, PUC- SP e UNESP, que participaram diretamente desta pesquisa, se questionando sobre o tema e permitindo que eu pudesse ouvi-los.

À professora Belmira e ao professor Samuel, que me deram o prazer de ouvir reflexões sobre o meu trabalho e que indicaram possibilidades de como continuar a minha caminhada.

À Suely, pelas leituras atentas e pelas palavras de estímulo.

À Fernanda! Por todas as conversas debaixo da árvore, no caminho das aulas e ao telefone.

Aos meus grandes amigos do CECEMCA, que estiveram sempre ao meu lado.

À grande equipe de trabalho da UFSCar, que me entendeu, me fez sorrir e tem sido substancial na formação de minha identidade profissional.

RESUMO

O estudo focaliza a *função autor* (FOUCAULT, 1969) no material didático do PEC-Formação Universitária, programa de formação superior em serviço dirigido a professores dos anos iniciais da Educação Básica. Tem-se em vista identificar o papel que os autores dos textos desempenharam na produção das práticas formativas daquele programa, oferecendo elementos para a discussão do lugar que a universidade e seus especialistas ocupam nas políticas atuais de formação de professores. Um dos pontos de análise é a identificação de aspectos presentes no encontro – cada vez mais freqüente no contexto de *universitarização* do magistério - entre a cultura acadêmica e a cultura docente. Programas especiais como o PEC-Formação Universitária têm formado, em nível superior, um grande contingente de professores que já exerciam a profissão, oferecendo inclusive inspiração para a emergência de novas modalidades de formação docente, baseados na utilização de mídias interativas e outros recursos da educação a distância. Segundo os dados reunidos por esta pesquisa, os autores dos textos veiculados em programas especiais como o PEC desempenham importante papel, à medida que sua atuação integra-se aos processos de legitimação de certos discursos e mesmo desse modelo de formação docente. De sua parte, esses autores deparam-se com o desafio de escrever para professores dos anos iniciais, uma novidade para muitos deles. Os dados aqui reunidos nos permitem perceber que, mesmo neste momento, em que a universidade reclama para si a responsabilidade pela formação dos professores, as ações e as práticas relacionadas a esse tipo de formação não são muito valorizadas no meio acadêmico. Oferecem indícios, também, sobre as maneiras como a universidade e os sujeitos que nela atuam são atingidos pelo contexto atual de universitarização e profissionalização do magistério. O estudo foi realizado sob uma abordagem qualitativa, a partir da análise de documentos relativos ao programa focalizado e de entrevistas semi-estruturadas. A pesquisa integra o Projeto Temático FAPESP “Programas especiais de formação de professores, educação a distância e escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço”.

Palavras-chave: Formação de professores - universitarização do magistério – profissionalização docente – Programas Especiais – Autoria

ABSTRACT

The study focuses on the *author function* (FOUCAULT, 1969) in the teaching material of *PEC – Formação Universitária (Program of Continuing Education – University Level)*, a program for early years teachers of Basic Education. It will identify the role of the texts' authors in the production of training practices in the program, offering elements to discuss the university and its experts' participation in the current policies for teacher education. One of the points to be analyzed is the identification of issues at the meeting – increasingly frequent in the context of teachers' *universitarization* – between the academic culture and the teaching culture. Special programs such as PEC have formed, in college degree, a large contingent of teachers who already work, offering inspiration for new teacher education's models, based on the use of interactive media and other resources from distance education. According to data gathered by this research, the texts' authors who participate in special programs such as PEC play an important role, as part of the legitimation process of certain speeches and even this teacher training's model. The authors are faced with the challenge of writing for early years teachers, something new for many of them. The data gathered here allow us to realize that, even now, when university claims for itself the responsibility for training teachers, the actions and practices related to such training are not highly valued in academic area. They also offer evidences about the way that university and people who works in it are affected by the current context of teachers' *universitarization* and professionalization. The study was conducted in a qualitative approach, based on the analysis of documents concerning the focused program and semi-structured interviews. The research is part of the FAPESP Thematic Project "Special programs for teachers, distance education and schooling: research on new types of in-service training".

Keywords: Teacher education – Teachers' *universitarization* – Teacher's professionalization – Special Programs – Authorship

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Numero de páginas analisadas no material impresso e de textos com autoria definida. (p. 44)

Quadro 2: Especificações dos autores entrevistados. (p. 47)

Quadro 3: Quantidade de textos elaborados especificamente para o material e de textos publicados anteriormente em outros suportes. (p. 53)

Quadro 4: Quantidade de textos escritos por cada universidade no material impresso analisado. (p. 54)

LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECEMCA	Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IES	Instituição de Ensino Superior
IUFMs	Instituts Universitaires de Formations de Maitres
LBD/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei 9394/96
MEC	Ministério da Educação
PEC	Programa de Educação Continuada
SEESP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
TIC	Tecnologias da informação e da comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
WCEFA	World Conference on Education For All

Siglas de instituições superiores de ensino:

PUC-SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UNESP Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I: FORMAÇÃO DE PROFESSORES HOJE: (novas) TENDÊNCIAS, PARADOXOS E DESAFIOS	17
1.1 Políticas para formação de professores	18
1.2 Paradoxos da “Universitarização” do Magistério.....	22
1.3 O encontro entre a cultura docente e a cultura acadêmica	24
CAPÍTULO II: A RELAÇÃO AUTOR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	28
2.1 A questão do discurso.....	28
2.2 A função autor.....	29
2.3 Assunção da autoria	33
2.4 A economia escriturística e o lugar do autor.....	34
2.5 O direito sobre os textos e o papel de sua materialidade	35
CAPÍTULO III: PEC- FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA.....	37
3.1 Os impressos no PEC: sua materialidade, seus autores, seus processos de elaboração	39
CAPÍTULO IV. OPÇÕES METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO	43
4.1. Seleção da amostra do material impresso do PEC	44
4.2. Busca inicial de informação sobre os autores do PEC	45
4.3 Realização de entrevistas semi-estruturadas com os autores	46
CAPÍTULO V: A AUTORIA NO PEC FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA	52
5.1 Material Impresso do PEC	52
5.2 Quem são os autores do texto do PEC?	55
5.3 Buscando indícios sobre a função autor no PEC: o discurso dos autores	59

5.3.2 - Os autores dos textos no processo de produção do material impresso do PEC – Formação Universitária	66
5.3.3 - O convite para escrever para o PEC	72
5.3.4 - Processo de elaboração do material.....	75
5.3.5 - Relações autor, equipe de editoração e coordenação do módulo	82
5.3.6 - Opções assumidas pelos autores na elaboração de textos	87
5.3.7 - Representações dos autores sobre os professores, como leitores de seus textos	90
5.3.8 - O retorno da leitura dos textos pelos alunos- professores.....	94
5.3.10 – Relação dos autores dos textos com a cultura profissional docente e o significado do PEC na sua trajetória profissional	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
Pronunciamento latino-Americano no Fórum mundial da Educação. Dacar, 24 a 28 de abril de 2000. In: Cadernos de Pesquisa nº 110, São Paulo, julho 2000, p.213-219.....	118
ANEXOS E APÊNDICES.....	121
ANEXO I: EIXOS TEMÁTICOS E EMENTÁRIOS- PROJETO BÁSICO DO PROGRAMA- 2001	122
APÊNDICE I: EXEMPLO DE PLANILHA.....	125
APÊNDICE II: ROTEIRO DE ENTREVISTA- AUTORES PEC.....	128
APÊNDICE III: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	130
APÊNDICE IV: EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA.....	132

APRESENTAÇÃO

O interesse em explorar questões sobre o papel da universidade na formação de professores faz-se bastante presente em meu percurso acadêmico. Durante minha graduação participei como estagiária e posteriormente como formadora de um Centro de Formação de Professores na área de Ciências e Matemática, vinculada à Secretaria de Educação Básica do MEC. Durante esse período questioneei-me sobre a imagem que os profissionais envolvidos na formação de professores, principalmente os docentes universitários, possuem sobre os professores da educação básica e sobre o lugar da própria universidade nesse campo. Esses questionamentos se intensificavam nas aulas de graduação em Pedagogia, onde são comuns as discussões sobre o papel da “má qualidade” da formação dos professores para o fracasso escolar e os demais problemas que assolam a escola.

No segundo semestre de 2007 tive a oportunidade de cursar como ouvinte a disciplina “Docência, Identidade e Cultura dos Professores - Perspectivas Teóricas”, da Pós-Graduação em Educação, ministrada pelos professores Samuel de Souza Neto e Flavia Medeiros Sarti, onde pude aprofundar discussões e ler o trabalho de autores que se dedicam a pesquisar as políticas de formação de professores no contexto atual. Essas discussões, autores e textos oferecem subsídios teóricos para esta pesquisa e permitiram a busca de outras leituras sobre a formação de professores em serviço.

Em 2008 ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista - UNESP, o que me possibilitou ingressar em um grupo de pesquisa que, envolvendo professores e estudantes da USP, da PUC - SP e da UNESP, volta-se para a discussão sobre Programas Especiais de Formação de Professores em Serviço. Esse grupo está agora reunido no projeto temático FAPESP “Programas especiais de formação de professores, educação a distância e escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço”, coordenado pela Prof^a Dr^a Belmira Oliveira Bueno.

Compondo aquele grupo maior, nossas inquietações neste trabalho se referem especificamente aos autores dos textos veiculados pelo material impresso do PEC-Formação Universitária, sobre os papéis e os desafios vividos por eles naquela proposta inovadora iniciada em 2001 no Estado de São Paulo. O PEC concedeu diploma de ensino superior a uma grande quantidade de professores em suas três versões e demandou das universidades envolvidas e de seus professores a realização de atividades pouco usuais nesse contexto, como a produção de textos para professores da educação básica.

A caracterização do papel que os autores desempenharam no PEC, sua *função* (FOUCAULT, 2000 [1969]) e importância, pode proporcionar informações relacionadas aos modos de organização e de funcionamento das novas modalidades de formação docente que surgem nesse momento, com a política de universitarização do magistério. Pode revelar, ainda, informações sobre as maneiras como a universidade e os sujeitos que nela atuam (como pesquisadores e autores dos textos) são atingidos pelo contexto atual de universitarização e profissionalização do magistério.

INTRODUÇÃO

O presente estudo integra o Projeto Temático *Programas Especiais de Formação de Professores, Educação a Distância e escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço*, que objetiva analisar os programas especiais de formação de professores em serviço que emergiram no período pós LDB 9394/96, bem como o modelo pedagógico que se configura em tais propostas por meio da educação a distância.

Seguindo nessa direção, esta pesquisa focaliza aspectos relativos à participação da universidade e da comunidade acadêmica na configuração desse novo modelo pedagógico que emergem nesse cenário da formação de professores no Brasil. Pretende, mais especificamente, caracterizar a *função autor* (FOUCAULT, 2000[1969]) no PEC - Formação Universitária, um programa especial de formação superior docente em serviço implementado no Estado de São Paulo na década passada¹. Objetiva-se, com isso, identificar o lugar das práticas universitárias (e da própria universidade) nas políticas atuais de formação de professores para os anos iniciais.

A centralidade que a formação de professores vem assumindo nas políticas educacionais mais recentes (BELLO, 2008) e o processo em curso de *universitarização* dessa formação (MAUÉS, 2003; SARTI, 2005) implicam novos desafios a serem enfrentados por diversos segmentos, entre os quais se encontra a comunidade acadêmica, que passa a envolver-se mais diretamente com as práticas formativas então empreendidas.

¹ O PEC - Formação Universitária iniciou com um conjunto de políticas do estado de São Paulo para formação de professores e merece destaque pela sua abrangência em todo estado de São Paulo e por suas peculiaridades: atingiu um grande contingente de professores ao mesmo tempo, foi separado em módulos ao invés de disciplinas, contou com o apoio de mídias interativas e fez surgir novos agentes educacionais (BELLO, 2008).

O movimento de *universitarização* da docência nas séries iniciais, possibilitado através de parcerias entre universidades e poder público, tem permitido uma aproximação entre professores dos primeiros anos do ensino fundamental e a universidade, o que tende a diminuir uma separação histórica. (SARTI, 2005). Porém, mesmo com essa aproximação, a universidade assume espaço como uma “voz legítima” ao realizar a formação desses professores. Cresce nesse processo não somente a demanda por cursos universitários, mas a produção de textos que possibilitem a realização dessa tarefa. Muito pesquisadores universitários são então chamados para atuar na elaboração desses textos de caráter formativo, passando então a transitar entre a cultura universitária e a cultura do magistério “primário”. Entende-se que no âmbito dessas duas culturas temas como o ensino, a aprendizagem, a escola e a docência assumam significados diversos.

O programa escolhido como referencial empírico desta pesquisa, o PEC - Formação Universitária apresenta-se como um espaço no qual é possível acompanhar o encontro entre essas duas culturas profissionais: a cultura universitária, acadêmica (onde o autor dos textos exerce um papel central) e a cultura docente, baseada principalmente na oralidade. Nos questionamos então: Que *função* os autores dos textos dirigidos aos professores desempenham naquele programa?

De modo mais específico, objetiva-se com esta investigação:

- Caracterizar o papel que os autores dos textos desempenharam na produção do material impresso do PEC – Formação Universitária;
- Identificar maneiras pelas quais práticas e valores característicos da cultura acadêmica (como a produção de textos e da propriedade intelectual sobre os mesmos) assumem espaço nas novas modalidades de formação docente, como é o caso do programa focalizado;
 - Identificar as relações que os autores dos textos estabelecem com a cultura profissional docente e as representações que eles têm sobre os professores, como leitores de seus textos;
 - Identificar as opções assumidas pelos autores na elaboração de textos especialmente dirigidos aos professores;
 - Identificar as maneiras pelas quais esses autores percebem a função que desempenham no programa e o significado que isso assume para sua própria trajetória profissional.

Para que esses objetivos sejam alcançados, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, buscando dados empíricos que possibilitassem a exploração das questões iniciais da pesquisa. O estudo foi realizado então a partir de fontes documentais e de fontes orais.

A busca por fontes documentais incidiu sobre documentos oficiais referentes à criação do programa, documentos norteadores para a idealização e construção do material impresso do PEC, além do próprio material impresso do Programa (distribuído aos alunos-professores).

As fontes orais foram exploradas por meio de entrevistas semi-estruturadas com sujeitos que participaram da elaboração dos materiais impressos dirigidos aos professores no PEC- Formação Universitária. O foco das entrevistas teve, entre outros aspectos, as experiências que os autores vivenciaram ao produzirem textos para o programa, ao vê-los publicados nos materiais impressos e distribuídos aos professores-alunos; as expectativas que eles nutrem a respeito do magistério dos anos iniciais, seu público alvo no programa, bem como suas concepções sobre a formação de professores e sobre o próprio PEC.

Os caminhos trilhados por esta pesquisa estão descritos nesta monografia, que está dividido em diferentes partes. O Capítulo 1 – “Formação de professores: (novas) tendências, paradoxos e desafios” – oferece informações sobre o contexto atual da formação de professores no Brasil, buscando ressaltar alguns dos paradoxos que emergem deste cenário.

O Capítulo 2 – “A relação autor e formação de professores” – tem o intuito de discutir a questão do autor, seu papel no texto, no mercado bibliográfico e principalmente sua *função* (FOUCAULT, 2000 [1969]) no material impresso do PEC e no mercado formativo voltado aos professores (NÓVOA, 1999; MAUÉS, 2003; SOUZA E SARTI, 2009).

O Capítulo 3 – “O PEC- Formação Universitária” – oferece informações sobre o programa tomado como referencial empírico para a investigação focalizando em especial os processos de produção e as especificidades do material impresso produzido para o programa.

Em seguida, as “opções metodológicas e os procedimentos de investigação” utilizados no trabalho são apresentados no Capítulo 4. São descritos os seguintes processos vividos no curso da investigação: seleção da amostra do material impresso do PEC; busca inicial por informação sobre os autores do PEC; realização de entrevistas semi-estruturadas com os autores e tratamento dos dados.

No Capítulo 5- “A autoria no PEC Formação Universitária” são apresentados os dados coletados analisados com os referenciais teóricos escolhidos para o estudo. Finalizando, o trabalho traz as considerações finais e questionamentos para futuras pesquisas.

CAPÍTULO I: FORMAÇÃO DE PROFESSORES HOJE: (novas) TENDÊNCIAS, PARADOXOS E DESAFIOS

Desde a década de 1980 temos assistido a implementação de reformas educacionais em âmbito mundial; reformas que têm em comum o propósito de melhorar as economias nacionais por meio do fortalecimento das relações entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado. Esse movimento tem como importantes influenciadores (para as políticas públicas dos países latinos) o Banco Mundial (BM) e a UNESCO que - partindo de “novos valores” veiculados mundialmente a partir dos países centrais - ressaltam que a escola e seus professores não atendem adequadamente às novas exigências do mundo do trabalho (VAILLANT, 2005).

Segundo Gatti (2008), em uma série de documentos influenciados ou publicados pelo Banco Mundial, a questão da formação de professores é tratada como prioridade e a educação continuada é valorizada por seu papel inovador. Entre esses documentos, estão: o “Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina” (PREAL, 2004); a “Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação” (UNESCO, 1998), o texto “Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento do Ensino Superior” (UNESCO, 1998); a “Declaração de Princípios da Cúpula das Américas” (2001); e o texto produzido a partir do “Fórum Mundial de Educação” (DACAR, 2000). Em todos os documentos mencionados, a idéia da formação de professores para a preparação de novas gerações mais competentes e, portanto, mais adequadas para a nova economia mundial está presente:

Chega-se, dessa maneira, à ênfase nas competências a serem desenvolvidas tanto em professores como nos alunos. Em última instância, pode-se inferir que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas. Essa parece ser a questão de fundo. As ações políticas em educação continuada (em educação em geral) instauraram-se nos últimos anos com essa perspectiva. (GATTI, 2008, p. 62).

Vaillant (2005) destaca que as principais mudanças ocorridas nesse cenário estão relacionadas aos novos parâmetros curriculares, aos princípios de qualidade e igualdade, às iniciativas de melhoria da docência, à descentralização da gestão e à questão da avaliação. A autora menciona Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, El Salvador, Nicarágua e Uruguai como países que implementaram as reformas mais significativas na América Latina.

Nesse contexto latino-americano inicia-se, ainda, a implementação de vários programas que objetivam a melhoria da qualidade da educação, mediante o aumento de tempo e permanência dos alunos na escola, a renovação de métodos e técnicas de ensino e a atenção ao trabalho docente voltado às crianças de baixo rendimento. Com o objetivo de melhorar a prática docente, a maioria desses programas estabeleceu, ainda segundo Vaillant (2005), incentivos para a implantação de políticas de estabilidade profissional e de formação em serviço para os professores.

Tais medidas constituem bases para uma reforma educativa que, seguindo as políticas de tendência neoliberal, “tem na avaliação a chave-mestra que abre o caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos” (FREITAS, 2002, p. 143).

1.1 Políticas para formação de professores

Nesse contexto, os especialistas internacionais no âmbito da educação dedicam maior atenção à formação inicial e continuada dos professores, consolidando-se um “mercado da formação” (NÓVOA, 1999; MAUÉS, 2003; SOUZA E SARTI, 2009), onde existe uma perda quanto ao sentido da profissão docente e dos saberes profissionais. Os discursos focam-se “nos sistemas de “acreditação” (no caso da formação inicial) e nas lógicas de avaliação (no caso da formação continuada), arrastando uma concepção escolarizada da formação de professores.” (NÓVOA, 1999, p. 14).

Segundo Bello (2008), a atuação docente constituiu-se um dos principais alvos das ações empreendidas no âmbito das reformas educacionais latino-americanas, justificadas por discursos que ressaltam a importância do papel do professor para o sucesso das mesmas. Países como a Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Costa Rica, Guatemala, Paraguai e Venezuela têm promovido a certificação superior em serviço de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, mediante ações e programas que atingem uma grande massa de docentes em pouco tempo. A execução dessas iniciativas tem sido

responsabilidade das universidades e, principalmente, de instituições não-universitárias (Institutos Superiores de Educação, Centros de Capacitação Docente, sedes municipais credenciadas pelos Estados e Escolas Normais Superiores).

Em nosso país, a implementação dessas políticas de formação consolidou-se na década de 1990, em decorrência de acordos firmados na histórica “Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico”, realizada no México em 1979 e, mais recentemente, na “Conferência de Jontien”, em 1990, na Tailândia. Como ressalta Freitas (1999), das conferências mencionadas resultaram posições consensuais reunidas na “Declaração Mundial de Educação para Todos” (WCEFA, 1990).

Freitas (2002) aponta a “Década da Educação”, anos 1990, como aquela que trouxe um aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas decorrentes da crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 1970:

Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes curriculares nacionais para educação básica, para educação superior, para educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Exame Nacional de Cursos (provão), ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, descentralização, FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério -, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre o caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos. (FREITAS, 2002, p. 142).

Seguindo as orientações internacionais, foi elaborado em 1993 o “Plano Decenal de Educação para Todos”, 1993-2003 (BRASIL, 1993), que indicou uma reestruturação dos processos de formação inicial e continuada dos professores, abrangendo também a revisão dos currículos dos cursos médios e superiores do magistério e dos programas de capacitação dos profissionais em exercício.

Em continuidade a essa proposta de formação, após oito anos de discussão (omitidos no documento final), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), dentre várias pontuações sobre a questão da escola, dos professores e da prática educacional, afirma que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, deve estar assentada na associação entre teorias e práticas. Preconiza a habilitação superior, estabelecendo, em seu artigo 87 das disposições transitórias, que a partir de 2007 “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

Para Freitas (1999), a LDB representou um marco na implementação de políticas públicas na educação brasileira. Instituiu também as bases para novas políticas regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação, possibilitando a criação de novas instituições de formação: os Institutos Superiores de Educação, específicos para professores da Educação Básica; o Curso Normal Superior, para formar professores de 1ª a 4ª série e da educação infantil; e o curso de Pedagogia para formar docentes e também os especialistas em educação. Esse leque de opções, segundo Melo (1999), acarreta certa fragmentação e aligeiramento na realização das políticas governamentais, não apenas em relação ao tempo, mas principalmente no aprofundamento de conteúdos e na apropriação de competências pelos futuros docentes ou por professores em serviço formados em nível superior.

Maués (2003) aponta alguns elementos que têm sido considerados básicos nesse movimento internacional em torno da formação de professores, quais sejam: a universitarização/profissionalização, a ênfase na formação prática/validação das experiências, a pedagogia das competências, a educação a distância e a formação continuada. Especificamente no que se refere à universitarização do magistério, a pesquisadora afirma que tal movimento tem sido associado ao processo de profissionalização docente, apontando para uma maior qualificação dos professores e um aprofundamento de seus conhecimentos. O magistério passaria a ser então uma profissão e os professores alcançariam um status mais elevado, como profissional.

Nesse processo, as instituições de formação de professores tenderiam a ser incorporadas às universidades (como ocorre atualmente com os Instituts Universitaires de Formations de Maitres- IUFMs- na França). No entanto, segundo Maués (2003), devido à pressão de organismos internacionais, essa incorporação nem sempre tem ocorrido ou então é realizada, em alguns países, de forma aligeirada e fora da universidade, sem obedecer os princípios básicos que característicos da instituição: “ensino ligado a pesquisa, à autonomia em relação a ensino e a pesquisa e à socialização dos conhecimentos” (p. 100).

Bourdoncle (2000 citado por SARTI, 2005), por sua vez, aponta o processo de universitarização do magistério como um importante dispositivo para que a docência supere seu *status* de ofício, baseado principalmente em saberes de ordem prática que são aprendidos pelos professores na experiência direta do trabalho cotidiano e, também, nas relações mantidas entre pares. Na visão de Maués (2003), esse fenômeno de “universitarização” do magistério, vivenciado na maioria dos países, revela-se como um contra-senso. Isto porque a formação superior que vem sendo oferecida pós-secundário não obedece aos princípios

básicos que caracterizam a instituição universitária, de pesquisa, de processo de criação, permanecendo apenas focada na mera transmissão de saberes.

No contexto brasileiro, essa tendência formativa é legitimada pelo artigo 62 da LDB, que afirma:

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).

O artigo abre assim possibilidade para que a formação de professores em nível superior aconteça fora da Universidade, livre da obrigação de associar pesquisa e extensão ao ensino. Outra decorrência da LDB promulgada em 1996 refere-se à formação universitária em serviço de professores que já atuam nas redes de ensino e que possuem formação em nível médio. Esses professores continuam atuando em suas salas de aula enquanto se formam em cursos de Pedagogia ou em cursos similares de nível superior.

Lüdke, Moreira e Cunha (1999) ressaltam que a ênfase na formação em serviço, realizada em detrimento da formação inicial dos professores vai ao encontro das recomendações do Banco Mundial, requerendo menores investimentos para formar uma maior quantidade de professores.

Bello (2008) destaca as estratégias mais utilizadas pelas instituições de formação para atender um grande número de professores em serviço em um curto espaço de tempo: a modalidade presencial, que ocorre na forma regular (dentro do período letivo) ou especial (aulas concentradas nas férias ou oferecidas de forma intensiva); presencial com apoio de mídias interativas (semipresencial – nessa modalidade, os programas que se apóiam nas Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs); e a educação a distância. Emergem, com isso, novas configurações para o cenário da formação de professores. Bueno (2006) ressalta que, nesta configuração de formação, espera-se que os professores sejam

... no plano pessoal, receptivos à diversidade, abertos a inovações, sensíveis às dificuldades dos alunos e comprometidos com o seu êxito; no plano intelectual, portadores de sólida formação científica e cultural, domínio da língua materna e das novas tecnologias; no plano profissional, capazes de articular os conteúdos curriculares de sua disciplina com vários outros conhecimentos e, ainda, trabalhar em equipe e assumir a questão de seu próprio desenvolvimento profissional. (BUENO, 2006, p. 7).

Segundo a pesquisadora, o novo perfil do professor requer uma formação que vá além da “simples apreensão de conhecimento” (*op. cit.*, p.7), sendo necessária, então, uma mudança do *habitus* do professor, uma nova visão de mundo e de se pensar sobre ele.

1.2 Paradoxos da “Universitarização” do Magistério

As recentes mudanças operadas na formação de professores, brevemente apontadas acima, trazem, na perspectiva de diversos pesquisadores (JONNAERT, 1996; FREITAS 1999; NOVÓIA, 1999; MELO, 1999; TARDIF, 2000; BOURDONCLE, 2000; MAUÉS, 2003; SARTI, 2005; BUENO, 2006; SARTI E BUENO, 2007; GATTI, 2008; BELLO, 2009; entre outros), contradições e paradoxos que merecem atenção.

Tardif aponta que essa conjuntura revela-se bastante paradoxal, já que “se pede aos professores para se tornarem profissionais no momento em que o profissionalismo, a formação profissional e as profissões mais bem assentadas atravessam um período de crise profunda” (2000, p. 13), inclusive as profissões com *status* historicamente construído, como a medicina, o direito e a engenharia. A crise do profissionalismo aponta para uma crise do poder profissional e para a confiança que o público e os clientes nele depositam o que, segundo Tardif, pode ser positivo, à medida que o poder serve muito mais aos interesses profissionais do que aos interesses dos clientes e do público em geral.

Ainda no que se refere ao caráter paradoxal do presente cenário da formação dos professores, Nóvoa (1999) chama atenção para o excesso de discursos (sobre a importância da educação, sobre a centralidade dos professores etc), que vem escondendo uma acentuada pobreza quanto às práticas efetivamente levadas a efeito. Para ele, três tipos de saberes concorrem na produção da profissão docente: o saber da experiência (produzido pelos professores), o saber da pedagogia (produzido pelos especialistas em ciências da educação) e o saber das disciplinas (produzido pelos especialistas dos diferentes domínios dos conhecimentos). Analisando o “triângulo de conhecimento” formado por esses três tipos de saberes, ele aponta para um forte desenvolvimento dos discursos científicos (produzidos pelos especialistas da pedagogia e das disciplinas específicas) que atuam para a sofisticação do discurso pedagógico e, portanto, para o aumento do prestígio da profissão docente. No entanto, Nóvoa nos adverte para o que ele considera um dos principais paradoxos da história do magistério, pois esse maior prestígio da profissão docente ocorre às custas da desvalorização dos saberes produzidos pelos próprios professores.

Outras contradições relativas ao contexto atual da formação de professores são apontadas por estudos realizados. Melo (1999) traz para a discussão a necessidade da política de formação de professores sair do “chão da escola”, para então voltar-se ao contexto escolar. A pesquisadora entende que a escola hoje vivencia um momento de grandes exigências, o que aumenta as responsabilidades do professor. Porém, reconhece que a política de formação de professores reduz cada vez mais suas metas e objetivos, “evidenciando grande descompasso entre as políticas de formação e os objetivos proclamados de melhorar a qualidade da educação pública” (p. 50).

Freitas (1999) afirma que as propostas atuais de formação docente, cujo objetivo proclamado é profissionalização e valorização do magistério, poderão agir em sentido contrário, podendo trazer uma divisão entre a figura do pedagogo “especialista”, em oposição à concepção do “professor tarefeiro”, que tem no trabalho pedagógico a base de sua formação e de sua identidade profissional. Um dos motivos para essa diferenciação é possibilidade prevista na política de formação universitária de professores de reduzir da duração do curso de formação em função da experiência profissional prévia dos estudantes. Este modelo de formação, o Normal Superior, pode ser realizado com diminuição de até cinquenta por cento da carga horária do curso e com um número menor de docentes mestres e doutores em seu corpo docente imprimindo, segundo a ótica da pesquisadora, um caráter técnico, pós-médio, à formação do professor em exercício, em contraponto à formação inicial do pedagogo.

A emergência dos cursos de formação superior docente em serviço como um novo modelo formativo voltado aos professores é objeto de atenção de Bello (2009) que, em seu estudo, revela que uma das justificativas ouvidas na universidade, quando se questiona sobre a qualidade dos mesmos é a de que “o mínimo é melhor do que nada, já que não seria possível de outra forma” (p. 12). Essa resposta, para a pesquisadora, revela que se tem aceitado uma formação ruim, traçada pelo mínimo, sem autonomia didático-pedagógica. Isso, no entanto, vai de encontro à defesa da qualidade do ensino crítico e reflexivo, ideais conquistados historicamente pelas universidades.

Para Gatti (2008), um dos grandes paradoxos deste processo de universitarização tem relação com os gastos públicos injetados na proposta:

A pergunta que se coloca é: não seria melhor investir mais orçamento público para a ampliação de vagas em instituições públicas para formar licenciados e investir na qualificação desses cursos, em termos de projeto, de docentes, de infra-estrutura, deixando para a educação continuada realmente os aperfeiçoamentos ou especializações? Parece-nos que melhorar substantivamente, com insumos adequados e inovações, a formação básica dos professores para todos os níveis e

modalidades seria uma política mais condizente para a melhor qualificação dos trabalhadores nas redes de ensino, e para propiciar aos alunos dessas redes os conhecimentos importantes para sua realização pessoal e no trabalho e sua contribuição para uma coletividade mais integrada. (GATTI, 2008, p. 68).

Outro aspecto importante a ser considerado como fonte de conflitos no cenário atual da formação docente diz respeito às diferenças existentes entre o modo como os professores aproximam-se dos saberes pedagógicos e o tipo de atitude diante do saber que costuma ser mais valorizado no ambiente acadêmico. Como ressalta Jonnaert (1996 citado por SARTI, 2005, p. 13-14),

os pesquisadores validam seus gestos cotidianos pela dúvida e pela busca de explicações sobre os eventos, que por sua vez devem se mostrar coerentes do ponto de vista da perspectiva teórica adotada. Enquanto isso, os professores refletem em busca de certezas que apontem para as muitas decisões que devem ser tomadas diante dos acontecimentos e das urgências que se impõem ao trabalho diário na escola.

Considerando diferenças dessa ordem, Sarti (2005) enfatiza que o processo de universitarização do magistério impõe desafios importantes associados aos encontros de diferentes culturas profissionais: de um lado, professores das séries iniciais e, de outro, pesquisadores acadêmicos. Isto porque, como ressalta a pesquisadora, o movimento de universitarização da docência nas séries iniciais e as parcerias entre universidades e poder público têm possibilitado que os professores desse nível de ensino estabeleçam relações mais próximas com a universidade. Sendo assim, tende-se a diminuir a separação historicamente mantida entre eles, incentivando o professor a manter maior proximidade com o conhecimento acadêmico e com a universidade, até então pouco vivenciados por grande parte dos que atuam nesse nível de ensino.

1.3 O encontro entre a cultura docente e a cultura acadêmica

As culturas profissionais distintas que atuam no contexto educacional trazem consigo diferentes formas de conceber o ensino, a aprendizagem, a escola, os alunos e a própria docência (SARTI, 2005). A cultura docente é constituída no contexto escolar, no fazer cotidiano, nas micro-decisões, no desembaraço de “mil pequenas coisas urgentes” que são realizadas ao mesmo tempo, no trabalho muitas vezes solitário de idealização e realização de várias atividades, na falta de tempo, na improvisação, na incerteza (PERRENOUD, 1993). Os professores buscam informações que supram suas incertezas diárias, de ordem prática, e

compartilham conhecimentos com seus pares em meio a trocas de “receitas”, tendo como base suas experiências anteriores e o trato direto com os alunos (CHARTIER, 2007).

Sobre esse aspecto, Azanha aponta a “existência no âmbito da escola de um ‘saber’ não codificado nem expresso numa linguagem teórica, mas que no fundo constitui a base da atuação docente” (1995, p. 76). Esse saber sedimentado historicamente no ambiente escolar e que possui tênues relações com teorias pedagógicas é assimilado pelos professores nas trocas cotidianas com os pares.

Esse modo de compreender a cultura docente confere destaque para a comunicação oral entre os professores, que mesmo tendo contato com discursos teóricos (elaborados em ambiente acadêmico), não se baseiam apenas nos mesmos para atuar no âmbito da escola. Como contraponto, na cultura acadêmica os saberes são legitimados “cientificamente” e circulam fundamentalmente em materiais escritos. Segundo Sarti (2005):

A cultura profissional compartilhada no ambiente universitário está ancorada em valores e práticas acadêmicas que gozam de legitimidade social suficiente para nomear, descrever e explicar teoricamente fenômenos relacionados ao ensino, à aprendizagem, ao trabalho docente e à instituição escolar. No seio dessa cultura profissional, alguns fatores assumem destaque, entre os quais: a proximidade com disciplinas científicas de diferentes áreas e a produção e divulgação de saberes prioritariamente – embora não exclusivamente – por meio da escrita, o que implica modos específicos de comunicação e de relação entre os grupos. (SARTI, 2005, p. 24).

Nessa relação, universidade – professores, tem-se buscado alterar a forma como os últimos lidam com o conhecimento, com os textos e com a leitura. A universidade tenta formar novos leitores, novos consumidores para suas produções. (SARTI, 2005).

Ferreira (2008) critica o papel que a universidade vem desenvolvendo, apontando que como resultado dos programas de formação, os professores tendem a reproduzir discursos teoricamente elaborados, porém tendo como resultado uma ocultação de suas práticas e não um processo reflexivo sobre elas. Em contrapartida, os pesquisadores envolvidos com a formação têm se mantido ausentes na análise e na reflexão crítica sobre as suas próprias práticas e sobre a cultura universitária na qual estão inseridos.

Bocchetti (2008), quando analisa um programa de formação de professores em nível médio (Proformação), discute sobre a produção subjetiva de um “professor mínimo” durante o curso “um profissional que saiba, ao menos minimamente, agir de acordo com os pressupostos básicos dos discursos educacionais atuais que permeiam a formação de professores” (p. 117). Por meio de um estudo sobre os discursos que circulavam no programa,

Bocchetti afirma que é apresentado ao professor cursista um modelo de atuação e reflexão com base em verdades estabelecidas pela própria universidade, o que possibilita a legitimação dos discursos acadêmicos pelos alunos-professores e um redimensionamento negativo de si mesmos, posicionando o trabalho anteriormente realizado como inadequado ou incorreto.

Assim como nos programas de formação de professores em nível médio, no contexto de forte *universitarização* do magistério, a universidade assume espaço como uma “voz legítima” que desempenha um papel mais claramente formativo diante dos professores. Cresce, então, a demanda para a produção de materiais que possibilitem a realização dessa tarefa. Muitos pesquisadores universitários são chamados a elaborar textos de caráter formativo que serão utilizados na formação inicial e continuada dos professores.

Cabe destacar no entanto que, no contato com esses textos de origem acadêmica, os professores se valem de maneiras caracteristicamente docentes de considerá-los e lê-los, tendo em vista a perspectiva prática que orienta suas ações profissionais (SARTI, 2005). Assim, a tarefa de escrever aos professores é acompanhada por incertezas que merecem ser consideradas pela universidade. A esse respeito, Sarti e Bueno (2007) questionam:

Como escrever para os professores? Que processos devem anteceder e acompanhar a divulgação desses conhecimentos que para que eles possam ser reproblematicados em razão das especificidades da cultura docente, sem, no entanto, perder as suas principais características? Quais os veículos mais adequados para essa comunicação? Que valores as universidades e as agências financiadoras passarão a atribuir a esse tipo de produção? (2007, p. 475).

Tais questionamentos assumem relevância especial para os sujeitos que se ocupam da elaboração de textos que serão dirigidos aos professores (por meio de livros, revistas especializadas, apostilas etc). Os autores desses textos passam, com isso, a transitar de uma cultura profissional a outra, onde seu trabalho assume significados diversos. Como explica Foucault (2000 [1969]), as conversas cotidianas (imediatamente consumíveis), as receitas técnicas que são transmitidas no anonimato e as cartas privadas, os contratos e os decretos (representados pelos signatários) exemplificam tipos de discursos que não conferem maior destaque à *função autor*. Esse é o caso também dos discursos pedagógicos partilhados pelos professores no interior da escola, marcados pela oralidade e pela perspectiva pragmática (como as “trocas de receitas”).

Já na cultura acadêmica, âmbito no qual a comunicação ocorre em grande parte por meio da escrita e o texto é definido como propriedade, a *função autor* assume relevância. Nesse ambiente, o autor “bordeja os textos, recortando-os, delimitando-os, tornando-lhes

manifesto o seu modo de ser ou, pelo menos, caracterizando-lhe” (FOUCAULT, 2000 [1969], p.44).

Certeau (1994 [1980]) refere-se a este contexto acadêmico como sendo caracterizado por uma *economia escriturística* que, a partir da modernidade, privilegia a escrita em detrimento do discurso oral, selecionando o discurso a ser proferido e propagado. Os saberes valorizados neste contexto são os considerados mais “racionais”, que possuem autoria explícita, tal como os que circulam atualmente na universidade.

*

* *

Neste capítulo buscou-se realizar uma breve contextualização histórica e política da formação de professores no Brasil, perpassando pelas leis e documentos que constituem as bases das propostas de formação atuais, bem como pelos paradoxos e diferenças entre a cultura formadora, neste caso a universidade, e os sujeitos formados.

Com base nas discussões acima apresentadas, o próximo capítulo discutirá o papel da autoria no contexto universitário e a *função autor* desempenhada no Programa de Formação Universitária - PEC. Como caminho para essa discussão, optou-se por discutir a questão do *discurso*, da *autoria*, da *assunção do autor* e de seu lugar no texto, debatendo também a *materialidade* do material impresso e sobre o papel do editor nesta produção.

CAPÍTULO II: A RELAÇÃO AUTOR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como dito antes, nesse momento de intensa *universitização* do magistério, a universidade assume maior responsabilidade na formação dos professores das séries iniciais, legitimando práticas, pesquisas e discursos. Pesquisadores universitários são chamados para elaborar e escrever materiais que possibilitem a formação inicial e continuada dos professores, emergindo a figura do autor como destaque na produção e circulação do discurso pedagógico.

2.1 A questão do discurso

Foucault (1996 [1970]), quando trata da questão do discurso, não se limita apenas a seus aspectos linguísticos, mas apresenta uma visão diferenciada, entendendo o *discurso* como a possibilidade de falar do mundo, designá-lo, julgá-lo, “sob a forma de verdade”, ou seja, como decodificação da realidade. Para o autor, o discurso é um *acontecimento*, que se efetiva no âmbito da materialidade, “produz-se como efeito de e em dispersão material” (FOUCAULT, 1996 [1970], p. 57-58).

Para Foucault, a produção do discurso de toda a sociedade é ao mesmo tempo “controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos” (op. cit., p. 9). O discurso apresenta-se, assim, como uma *prática* sempre imersa em relações de poder que estão implicadas na formação de seus objetos. Foucault aponta como uma das ferramentas de controle do discurso a *interdição*, ou seja, não é dado o direito de falar tudo, não se pode dizer tudo em qualquer contexto ou circunstância e não são todos os assuntos que podem ser ditos por qualquer pessoa.

A separação entre o que é denominado verdadeiro ou falso é construída, então, através da história por um poder implícito, não sendo “nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta” (op. cit, p. 14):

...essa *vontade de verdade*, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios de hoje. Mas ela é também conduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído (FOUCAULT, 2002, p. 17, grifos meus).

Para além desses procedimentos que agem sobre os discursos, a partir do exterior, há outros que, segundo Foucault, funcionam internamente ao discurso e que lhe impõem princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, como se dividisse o discurso entre o acontecimento e o acaso. Entre esses procedimentos internos, encontra-se a *função autor*, que caracteriza o estatuto dos discursos no interior da sociedade, agindo como uma fonte de legitimação dos mesmos. De acordo com Foucault, o *autor* representa um “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (2000 [1969], p. 26). Para ele, o nome do autor não é simplesmente um elemento de um discurso, ele assegura uma “função classificativa” e uma relação entre textos, “o princípio de uma certa unidade de escrita, pelo que todas as diferenças são reduzidas pelos princípios de evolução, de maturação ou de influência” (2000 [1969], p. 53).

2.2 A função autor

Para Foucault (2000 [1969]), a emergência da figura do autor marca um momento importante da individualização das idéias em várias áreas do conhecimento. O texto passa, a partir desse momento, a contar com essa figura que lhe é exterior e anterior.

Foucault aponta que a *função autor* nem sempre foi atribuída a todos os tipos de textos em nossa civilização. Segundo ele, textos literários eram postos em circulação na Idade Média sem que se pusesse a questão da autoria, ao contrário dos textos científicos, que somente portavam o valor de verdade se fossem assinados com o nome do autor. Já na modernidade, entre os séculos XVII e XVIII, o que validava o discurso científico segundo Foucault era o pertencimento a um conjunto sistemático de verdade (cientificidade do discurso) e não “a referência do indivíduo que a produziu” (op. cit., p. 49). Em contraponto, os discursos

literários já não eram mais recebidos como legítimos se não fosse identificada sua autoria. Ele ressalta, no entanto, que isto não aconteceu de maneira uniforme em relação a todo o discurso científico²:

se na matemática a referência do autor pouco mais é do que uma maneira de nomear teoremas ou conjuntos de proposições, em biologia e em medicina a indicação do autor e a data do trabalho têm um papel bastante diferente: não se trata simplesmente de indicar, mas de dar um indício de ‘fiabilidade’ (FOUCAULT, 2000 [1969], p. 50).

Além da diferença entre os textos científicos e literários, Foucault (2000 [1969]) aponta para a existência de um desnivelamento entre os discursos no interior da sociedade: os que “se dizem” na vida cotidiana e nas trocas entre os indivíduos e os discursos legitimados, retomados, que originam outros discursos, reconhecidos em nosso sistema de cultura (religiosos, jurídicos, literários e científicos). Segundo Foucault (2000 [1969]), o nome do autor não é um nome próprio exatamente como os outros, não é simplesmente um elemento de um discurso, ele cumpre um papel em relação aos discursos: garante a função classificativa, permite reagrupação, delimitação, seleção e relação entre certo número de textos. O nome do autor caracteriza a ligação do nome próprio com o indivíduo nomeado e a ligação do nome do autor com quem o nomeia.

Em suma, o nome de autor serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso ter um nome de autor, o facto de se poder dizer ‘isso foi escrito por fulano’ ou ‘tal indivíduo é o autor’ indica que esse estudo não é um estudo cotidiano, indiferente, um discurso flutuante e passageiro, imediatamente consumível, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de uma certa maneira e que deve, numa determinada cultura, receber um certo estatuto” (FOUCAULT, 2000 [1969], p. 45).

O autor, de acordo com Foucault, é então uma *função* da noção de sujeito, que não nasce tão simplesmente da atribuição de um discurso a um indivíduo, é antes a construção do ser racional. A “*função-autor* é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior da sociedade”. (FOUCAULT, 2000 [1969], 46).

Para Foucault, o autor é quem nos permite entender certos acontecimentos numa obra, as transformações, as modificações, as deformações: “e isto através da biografia do autor, da

² Chartier (1999) discorda de Foucault em relação à afirmação sobre o abandono do nome do autor nos textos escritos nos séculos XVII e XVIII. Na sua perspectiva, o discurso deste período, em sua maioria, não sustentava o valor de verdade (assim como nas obras medievais) se não tivessem o nome do autor, “que durante muito tempo é visto como aquele cuja posição social dá autoridade ao discurso do conhecimento” (p. 58).

delimitação da sua perspectiva individual, da análise de sua origem social ou da sua posição de classe, da revelação do seu próprio projeto fundamental” (op. cit., p. 53).

Além da biografia caracterizar a obra, o autor se expressa pelo que é denominado de vários “eus”: um escreve a introdução, nos inserindo em seus pensamentos, outro disserta sobre o tema, tendo como base vários autores (mesmo que não os aponte) ou descrevendo a fala de várias perspectivas e um “eu” autônomo que conclui sobre a obra. A *função autor* “não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, podendo dar lugar a vários ‘eus’ em simultâneo, várias posições que classes diferentes de sujeitos podem ocupar” (FOUCAULT, 2000 [1969], p. 57).

Ao lado da autoria relativa aos textos propriamente ditos, Foucault (2000 [1969]) faz referências aos autores que se encontram em uma posição *transdiscursiva* e que, com isto, marcam a história com a escrita não apenas de um livro, mas “de uma teoria, de uma tradição, de uma disciplina, no interior das quais outros livros e outros autores vão poder, por sua vez, tomar lugar” (p. 57). Esses autores são chamados de *instauradores de discursividade*. Eles tornaram possível um certo número de analogias, além da regra de formação de outros discursos, criaram um espaço para se produzir a partir de sua obra (esse é o caso, por exemplo, de K. Marx e de S. Freud). A *instauração da discursividade* não é noção necessária para se ocupar a *função autor*. A autoria não está vinculada à noção de ruptura, essa autoria é somente o exemplo maior e mais complexo de um processo de autoria. (FOUCAULT, 2000 [1969])

Partindo desta perspectiva, o autor aponta para os seguintes questionamentos: “... segundo que condições e sob que formas, algo como um sujeito pode aparecer na ordem dos discursos? Que lugar pode o sujeito ocupar em cada tipo de discurso, que funções pode exercer e obedecendo que regras?” (op. cit., p. 69-70).

Furlanetto (2006) sistematiza o posicionamento foucaultiano a respeito dos discursos que comportam a *função-autor*:

- a) trata-se do objeto de uma apropriação de um tipo particular (produto, bem) - agora, diferente daquele através da qual se reconhecia um autor pela possibilidade de que ele fosse punido por seus atos;
- b) o regime de autoria varia para os discursos, dependendo da época;
- c) a atribuição de autoria a um discurso é o resultado de “uma operação complexa que constrói um certo ser racional”, que lhe dá o estatuto de autor, “lugar originário da escrita”;
- d) um conjunto de traços, que remetem para propriedades discursivas, aponta para o autor: uso de formas pronominais, elementos adverbiais, formas temporais e modais; a função-autor pode manifestar a dispersão subjetiva.

Embora o conceito foucaultiano de autoria, entendida como dispositivo de controle dos discursos, tenha nos possibilitado elaborar as questões centrais desse estudo, o modo como Foucault apresenta o autor impõe limites para a consideração dos textos que circulavam no PEC e para a delimitação da função da autoria nesse contexto. Isto porque, Foucault “guarda a noção de sujeito para situações enunciativas especiais (em que o texto original, ‘de autor’, se opõe ao comentário)” (ORLANDI, 1996 [1988]).

o comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, se não o de dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no *texto primeiro*. Deve, conforme um paradoxo que ele desloca sempre, mas ao qual não escapa nunca, dizer a primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito. (FOUCAULT, 1996 [1970], p. 25, grifos do autor)

Os textos que circulavam no PEC, no entanto, não podem ser considerados “textos de autor”, obras caracterizadas pela originalidade, instauradoras de discursividade. Aqueles textos estão mais próximos do que Foucault considera *comentário*.

Foi necessário então buscar outros referenciais teóricos que nos possibilitassem seguir com o estudo proposto sem, no entanto, abandonar a perspectiva inicialmente assumida. Esse subsídio foi encontrado no trabalho de Orlandi (1996 [1988]), que amplia a noção de *função-autor* proposta por Foucault. Para ela, a *função-autor* não se restringe a um quadro de produtores originais de linguagem, realizando-se

...toda vez que o produtor de linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim. Em outras palavras, ela se aplica ao uso corriqueiro da fabricação da unidade do dizer comum, afetada pela responsabilidade social. (ORLANDI, 2004 [1996], p. 69).

A autora estende a noção de autoria para o uso corrente, enquanto função enunciativa do sujeito: “se o locutor se representa como eu, o discurso e o enunciador é a perspectiva que esse eu assume, a função discursiva autor é a função que esse eu assume como produtor de linguagem, produtor de texto” (ORLANDI, 2003 [1999], p. 75).

A *função-autor*, segundo Orlandi (1996 [1988]), é “tocada de modo particular pela história”; isso significa que mesmo o autor não instaurando discursividade, ou se constituindo por uma “repetição”, produz um lugar de interpretação, “historiciza” o dizer, em meio a toda responsabilidade de seu nome de autor. Assim, autor e o texto são concomitantemente construídos:

... o autor se constitui à medida em que o texto se configura(...). O autor (se) produz (n)o texto, dá ao texto seus limites e se reconhece no texto. O sentido da autoria depende do efeito de unidade e coesão do texto. Há nesse processo uma tensão constitutiva: ao mesmo tempo em que o texto precisa ser delimitado por um autor para receber essa denominação, permite ao autor constituir-se como produtor desse texto e assim ser nomeado e/ou nomear-se autor desse texto (Lagazzi – Rodrigues, 2006, p. 93).

Orlandi (2003 [1999]) entende que a própria *unidade do texto* é o efeito discursivo que decorre do princípio de autoria. Desta maneira, a autoria é necessária para qualquer discurso, colocando- a na origem na textualidade. Assim, “o texto pode até não ter um autor específico mas, pela *função- autor*, sempre se imputa autoria nele” (p. 75).

2.3 Assunção da autoria

Para Orlandi (2003[1999]), a autoria é a função mais afetada pelo contato com a sociedade e com as suas coerções, sendo então a mais submetida aos procedimentos disciplinares e às regras das instituições. Chama atenção para o fato do autor também ser, ele próprio, controlado, existindo um apagamento do sujeito.

Se o sujeito é opaco e o discurso não é transparente, no entanto o texto deve ser coerente, não contraditório e seu autor deve ser visível, colocando-se na origem do seu dizer. É do autor que se exige: coerência, respeito às normas estabelecidas, explicitações, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância e, entre outras coisas, unidade, não contradição, progressão e duração de seu discurso, ou melhor, de seu texto (ORLANDI, 2003 [1999], p.76).

Nessa ótica, as exigências colocadas ao autor têm por finalidade fazer com que o sujeito se torne visível em relação aos seus objetivos, intenções e que seja passível de identificação e controle. Construindo sua identidade como autor, o sujeito “aprende” a assumir esse papel, tendo consciência do que ele implica em relação à sociedade. Processo chamado por Orlandi(2003) de *assunção da autoria*.

Segundo Orlandi (1988), o autor, diante de seus mecanismos discursivos, se responsabiliza pelo que diz e pela maneira como se expressa, assumindo seu papel na ordem em que está inscrito. Para ela, assim como para Foucault (2002), não basta falar para ser autor, a assunção da autoria diz respeito ao *lugar* que o sujeito ocupa em sua cultura, contexto histórico e meio social. Nesta perspectiva, a autoria revela-se como a instância em que ocorre um maior “apagamento” do sujeito. Deste modo, Orlandi (1988) define o autor como “o

sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel, na ordem social que está inserido” (p. 79).

2.4 A economia escriturística e o lugar do autor

O lugar ocupado pelo autor na “economia escriturística”, como um lugar de poder é objeto de consideração por parte de Michel de Certeau em *A invenção do cotidiano* (1994 [1980]). Considerando o contexto que se segue à Modernidade (especialmente a partir dos séculos XVII e XVIII), ele explica que a emergência da “disciplina” moderna foi acompanhada pelo isolamento do povo em relação à burguesia (em relação a quem tinha direito de falar) e da voz em relação à escrita. Porém, em sua perspectiva, existe muito a ser estudado em relação à voz do povo, que longe dos poderes econômicos e administrativos muito se expressou (CERTEAU, 1994 [1980]).

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, tomaremos para análise o início da discussão de Certeau (1994 [1980]), especificamente os traços das publicações, escrituras e livros, chegando diretamente ao autor e sua representação na sociedade da época. Ele estabelece uma distinção entre *escritura* e *oralidade*, não os considerando opostos, mas apontando que, na produção da sociedade como texto

O “progresso” é de tipo escriturístico. De modos mais diversos, define-se portanto pela oralidade (ou como oralidade) aquilo de que uma prática “legítima” – científica, política, escolar etc – deve distinguir-se. “Oral” é aquilo que não contribui para o progresso; e, reciprocamente, “escriturístico”, aquilo que se aparta do mundo mágico das vozes e da tradição (CERTEAU, 1994 [1980], p. 224).

Certeau (1994 [1980]) define o ato de escrever como uma “atividade concreta” que consiste em elaborar um texto, sobre uma página em branco, que tem poder sobre a exterioridade da qual previamente foi isolado. Os três elementos essenciais que atuam sobre a escrita são assim explicados: a página em branco é o lugar de produção do sujeito; a construção de um texto refere-se à ordenação metodológica de fragmentos ou materiais lingüísticos e o “jogo escriturístico”, que atua sobre a sua exterioridade que, a partir de uma *estratégia* permite agir sobre o meio e transformá-lo.

Para o autor, *estratégia* refere-se a uma ação que supõe a existência de um lugar próprio, “o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “*ambiente*”” (CERTEAU, 1994 [1980], p. 46),

entendendo a escrita como o lugar em que o sujeito exerce poder. Na escrita, o sujeito exerce poder, domina.

Em contraponto, a *tática* é “um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro” (CERTEAU, 2004, p. 46). Elegendo a leitura como melhor exemplo de atividade tática, de “aproximar-se, atravessar, invadir, habitar (mesmo sem autorização) os espaços textuais” (A-M CHARTIER; HÉBRARD, 1998, p. 32), formar-se-ia, então, segundo Certeau, o binômio estratégia/tática.

No entanto, A-M Chartier e J. Hébrard (1998) oferecem a possibilidade de discutir o lugar ocupado pelo autor, que exerce uma atividade de caráter *estratégico*, mas também *tático*. Esclarecem que a oposição comumente estabelecida entre leitura e escrita constitui-se em uma ilusão, pois se a leitura se opõe à escrita, o inverso não é verdadeiro, já que “a escrita define-se em oposição à oralidade (...)”.

A escrita não é, então, apenas uma prática de poder e a ferramenta dos saberes modernos, é um novo modo de produção, de transformação, de estoque na língua, que modifica o mundo; é enfim, uma nova ‘economia’, a economia escriturária” (A-M CHARTIER E J. HÉBRARD, 1998, p. 38).

Para os pesquisadores, o escritor subverte a ordem que lhe é imposta, o que faz da escrita uma atividade tática.

2.5 O direito sobre os textos e o papel de sua materialidade

Após a escrita do texto pelo autor, os escritos passam por um processo de editoração, de modificação de seu corpo e algumas vezes de seu conteúdo, para publicação em livros, revistas, jornais etc. É neste momento que a figura do autor e do editor se encontram na construção de um trabalho final.

Empenhado em realizar a história do livro e da leitura, Roger Chartier (1999) considera a obra “O que é o autor”, de Foucault, como referência obrigatória. Ele estabelece um diálogo com o trabalho de Foucault, acrescentando-lhe suas descobertas sobre a história do livro e seus processos de produção e circulação. Chartier esclarece que, a partir da segunda metade do século XVIII, a autoria passa a ter um *status* de profissão, devendo acarretar uma remuneração que permitisse ao escritor viver de suas obras. Por outro lado, a autoria continua

sendo vista como o “produto de uma atividade livre e inspirada, movida unicamente pela necessidade interior” (CHARTIER, 1999, p. 42).

A nova economia da escrita daquela época sugere uma maior visibilidade para o autor, entendido como criador da obra e como fonte de lucro. Buscando o sentido de *autor literário* em dicionários franceses da época (ou um pouco anteriores ao século XVII), Chartier encontrou definições que relacionam a autoria à obra impressa e aos sujeitos que a fizeram editar. Tal definição supõe certa distinção entre o *autor* e o mero escritor dos textos.

Em relação à responsabilidade da obra durante o século XVIII, Chartier(1999) aponta que a autoria, como já havia sido proposto por Foucault, possibilitou a punição e o controle do que seria publicado. Segundo ele, o editor também era punido no caso de contribuir com a publicação de obras com opiniões heréticas.

Um dos símbolos da valorização da autoria na época, afirma Chartier (1999), é a foto do autor, que poderia ser de rosto ou em plena atividade de escrever. Esta manifestação da autoria do livro era acompanhada, na obra, por um controle menos visível ao leitor: as formas de edição do texto. O autor, em contratos com o editor do texto, definia o espaço e a forma que seus escritos deveriam ocupar no livro a ser publicado.

Compreender as razões e os efeitos dessas materialidades (por exemplo, em relação ao livro impresso, o formato: as disposições da paginação, o modo de dividir o texto, as convenções que regem a sua representação tipográfica, etc.) remete necessariamente ao controle que editores e autores exercem sobre essas formas encarregadas de exprimir uma intenção, de governar a recepção, de reprimir a interpretação (CHARTIER, 1999).

*

*

*

O trabalho do autor, foco central da pesquisa, insere-se na “ordem do discurso”, a partir de um lugar de poder que, no entanto, é ao mesmo tempo controlado por dispositivos diversos. Interessa, pois, conhecer como os autores realizam o seu trabalho e, no caso específico de sua investigação, como eles ocupam o lugar que lhes é reservado nas novas modalidades de formação docente

CAPÍTULO III: PEC- FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

O PEC - Formação Universitária faz parte de um conjunto de políticas do estado de São Paulo para formação de professores em nível superior, demanda trazida pela LDB na década de 90. O programa iniciou-se em 2001, passando por três edições: a primeira, estadual, que contou com a participação da USP, UNESP e PUC-SP e, posteriormente, duas edições municipais, nas quais não houve participação da UNESP.

O programa tomou como base a estrutura do modelo implantado pela Universidade Eletrônica do Brasil, em parceria com a Universidade Estadual de Ponta Grossa, no estado do Paraná (BELLO, 2008). Posteriormente foi uma das bases do “Pedagogia Cidadã” - UNESP, da Universidade Aberta do Brasil (UAB), UNIVESP - UNESP e de outros programas de formação que focam o mesmo público alvo ou que se destinam à formação inicial de professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

O programa foi selecionado como referencial empírico deste trabalho por várias razões: sua abrangência em todo o estado de São Paulo, o elevado número de professores que vem certificando desde sua criação, seu caráter “pioneiro” na região, mas, principalmente, em função do vasto material impresso produzido especialmente para o programa e do número elevado de pesquisadores acadêmicos que atuaram como autores dos textos que nele circulam.

O PEC funcionou em três versões: uma estadual, entre os anos de 2001 a 2002, duas municipais, nos anos de 2003 a 2004 e a segunda versão municipal que se finalizou em 2009. Participaram do programa, no PEC Estadual, um total de 600 docentes indicados pelas universidades e 250 agentes de apoio operacional, resultando na formação de 6.233 alunos; na primeira versão do PEC- Municipal (oferecido para 41 municípios), 424 docentes indicados pelas universidades e 130 agentes de apoio operacional, com a formação de 4.633 alunos. (BELLO, 2008). Ainda não foram obtidos dados exatos sobre a segunda versão do programa em nível municipal.

Os módulos do curso, que tiveram como base o material impresso para se estruturar, desenvolveram-se basicamente em torno das seguintes modalidades de atividades: Videoconferências, Teleconferências, Trabalhos Monitorados no espaço virtual ou em sala com o tutor presencial, as atividades de suporte que davam continuidade ao conteúdo. Além do conteúdo teórico do currículo de pedagogia, o programa contou com outras vertentes, como Vivências Educadoras, Oficinas Culturais, Escrita de Memórias e a escrita de Monografia de Conclusão de Curso.

O PEC contou com grande número de profissionais, que atuaram de forma direta ou indireta com os professores-alunos em sua execução: a coordenação acadêmica e os docentes (professores das universidades envolvidas, com título de mestre ou doutor); os professores assistentes (mestrandos, mestres ou doutores); os tutores (graduados em diferentes áreas); os orientadores acadêmicos (mestres ou doutores), os professores-orientadores (mestres ou doutores), os videoconferencistas e os teleconferencistas (ambos docentes de universidade e demais profissionais da educação).

Para articulação do Programa, a Secretaria Estadual de Educação constituiu um Comitê Gestor, integrado por coordenadores representantes de cada universidade, por representantes da Fundação Vanzolini, da Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE) e da própria Secretaria. Uma das atribuições para esse grupo foi “analisar o conteúdo de cada tema dos módulos que desenvolveriam o currículo definido para o curso” (NICOLAU, 2006, p. 8).

Além desses agentes educacionais envolvidos no programa, existe outro menos referido nos documentos e pesquisas relacionadas ao PEC: o “Professor-Autor³” – pesquisadores ou docentes universitários, que tinham no material impresso o seu espaço de atuação na formação dos professores. A autoria dos textos que seriam lidos pelos professores no material impresso é considerada uma atribuição docente no PEC. De acordo com o projeto norteador do programa, o autor dos módulos ou de unidades dos módulos “pode ser indicado para escrever ou supervisionar a escrita/criação do material impresso e também das atividades remotas ou participar da seleção de material que eventualmente seja escrito por terceiros” (PROJETO PEC, 2001?, p. 22).

³ O termo Professor- Autor é empregado no documento de orientação para elaboração do material impresso-SEE- SP. (2001?)

3.1 Os impressos no PEC: sua materialidade, seus autores, seus processos de elaboração

O vasto material impresso elaborado para o PEC foi produzido no decorrer da primeira versão do programa (2001-2002)⁴. Vários professores das universidades envolvidas no programa foram convidados para participar da escrita do material, processo orientado por um documento elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Esse documento norteador teve o propósito de favorecer maior unidade no que se refere aos aspectos gráficos e editoriais do material, assim como a adequação do que seria proposto em relação ao projeto do PEC.

Segundo o documento “Orientação e técnicas para elaboração do material de apoio” (2001?), seria necessário considerar as especificidades dos espaços nos quais os diferentes materiais produzidos para o programa poderiam circular: o meio impresso, cujo enfoque era as questões teórico-metodológicas, com os respectivos textos e atividades; e a Web (LearnigSpace), com textos breves, com linguagem mais direta e assertiva, com indicações de pesquisas bibliográficas documentais e temáticas de outros sites.

No que se refere aos textos impressos do programa, o objetivo esperado era, segundo Krasilchik (2006), levar informação como “via de mão única”, indo do “expositor” ao “receptor”. Ela explica que “o receptor, no nosso caso, o aluno recebe o material preparado e organizado por uma autoridade do campo, sobre o qual deve pensar, opinar, sem no entanto contribuir para sua construção” (KRASILCHIK, 2006, p 22).

As orientações de elaboração do Material Impresso apontam que o projeto editorial utilizaria recursos próximos dos utilizados pelas mídias interativas, com boxes para apresentação de informações adicionais⁵, inserção de “links” que remetem a outros textos do próprio material didático, seleção de trechos do texto para destacá-los. Além disso, o projeto previa, ainda, a apresentação de “palavras-chave” sobre o texto a ser apresentado, “bibliografia comentada” sobre o assunto tratado no texto e a apresentação de “outras referências” sobre o assunto (ORIENTAÇÕES TÉCNICAS PARA ELABORAÇÃO DO MATERIAL DE APOIO, 2001?).

Em relação à organização do material didático, o programa orienta os autores em relação ao tipo de letra, à quantidade de páginas do texto, às normas da síntese, à formatação e elaboração das palavras-chave, dos créditos do autor, links para outros textos do próprio

⁴ Exceto a parte referente à Educação infantil, que integrou o material somente nas duas edições municipais do programa.

⁵ Definições relativas a conceitos apresentados no texto, informações sobre o autor do texto, por exemplo.

material, indicação de outros livros, ilustrações e bibliografia comentada. Na apresentação das atividades solicitava-se que os alunos fossem orientados quanto à forma de realização das mesmas, que poderia ser em grupo ou individual e sobre o material de apoio que poderia ser utilizado ou sugerido para nas atividades (ORIENTAÇÕES TÉCNICAS PARA ELABORAÇÃO DO MATERIAL DE APOIO, 2001?).

Após sua elaboração, os textos deveriam ser entregues pelo(s) autor(es) à Equipe de Produção Material para editoração, da Fundação Vanzolini, contendo: síntese da unidade; palavras-chave; créditos do autor do texto; bibliografia comentada; e sugestão de atividades, com todas as especificações necessárias para a sua execução (título, orientação para a realização em grupo ou individualmente, procedimentos de execução e material de apoio, se necessário). O material entregue para editoração poderia conter também: sugestão de ilustrações; destaques; conceitos, outras referências e link remissivo interno ao material já trabalhado no Programa.

Os temas focalizados no material impresso não foram reunidos em disciplinas, mas sim em módulos, que organizavam o trabalho com os alunos-professores. De acordo com o Projeto Básico do PEC (2001) os eixos temáticos e seus respectivos temas e ementários eram propostos para Secretaria Estadual de Educação⁶, ficando sobre responsabilidade da Coordenação do Projeto a sintonia dos conteúdos com a proposta dos eixos temáticos já propostos. A Fundação Vanzolini, por meio de uma equipe de representantes das universidades, tinha o trabalho de mediação dos debates estabelecidos, de modo a assegurar que os conteúdos escolhidos se relacionassem com as diretrizes e os princípios do programa⁷. Após a elaboração e a autorização do Comitê Gestor, os textos e atividades eram enviados à Equipe de Produção de Materiais Educacionais da Fundação Vanzolini, responsável por toda a materialidade, revisão dos textos e atividades, pesquisas iconográficas, além da editoração gráfica do material. Segundo dados colhidos pela pesquisadora, após esse processo, os textos

⁶ Exemplo dos Eixos Temáticos e Ementários propostos no anexo 01.

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

eram enviados e submetidos aos seus autores ou seus representantes para a aprovação e se necessário, para a indicação das alterações.

Como uma das coordenadoras do PEC, Nicolau (2006) refere-se às dificuldades que se impuseram no processo de elaboração do material impresso do PEC

...a escolha dos textos já publicados; a redação dos textos novos; as concepções teóricas diversas defendidas por membros de cada grupo, valores diferentes, posições conflitantes, dificuldades no processo interativo com alguns colegas das universidades e do PEC operacional. Um outro fator dificultador foi a quantidade desigual de elementos, por universidades, nos vários grupos; isso contribuiu para que as relações ficassem assimétricas pela quantidade desigual de membros, e que houvesse dispersão de idéias. Da mesma forma, a ausência de uma das universidades no processo de elaboração dos materiais impressos, e que no final do trabalho, chegavam profissionais que queriam garantir suas posições com a proposta praticamente concluída (NICOLAU, 2006, p. 16).

Os módulos atuavam como norteadores para a organização das demais atividades previstas no programa e se subdividiam em unidades e subunidades, que abordavam especificidades dos temas estudados. Na primeira versão do PEC o trabalho foi realizado com três módulos centrais do programa, mas a versão PEC - Municípios contou também com o módulo específico para a Educação Infantil.

Além dos Módulos Centrais de discussão de conteúdos específicos ao currículo do curso de Pedagogia, outros textos e atividades foram escritos com distintos objetivos: “Oficinas Culturais”, que objetivavam a aproximação dos professores com temas como teatro, cinema e arte; “Vivências Educadoras”, que consistia em uma possível aproximação dos professores à cultura universitária; e a sessão de “Memórias”, onde os professores eram chamados a relacionados temas estudados no PEC com suas lembranças relacionadas a sua trajetória escolar e profissional.

Convém ressaltar o papel do material impresso para a organização do programa, no que se refere às atividades e rotinas que deveriam ser cumpridas pelos alunos-professores. Nesse sentido, os textos impressos atuaram no programa “como *dispositivos* destinados a estimular modos específicos de se relacionar com discursos acadêmicos, com leituras (de formação, profissional e de trabalho), com a universidade, com a própria formação docente, entre outros aspectos” (SARTI, 2005, p. 79).

Ainda de acordo com pesquisa realizada por Sarti (2005), as leituras propostas e efetivadas no ambiente do PEC tinham um duplo objetivo: revestiam-se de um caráter profissional, visando à divulgação de saberes educacionais de natureza acadêmica entre os professores, ao mesmo tempo em que assumiam um caráter formativo, tendo em vista a

instauração de um “modo acadêmico” de ler os textos, orientado, sobretudo, por procedimentos de capitalização das informações.

O material impresso conferia destaque aos autores dos textos que nele circulavam. Em grande parte dos casos, esses autores foram apresentados aos professores-leitores por meio de uma fotografia e de uma breve biografia. A descrição do autor não se referia somente a sua trajetória profissional acadêmica, mas também a sua relação com a carreira docente ou com o cotidiano escolar.

Informações identificadas logo nas primeiras incursões pelo material impresso nos levaram à busca por dados complementares sobre os autores que tiveram seus textos publicados no material impresso do programa. Após a análise de um quadro de autores montado especificamente para o trabalho⁸, observamos primeiramente que estes não eram necessariamente professores vinculados à PUC, USP e UNESP. Diversos textos foram escritos por professores de outras universidades ou por mestrandos e doutorandos das universidades envolvidas.

Observou-se também que os textos assinados pelos autores dividiam espaço com outros textos sem autoria definida como, por exemplo, as sínteses que vinham antes do texto, as orientações das atividades, as biografias e até textos inteiros que falavam sobre diferentes temáticas no decorrer do curso. Tais características do material revelam um aspecto marcadamente *didático*, que o difere dos materiais que mais comumente circulam em espaços universitários.

⁸ Pelo vasto material escrito para o programa, selecionamos apenas uma parte dos autores para a análise, correspondendo à autoria de textos publicados no início, no meio e no fim de sua primeira versão.

CAPÍTULO IV. OPÇÕES METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa aqui apresentada foi realizada com o material impresso do PEC - Estadual, organizado por professores vinculados às três universidades responsáveis pelo Programa: USP, PUC-SP e UNESP. Nossas inquietações neste trabalho se referem especificamente aos autores dos textos veiculados pelo material impresso do programa PEC, sobre os papéis e os desafios vividos por eles neste contexto de proposta inovadora no estado de São Paulo, que atendeu uma grande quantidade de professores e demandou das universidades envolvidas e dos sujeitos que nelas atuam atividades pouco usuais, tais como a produção de textos para professores da educação básica.

Compreender como se deu o processo de escrita dos textos que circularam no material impresso do programa e quais significados seus autores atribuem ao seu papel no curso pode nos permitir delinear a *função autor* (FOUCAULT, 2000 [1969]) desempenhada no PEC, bem como em outros projetos semelhantes desenvolvidos pelas universidades brasileiras.

Após realizar uma primeira revisão bibliográfica em livros, revistas acadêmicas, teses e monografias, tendo por foco a formação de professores inicial, continuada e em serviço e também a questão da autoria, alguns caminhos foram traçados e o objetivo central da pesquisa pôde ser melhor delineado: caracterizar a *função* (FOUCAULT, 2000 [1969]) que os autores dos textos desempenharam no PEC - Formação Universitária, bem como suas representações sobre os professores e sobre as novas configurações da formação docente.

Considerando os objetivos e o referencial empírico escolhido para este estudo, a pesquisa demandou as seguintes atividades: seleção da amostra do material impresso do PEC, busca inicial de informação sobre os autores do PEC, realização de entrevistas semi-estruturadas com os autores e tratamento e análise dos dados. Tais atividades serão descritas nos itens a seguir.

4.1. Seleção da amostra do material impresso do PEC

O primeiro procedimento realizado para esta pesquisa foi o estudo do material impresso elaborado para a primeira versão do PEC, o chamado PEC – Estadual (2001-2002). Em função do grande volume do material impresso produzido para o programa, ao todo 3.500 páginas, foram consideradas para esta investigação somente 1.377 de suas páginas, contendo textos e atividades que chegaram aos professores o início, no meio e no final do curso. A seguir, indicação dos módulos tomados para análise:

MÓDULO/TEMA	N. PÁGINAS	TEXTOS COM AUTORIA DEFINIDA
Módulo 1- Tema 2: A Educação Continuada e o processo de construção da identidade do professor	21	1
Módulo 1- Tema 3: O contexto da formação/ atuação profissional: primeiro levantamento diagnóstico dos alunos, das famílias, das escolas e das comunidades	95	4
Módulo 1- Tema 4: O contexto da formação/ atuação profissional: primeiro levantamento diagnóstico dos alunos, das famílias, das escolas e das comunidades	39	1
Módulo 2- Tema 2: Fundamentos Históricos e Sociais Tema / Fundamentos Psicopedagógicos	317	18
Módulo 2- Tema 5: Matemática	227	18
Módulo 2- Tema 6: Natureza, ciências, Meio Ambiente e Saúde	259	14
Módulo 2-Tema 7: Espaço, Tempo e Cultura: História, Geografia, Pluralidade e Ética.	91	16
Módulo 2-Tema 8: Arte e educação	108	7
Módulo 2-Tema 9: Corpo, Movimento, Sexualidade e Saúde	119	12
Módulo 3- tema 1: O projeto educacional e a autonomia da escola	27	3
Módulo 3- tema 2: Princípios de organização do currículo: contextualização e autonomia	67	1
Módulo 3- tema 3: Currículo e avaliação do currículo	7	1
Total	1377	96

Quadro 1: Numero de páginas analisadas no material impresso e de textos com autoria definida

Para que pudéssemos visualizar melhor a maneira pela qual o material se organizava em relação à autoria dos textos, optamos por elaborar um quadro, utilizando o programa Excel, com uma planilha para cada tema selecionado para o estudo⁹. A planilha traz as seguintes informações: o nome do autor, se esse possuía ou não um vínculo com uma das universidades vinculadas ao programa (PUC-SP, UNESP e USP), se o texto foi escrito exclusivamente para o material ou se era fragmento de outro texto, a descrição do autor no material e se ele era ilustrado ou não por uma fotografia.

4.2. Busca inicial de informação sobre os autores do PEC

Após a elaboração do quadro e a realização de uma primeira análise do mesmo, procedeu-se uma busca por outras informações sobre os autores. Os dados disponibilizados pelos autores em seus Currículos Lattes, por exemplo, nos dariam indícios do perfil de autores escolhidos para escrever para os professores. Buscamos e organizamos os seguintes dados dos autores selecionados:

- Apresentação do autor/professor na Plataforma Lattes;
- Se o texto escrito para o Material impresso do PEC é citado no Currículo Lattes. A busca foi realizada no texto do Lattes levando-se em consideração a sigla PEC e o título do texto publicado no material impresso;
- Se foi citada alguma participação do PEC no currículo. Para buscar dados foi realizada uma busca textual também com a sigla PEC - Formação Universitária;
- Áreas de atuação do pesquisador, para verificar quais deles destacam a formação de professores como área de atuação;
- Publicações citadas no Currículo Lattes até a data de elaboração do material do PEC, para identificar quais eram os focos de pesquisa destes autores antes da escrita do material.

Esses dados foram analisados e ofereceram subsídios a seleção dos autores que seriam entrevistados e para a elaboração do roteiro para as entrevistas semi-estruturadas.

⁹ Exemplo de planilha no apêndice I.

4.3 Realização de entrevistas semi-estruturadas com os autores

Para coleta de dados junto aos autores do material impresso do PEC optou-se pela técnica de entrevista, uma das mais utilizadas em pesquisas na área das ciências humanas. A entrevista permite interação, e “na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 34).

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro previamente elaborado, com questões “abertas”. Na elaboração desse roteiro e na realização das entrevistas procurou-se não cometer alguns equívocos comuns: a má escolha da linguagem, o uso de palavras e frases vagas; formulação de questões com múltiplas finalidades; manipulação das respostas e uso de palavras e frases que focassem as questões emocionais do entrevistado (MANZINI, 2004).

Esse roteiro teve as seguintes as questões norteadoras¹⁰:

- Como surgiu o convite para escrever no material didático do PEC - Formação Universitária?
- Como foi o processo de escrever o(s) texto(s) para o material?
- Você teve alguma relação com o texto após a edição? O que você pensou quando o viu editado?

Foram selecionados inicialmente como informantes autores que, no período da elaboração do material impresso, atuavam também como docentes das universidades envolvidas no programa. Pressupunha-se que essa vinculação com a universidade implicasse em uma relação mais próxima com o programa e com os debates envolvidos em sua implementação e que diziam respeito, entre outros fatores, ao papel nele reservado à universidade. Porém, após uma primeira análise do material impresso e um estudo mais aprofundado do conceito de *função autor* (FOUCAULT, 2000 [1969]), optou-se por incluir no estudo perfis diversos de professores-autores do PEC, entrevistando também autores que não eram docentes das três universidades.

Optamos pela seleção de autores dos três módulos do curso, em torno dos quais o material impresso foi organizado, para obtermos uma visão mais ampla do material e também para identificar possíveis “ajustes” que o mesmo recebeu durante o programa. Como já mencionado, grande parte do material impresso foi elaborado durante a implementação da primeira versão do programa (2001-2002), o que possibilitou que o material passasse por

¹⁰ As questões norteadoras foram acompanhadas por perguntas complementares que podem ser observadas no Roteiro - apêndice II.

“ajustes”, no que se refere ao conteúdo e materialidade, para atender melhor aos alunos-professores, mesmo sem haver um uso piloto (SARTI, 2005).

Após a primeira triagem, foram selecionados 22 autores para as entrevistas, dentre os quais 11 foram entrevistados. Além das entrevistas com os autores, realizamos uma entrevista com um membro do comitê gestor do programa e com um dos professores responsável por um dos temas do material. Dados foram obtidos também por meio de uma entrevista realizada com um membro da equipe editorial responsável pela produção do material impresso do programa¹¹.

SUJEITO	LOCAL DO TEXTO ¹²	TEXTO ESCRITO ESPECIFICAMENTE PARA O MATERIAL	VINCULO COM A USP, UNESP OU PUC- SP
“S” 1	Módulo 1- Tema 3	Não	USP
“S” 2	Módulo 2, Tema 2	Não	USP
“S” 3	Módulo 2, Tema 2	Sim	PUC
“S” 4	Módulo 2, Tema 5	Sim	Doutoranda da PUC
“S” 5	Módulo 2, Tema 5	Sim	UNESP
“S” 6	Módulo 2, Tema 6	Sim/ Comitê Gestor	USP
“S” 7	Módulo 2, Tema 6	Não	PUC
“S” 8	Módulo 2, Tema 7	Sim	UNESP
“S” 9	Módulo 2, Tema 7	Sim	UNESP
“S” 10	Módulo 2, Tema 7	Sim	UNESP
“S” 11	Módulo 2, Tema 8	Sim	PUC- SP
“S” 12	Módulo 2, Tema 9	Sim	Doutorando da USP
“S” 13	Módulo 3, Tema 1	Sim	USP
“S” 14	Fundação Vanzolini		

Quadro 2: Especificações dos autores entrevistados.

¹¹ Tal entrevista foi realizada em julho de 2004 por Flavia Medeiros Sarti e Belmira Oliveira Bueno para a pesquisa que deu origem à tese de doutorado *Leitura profissional docente em tempo de universitarização do magistério das séries iniciais*, defendida na Faculdade de Educação da USP em junho de 2005. A utilização da entrevista para a presente investigação foi autorizada pela entrevistada por meio de termo de consentimento livre e esclarecido.

¹² Módulo 1- Tema 2: A Educação Continuada e o processo de construção da identidade do professor
Módulo 1- Tema 3: O contexto da formação/ atuação profissional: primeiro levantamento diagnóstico dos alunos, das famílias, das escolas e das comunidades
Módulo 1- Tema 4: O contexto da formação/ atuação profissional: primeiro levantamento diagnóstico dos alunos, das famílias, das escolas e das comunidades
Módulo 2- Tema 2: Fundamentos Históricos e Sociais Tema / Fundamentos Psicopedagógicos
Módulo 2- Tema 5: Matemática
Módulo 2- Tema 6: Natureza, ciências, Meio Ambiente e Saúde
Módulo 2-Tema 7: Espaço, Tempo e Cultura: História, Geografia, Pluralidade e Ética.
Módulo 2-Tema 8: Arte e educação
Módulo 2-Tema 9: Corpo, Movimento, Sexualidade e Saúde
Módulo 3- tema 1: O projeto educacional e a autonomia da escola
Módulo 3- tema 2: Princípios de organização do currículo: contextualização e autonomia
Módulo 3- tema 3: Currículo e avaliação do currículo

Os sujeitos entrevistados foram:

- “S” 1, Módulo 1, Tema 3, USP: possui graduação em História pela USP, atuou como professora da rede pública estadual por 6 anos ministrando a disciplina de história, fez Mestrado na PUC- SP e Doutorado pela Faculdade de Educação da USP. Pesquisa a questão do trabalho docente no ensino fundamental e o cotidiano escolar, com ênfase nas Relações de Gênero.
- “S” 2, Módulo 2, Tema 2, USP : possui graduação e Mestrado em Psicologia, Doutorado em Educação feito no exterior. Professora da Faculdade de Educação da USP, dedica-se atualmente à pesquisa sobre Formação Docente.
- “S” 3, Módulo 2, Tema 2, PUC : atua na área de Psicologia da Educação na PUC, coordenou o curso de Pedagogia na mesma instituição. Atualmente dedica-se à pesquisa e ao ensino na área de Psicologia da Educação.
- “S” 4, Módulo 2, Tema 5, PUC : na época da escrita do material do PEC era doutorando da PUC, na área de Educação Matemática, ministrando aulas na mesma instituição. Escreveu livros em co-autoria sobre a temática Matemática e Educação Escolar
- “S” 5, Módulo 2, Tema 5, UNESP : possui Mestrado e Doutorado em Matemática pela USP e especialização em Ensino de Matemática e Ciências. Atua como professora no Departamento de Matemática - UNESP. Atualmente trabalha com projetos na área de Formação de Professores em Educação Matemática.
- “S” 6, Módulo 2, Tema 6, Comitê Gestor - USP : formada em História Natural na USP, com doutorado pela Faculdade de Educação da USP. Atua como docente da Faculdade de Educação- USP, especificamente com o ensino de ciências e formação de professores.

- “S” 7, Módulo 2, Tema 6, Convidado: possui graduação em Matemática pela PUC , doutorado em Física pela UNESP. Referência em pesquisa no ensino de física na escola regular.
- “S” 8, Módulo 2, Tema 7, UNESP : possui Mestrado e Doutorado na área de Ciências Sociais pela PUC - SP e atua como professor da área na UNESP. Trabalha com Movimentos Sociais.
- “S” 9, Módulo 2, Tema 7, UNESP : Doutora em História Social pela USP, atualmente trabalha com a temática no Departamento de Educação - UNESP, onde leciona disciplinas relacionadas a metodologia e prática do Ensino Fundamental. Atuou como professora do Ensino Fundamental e Médio.
- “S” 10, Módulo 2, Tema 7, UNESP : atua como professora da área de Geografia na UNESP e no momento da escrita do PEC fazia doutorado relacionado à temática da Urbanização. Trabalhou como professora na Rede Regular de Ensino.
- “S” 11, Módulo 2, Tema 8, PUC - SP : formou-se em Psicologia, trabalha com a temática Teatro no Departamento de Artes da PUC e na época da escrita do PEC fazia mestrado, relacionando a questão do Esporte com o Teatro. Atualmente trabalha em projetos do MEC com Formação de Professores.
- “S” 12, Módulo 2, Tema 9, USP : formado em Pedagogia e em Educação Física, Mestrado em Educação e Doutorado na mesma área, realizado durante a época da escrita do material do PEC. Atuou como professor na rede pública e fez parte do grupo que escreveu os Parâmetros Curriculares Nacionais e atualmente trabalha como docente da USP.
- “S” 13, Módulo 3, Tema 1, USP: Possui graduação em Pedagogia e Matemática, Mestrado em Educação. No contexto de escrita de material do PEC fazia seu mestrado na USP. Trabalha com pesquisa na área de Educação Rural e do Campo.

- “S” 14, Fundação Vanzolini: No momento da escrita do material impresso do PEC trabalhava na equipe de edição da Fundação Vanzolini. Possuía experiência anterior com programas de Formação de Professores.

Os autores entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde declaram se gostariam ou não de ter seu nome divulgado no trabalho¹³. Todos os autores entrevistados declararam que gostariam de ter seus nomes divulgados no trabalho, porém optamos por não divulgar seus nomes e outros dados que revelassem suas identidades.

O processo de realização das entrevistas, transcrições, devolutiva dos autores, análise das alterações realizadas e organização dos dados foi contínuo e simultâneo, o que gerou reflexões significativas sobre as questões propostas inicialmente, pontos da autoria que deveriam ser melhor explorados, entre outros aspectos.

As entrevistas foram realizadas em três etapas, sendo a primeira (com caráter piloto para “testar” o roteiro de questões elaborado) no mês de maio de 2009. A entrevista foi transcrita e devolvida para a autora para modificações, com o objetivo de observar como se sistematizaria a metodologia proposta. Na segunda etapa foram entrevistados seis autores e uma representante do Comitê Gestor do PEC, entre os meses de junho e julho de 2009; as entrevistas foram também transcritas e enviadas. A terceira etapa de coleta foi realizada em outubro de 2009, quando foram entrevistados mais quatro autores do material impresso e uma das professoras responsável por um dos temas.

As entrevistas foram gravadas em áudio, com a ajuda de um gravador digital, mediante a autorização do entrevistado e posteriormente transcritas no padrão ortográfico¹⁴. A gravação das entrevistas possibilita registrar todas as expressões orais, imediatamente, permitindo que o entrevistador fique livre para interagir com o entrevistado (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Cada uma das entrevistas durou cerca de 40 minutos.

Todos os depoimentos foram transcritos integralmente e devolvidos aos sujeitos para leitura e modificações que considerassem necessárias¹⁵. A apresentação da transcrição da entrevista aos sujeitos possibilitou um novo encontro, presencial ou via e-mail, favorecendo a reunião de informações adicionais que enriqueceram a análise dos dados.

¹³ O Termo de consentimento livre e esclarecido encontra-se no apêndice III.

¹⁴ Exemplo de transcrição no apêndice IV.

¹⁵ Os autores 7, 8, 11 e 13 não devolveram a entrevista transcrita com as modificações desejadas.

A maioria dos autores leu a transcrição integral da entrevista e propôs modificações de formalização do discurso, nas quais palavras corriqueiras da linguagem oral foram suprimidas ou substituídas. Como a pesquisa não inclui entre seus objetivos a análise da forma do discurso, essas modificações não foram objeto de maiores atenções. Consideramos, inclusive, que essas modificações enriqueceram ainda mais os dados pois alguns autores complementaram suas falas, tornando a entrevista mais detalhada.

O processo de realização das entrevistas, transcrições, devolutiva dos autores, análise das alterações realizadas e organização dos dados foi contínuo e simultâneo, o que gerou reflexões significativas sobre as questões propostas inicialmente, pontos da autoria que deveriam ser melhor explorados, entre outros aspectos.

O trabalho de campo foi submetido a análises constantes. A cada entrevista realizada, o material foi revisto a fim de aprimorar as questões previamente definidas. Cada entrevista realizada foi ouvida várias vezes e transcrita pela própria pesquisadora; procedimentos importantes para, inclusive, aprimorar a condução das entrevistas seguintes.

4.4 Quarta Etapa: Tratamento dos dados

Os dados obtidos durante a consulta da fonte documental e a realização das entrevistas foram analisados continuamente, de modo não linear, mas constante, procurando “identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado” (ALVES - MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

Esses dados foram organizados e, a partir disto, analisados, tendo por subsídio os estudos teóricos e metodológicos realizados ao longo de todo o período da investigação. Procurou-se, com isso, identificar temas e relações que possibilitariam o aperfeiçoamento de questões inicialmente propostas e o preparo para o retorno a campo, em busca de novos dados.

Foram organizados quadros temáticos, onde se buscou dados e indícios de convergências e divergências entre as falas. Pela grande quantidade de dados gerados pelas entrevistas, os quadros foram analisados inicialmente, sendo propostos alguns pontos para uma análise posterior, mais aprofundada.

Após exame de qualificação, os dados já reunidos foram retomados, analisados à luz das sugestões oferecidas pela banca e pelos estudos teóricos. Procurou-se com isso identificar temas e aprofundar a análise das questões inicialmente propostas para a pesquisa.

CAPÍTULO V: A AUTORIA NO PEC FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

O intuito deste capítulo é discutir e analisar, com base nos dados coletados, a autoria do material impresso do PEC, a função que os autores desempenharam no Programa e os desafios encontrados na elaboração desses textos destinados a professores que atuavam na rede regular de ensino. Para embasar essas reflexões, utilizamos os referenciais já explorados no decorrer do trabalho, no que se refere: ao contexto atual de formação de professores em nível universitário, ao conceito de autor (de *função autor*), ao histórico e especificações do PEC em sua primeira versão (2001-2002).

Durante dois anos (2008 e 2009) foi realizada uma coleta de dados sobre a questão da autoria dos textos no programa, por meio de duas atividades principais: o estudo de seu material impresso e a realização de entrevistas com autores e outros sujeitos envolvidos na elaboração dos textos que circulavam por meio desse material. Exploraremos primeiramente os dados coletados a partir na análise do material impresso do programa.

5.1 Material Impresso do PEC

Nessa etapa analisamos 1.377 páginas do material impresso do PEC- Formação Universitária (de um total de 3.500 páginas), nas quais 96 diferentes textos foram publicados. Para visualizar os dados elaboramos um quadro no programa Excel, com dados dos autores de cada texto.

Observamos que os textos escritos especificamente para o material impresso do PEC- Formação Universitária dividiram espaço com outros textos ou excertos de textos já publicados em livros ou periódicos acadêmicos. Foram publicados também documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram apresentados de maneira

parcial, acompanhados de orientações de trabalho e de discussão. É o que revela o quadro que segue:

	ELABORADO ESPECIALMENTE PARA O MATERIAL	TEXTOS PUBLICADOS ANTERIORMENTE EM OUTROS SUPORTES	TOTAL
Mód 1- Tema 2	0	1	1
Mód 1- Tema 3	0	4	4
Mód 1- Tema 4	1	0	1
Mód 2- Tema 2	1	17	18
Mód 2- Tema 5	11	7	18
Mód 2- Tema 6	8	6	14
Mód 2- Tema 7	14	2	16
Mód 2- Tema 8	2	5	7
Mód 2- Tema 9	5	4	9
Mód 3- Tema 1	2	1	3
Mód 3- Tema 2	0	1	1
Mód 3- Tema 3	1	1	2
Total	45	49	94

Quadro 3: Quantidade de textos elaborados especificamente para o material e de textos publicados anteriormente em outros suportes.

Uma primeira visualização do quadro 3 nos possibilitou refletir sobre a organização do material e nos levou a algumas questões sobre esses autores: quais os critérios empregados para a escolha dos textos ou excertos de textos que, anteriormente publicados em outros suportes, foram publicados novamente no material do PEC? Por que para o tratamento de alguns temas foram selecionados esses textos já publicados anteriormente e para outros temas optou-se pela elaboração de textos inéditos? Quem são esses autores que escreveram esses textos para o PEC e os que tiveram seus textos publicados? Qual seria então a relação desses autores com o Programa na sua primeira versão? Outras questões foram se juntando a essas no decorrer das investigações.

Observamos que, nos módulos iniciais, predominou a publicação de textos e excertos de textos que não foram elaborados especialmente para o material impresso do PEC e que já haviam sido publicados anteriormente em outros suportes. Os autores desses textos ou excertos são, na maioria, vinculados à USP, UNESP ou PUC, o que poderia significar inicialmente que mesmo não escrevendo para o material didático do PEC, teriam uma vinculação com o programa em outras atividades.

Um número pequeno de textos do início (módulo 1) e do final do material impresso (módulo 3) do PEC tinham autoria definida¹⁶. Das unidades focalizadas, as que tiveram maior quantidade de textos inéditos, escritos especialmente para o material impresso do PEC, foram

¹⁶ Entendemos por autoria definida os textos que apresentavam um nome de autor.

os temas relacionados a disciplinas específicas: Tema 5- Módulo 2: Matemática; Tema 6- Módulo 2: Natureza, Ciências, Meio Ambiente e Saúde; Tema 7- Módulo 2: Espaço, Tempo e Cultura: História, Geografia, Pluralidade e Ética e Tema 9- Módulo 2- Corpo, Movimento, Sexualidade e Saúde. Esse dado pode indicar uma escassez à época de textos sobre esses temas que fossem dirigidos a professores das séries iniciais.

Para entendermos um pouco mais sobre o modo como as três universidades envolvidas no programa (PUC-SP, USP E UNESP) atuaram na elaboração do material impresso, elaboramos um quadro específico com a autoria de cada tema.

TEXTOS ESCRITOS POR CADA UNIVERSIDADE													
	Mód. 1 T. 2	Mód. 1 T. 3	Mód. 1 T. 4	Mód. 2 T. 2	Mód. 2 T. 5	Mód. 2 T. 6	Mód. 2 T. 7	Mód. 2 T. 8	Mód. 2 T. 9	Mód. 3 T. 1	Mód. 3 T. 2	Mód. 3 T. 3	Total
USP	0	2	1	8	3	11	10	1	1	1	0	0	39
PUC	0	0	0	1	6	2	6	1	1	1	0	1	19
UNESP	0	0	0	4	2	8	11	1	4	0	0	0	30
OUTROS¹⁷	1	2	0	8	8	1	1	6	4	1	1	1	34
Total	1	4	1	21	19	22	28	9	10	3	1	2	121

Quadro 4: Quantidade de textos escritos por cada universidade no material impresso analisado

O quadro nos mostra que a maioria dos textos publicados no material impresso do PEC, analisados na pesquisa, foram escritos por docentes da USP (39 textos). Em segundo lugar, estão os textos produzidos por pesquisadores ligados a outras instituições (34 textos); a UNESP aparece em terceiro lugar como instituição de filiação dos autores (30 textos) e a PUC em quarto lugar (19 textos). Ressalta-se, ainda, que a predominância institucional alterava-se em função do tema abordado nos diferentes módulos do material. Assim, por exemplo, enquanto no módulo 1, temas 3¹⁸ e 4¹⁹ há textos produzidos somente por pesquisadores da USP e de outras instituições, no tratamento do tema 7 do módulo 2²⁰, as três universidades participantes assumem a produção de textos.

Os dados acima mostram que mesmo o programa tendo sido organizado pelas três universidades, houve uma divisão desigual na elaboração dos textos. Após essa exploração, mais questionamentos sobre a autoria se tornaram presentes: Como foi realizada essa divisão

¹⁷ Existem autores que não destacam vínculo de docente com nenhuma das universidades envolvidas diretamente no PEC. Nesses casos, geralmente tratava-se de doutorandos da USP, docentes de outras universidades de prestígio (Oxford, Unicamp) ou textos de autoria do Ministério da Educação e do Governo do Estado de São Paulo.

¹⁸ O contexto da formação/ atuação profissional: primeiro levantamento diagnóstico dos alunos, das famílias, das escolas e das comunidades.

¹⁹ Fundamentos da prática educativa.

²⁰ Espaço, Tempo e Cultura: História, Geografia, Pluralidade e Ética.

de textos por universidades? O que representava para uma universidade ter mais textos publicados no material? Essa divisão ocorreu tranquilamente ou foi permeada por disputas?

Os dados pontuados até então trouxeram indícios sobre a organização e elaboração do material impresso. Optamos então, a partir desses dados, por buscar definições sobre quem eram os autores do programa.

5.2 Quem são os autores do texto do PEC?

Os textos do material impresso do PEC com autoria definida eram apresentados aos leitores com destaque para a biografia do autor e, em alguns casos, sua foto.



DESTAQUE

Rodolpho Caniato é doutor em Física pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e astrônomo. Quando cursava licenciatura em Matemática (1956) pela Pontifícia Universidade Católica (PUC – Campinas), montou o telescópio da instituição, que durante muitos anos funcionou junto às cadeiras de Mecânica Celeste e Cosmografia, disciplinas das quais foi respectivamente assistente e titular. Foi chefe do Departamento de Matemática e professor da



ATIVIDADE 5

TM – SUPORTE

A. Agora, leiam o texto *Joãozinho da Maré**, de autoria de Rodolpho Caniato.

JOÃOZINHO DA MARÉ



Era uma vez um moleque chamado Joãozinho que morava na favela da Maré, no Rio de Janeiro. (...) Dali de sua favela ele podia ver uma das grandes Universidades onde, segundo lhe contavam, existiam uns ver-

Em breve relato, os autores eram apresentados aos Alunos- Professores do PEC por meio de uma linguagem simples, sendo destacadas suas atividades relacionadas ao magistério e à prática em sala de aula. O termo “professor” foi o mais utilizado para apresentar os autores vinculados às universidades. A seguir alguns exemplos:

"é **professor** de Filosofia da Educação dos programas de educação e pós graduação da Faculdade de Educação da USP. É autor da **obra (...)** (CIDADE, EDITORA, ANO)."

"é doutor em Educação Matemática pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Atualmente é **professor** de Didática da Matemática e de Prática do Ensino de Matemática do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de (...) e, também, (...)".

"é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), 2001. **Leciona no** Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada na Faculdade de Educação da USP. Escreveu os livros (...) e (...) , entre outros, e vários artigos, como Interfaces na relação museu-escola e Redes cotidianas de conhecimento e os museus de Ciências."

"licenciou-se pela UFJF, em Minas, e obteve doutorado em História Social pela USP. **Atuou no Ensino de (...) e no Colégio de Aplicação da (...)**. Atualmente é **professora** associada da PUC- SP, lecionando Metodologia do Ensino" (grifos nossos)" (grifos nossos)

A foto do autor começou a acompanhar a bibliografia no módulo 2 do material, porém, não foi constante em todos os textos, sendo freqüente ao lado dos textos de professores da USP, UNESP e PUC. Os professores tinham sua foto e biografia de autor apresentados somente no primeiro texto publicado no material. Nos próximos textos eles eram apenas lembrados ou não havia especificações:

"**Você já teve contato** com as idéias de (...) no Módulo 2, Tema 7, Unidade 7.1, na página 1535, quando foi apresentando o texto O tempo e a sua importância na formação da criança." (grifos nossos)

"**Você já leu o texto** da professora (...), A ruptura com visões simplistas sobre o ensino de Ciências, no Módulo 2, Tema 6, a partir da página 1275." (grifos nossos)

A biografia dos autores oferecida pelo material impresso do programa foi comparada à descrição que os próprios pesquisadores fazem de si mesmos na plataforma Lattes²¹. Essa comparação possibilitou a identificação de diferenças no modo como os mesmos autores são apresentados nos diferentes espaços, como é possível perceber nos casos a seguir:

²¹ Os textos gerados automaticamente pelo Sistema da Plataforma Lattes, base de dados de currículos e de instituições nas áreas de ciências e tecnologias, não foram analisados.

"é professora de Artes Cênicas do Instituto de Artes da UNESP, onde desenvolve estudos e atividades relacionados á encenação e a cenografia" (Material do PEC)

"Atriz, encenadora e performer. Atualmente pesquisa formas pós-dramáticas e arte nos espaços públicos. É Bacharel em Teatro pela Universidade de São Paulo (...), mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo (...) e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (...). É docente do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - UNESP. Sua atual área de interesses navega entre teatro contemporâneo e conhecimento." (Lattes- Texto informado pelo autor 25/11/2008)

"é professor de Filosofia da Educação dos programas de educação e pós graduação da Faculdade de Educação da USP. É autor da obra (...) (CIDADE, EDITORA, ANO)." (material impresso do PEC)

"Cursou graduação em Filosofia e Pedagogia na Universidade de São Paulo, mestrado e doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor em programas de Graduação e Pós Graduação da Universidade de São Paulo. Desenvolve projeto, financiado pelo CNPq, (...)Atua ainda na área de formação de professores em direitos humanos, com projeto vinculado à Secretaria Especial de Direitos Humanos. É membro da Cátedra USP/UNESCO de Educação para os Direitos Humanos e do Grupo de Estudos em Temas Atuais da Educação, ambos sediados no Instituto de Estudos Avançados da USP". (Lattes- Texto informado pelo autor 18/11/2008)

"é professora doutora em Psicologia da Educação pela PUC- SP. Foi coordenadora do curso de Pedagogia dessa Universidade durante duas gestões, (...). Leciona Psicologia da Educação no curso de Pedagogia da PUC, além de fazer pesquisas na área". (PEC)

"Possui graduação em Pedagogia - 1975- e Psicologia - 2000-, ambas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP; Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) - 1985 e Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) - 1996, ambos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, desenvolvimento, aprendizagem, cognição, perfil do educador, formação do professor e gestão escolar. Realiza também trabalhos de assessoria, consultoria, coordenação de cursos e pesquisas em educação". (Lattes-Texto informado pelo autor- 23/10/2008)

É interessante observar as diferentes linguagens utilizadas na apresentação desses autores para (o que entendemos ser) diferentes públicos. Os pontos valorizados na apresentação dirigida ao público acadêmico, no caso da descrição apresentada no Currículo Lattes, estão relacionados a pesquisas específicas, pós graduações em instituições renomadas (que são apresentados no corpo do texto); cargos e representação dentro da intuição de ensino superior etc. No caso do texto escrito especificamente ao público do PEC, professores dos anos iniciais do ensino regular, podemos observar nestes três exemplos apontados acima a preocupação com a identificação do autor com a figura docente, com cargos de coordenador ou com a produção de pesquisas e livros relacionados a questões escolares.

A consulta à Plataforma Lattes possibilitou ainda perceber que alguns autores que escreveram textos para o material impresso do PEC não destacaram essa publicação em seu currículo. Os autores que indicaram a publicação, o fizeram de diferentes formas, como:

- Textos didáticos para curso superior de formação de professores;
- Produção Técnica;
- Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Texto didático;
- Material didático para curso de formação de professores;
- Artigo;
- Texto em Revista;
- Capítulo de livro.

Essa variedade de modos de indicar a publicação do texto no material impresso do PEC nos sugere que escrever um texto desta natureza não era à época uma prática costumeira para os docentes da universidade. É possível dizer inclusive que, no período em que foi realizado o PEC, em sua primeira versão (2001-2002), a escrita para materiais didáticos para a formação de professores no ensino superior era algo bastante novo.

Alguns autores citam outras formas de participação no PEC em seus currículos, o que revela uma participação em outros momentos do programa e em pesquisas relacionadas a ele: Apresentação de Trabalho/Comunicação; Curso de curta duração; Trabalhos técnicos; No tópico do Lattes: outras informações; Participações em eventos/Seminário; Participações em eventos/Outra: Teleconferência.

Em alguns currículos consultados, eram indicados anais de eventos científicos em que os autores tinham publicado textos com o mesmo título daqueles publicados nos impressos do PEC.

Apresentamos até aqui dados, análises e questionamentos reunidos por meio de consulta ao material impresso do PEC. Esses dados foram complementados pela realização das entrevistas, como exploraremos no tópico seguinte do trabalho.

5.3 Buscando indícios sobre a função autor no PEC: o discurso dos autores

A coleta de dados dessa fase da pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas com 13 sujeitos que atuaram no PEC- Formação Universitária. Entre os entrevistados havia onze autores de textos publicados no material impresso (dos quais, um compunha o comitê gestor representando uma das universidades envolvidas) e um professor que participou da elaboração de um dos temas do material. Além dessas entrevistas realizadas entre os meses de maio a novembro de 2009, tivemos acesso a uma entrevista realizada em 2005 com uma das integrantes da equipe de edição do PEC²².

Para nortear a pesquisa, algumas questões foram elaboradas tendo em vista esclarecer os seguintes aspectos: como foi realizado o convite para a escrita do texto, como foi o processo de escrita do texto (grupos de trabalho, relação com a equipe de edição, escolhas individuais), qual foi o retorno que o autor teve da leitura do material pelos professores, as experiências prévias desse autor no que se refere à formação de professores, quais as imagens do autor sobre o programa e, para finalizar, como esse autor entende a relação atual entre universidade e professores dos anos iniciais de ensino.

Todas as entrevistas foram transcritas integralmente, devolvidas aos autores entrevistados para que fossem feitas possíveis alterações. Após esse procedimento, foram selecionados trechos em destaque de cada uma das entrevistas. Para análise inicial dos dados, foram elaborados quadros divididos em “eixos temáticos”, que traziam em suas colunas: a identificação do entrevistado, o trecho de destaque referente ao tema do quadro e os pontos a serem destacados traçando-se um paralelo entre os diferentes discursos coletados. Alguns desses temas foram levantados antes da coleta dos dados, quando se elaborou o roteiro de entrevista com base na bibliografia de referência, mas a maior parte deles (e o modo como se apresentam) resulta das entrevistas, tendo sido identificados durante a atividade de transcrição das falas e das muitas leituras realizadas do material reunido.

A análise aprofundada dos dados coletados e o retorno constante aos referenciais teóricos do trabalho deram origem aos seguintes sub-temas, que serão explorados em tópicos específicos:

²² Tal entrevista foi realizada em julho de 2004 por Flavia Medeiros Sarti e Belmira Oliveira Bueno para a pesquisa que deu origem à tese de doutorado *Leitura profissional docente em tempo de universitarização do magistério das séries iniciais*, defendida na Faculdade de Educação da USP em junho de 2005. A utilização da entrevista para a presente investigação foi autorizada pela entrevistada por meio de termo de consentimento livre e esclarecido.

- 1- O material impresso no PEC- Formação Universitária: seu papel e especificidades;
- 2- Os autores dos textos no processo de produção do material impresso do PEC – Formação Universitária;
- 3- O convite para escrever para o PEC;
- 4- Processo de elaboração do material;
- 5- Relações autor, equipe de editoração e coordenação do módulo;
- 6- Opções assumidas pelos autores na elaboração de textos;
- 7- Representações dos autores sobre os professores, como leitores de seus textos;
- 8- O retorno da leitura dos textos pelos alunos- professores
- 9- O autor como “professor-autor” no PEC- Formação Universitária.
- 10- Relação dos autores dos textos com a cultura profissional docente e o significado do PEC na sua trajetória profissional

5.3.1 - O material impresso no PEC- Formação Universitária: seu papel e especificidades

Como mencionado anteriormente, em alguns documentos preliminares do PEC, o autor dos textos foi apontado como sendo mais um professor do programa. Sua função docente naquele contexto foi, no entanto, deixada de lado e mesmo “esquecida” tanto no dia a dia do curso como em pesquisas já publicadas sobre o PEC. Cabe ressaltar, porém, que o caráter docente da atuação dos autores no programa revelou-se no depoimento de vários dos entrevistados, quando enfatizavam, por exemplo, o quanto se sentiam responsáveis por intervir nas atividades realizadas nas aulas do programa, “conduzindo-as” em direção aos objetivos esperados.

A postura docente assumido pelos autores dos textos parece ter relação direta com o objetivo que os mesmos atribuem ao material impresso do programa e com as distintas figuras docentes que atuaram no PEC. O material teria então a função de organizar o curso, “amarrando-o” e evitando que essa organização ficasse somente a cargo do tutor:

O aluno tinha contato com conferencista, teleconferencista, professor-orientador, PA- Professor assistente e o tutor. Então esse era o desenho de interface deste aluno. Então, o material impresso, ele servia o tempo inteiro, ele era o eixo que cortava todas essas relações aqui de dentro com o aluno. (...) A idéia era de organizar porque o tutor era a pessoa que deveria ter essa lógica toda, mas a gente tentava amarrar essa lógica de número de horas para cada atividade, como é que ele deveria desenvolver uma atividade individualmente, em casa, porque às vezes a gente tinha.... como que eu vou dizer.. fico com receio, é ruim falar desse jeito. A gente tinha preocupações de que o tutor pudesse conduzir de uma outra forma, que desvirtuasse um pouco o objetivo ou que no tempo previsto de trabalho. (“S” 14- 25/07/04)

Por meio do depoimento dos entrevistados, podemos observar também que os papéis docentes do PEC não foram “separados” totalmente, como pensados no projeto inicial (SÃO PAULO, 2001):

- Docente: Professor da universidade ou instituição de ensino superior, que teria como atribuições a autoria dos módulos, ministrar videoconferências, escrever ou supervisionar a escrita do material impresso ou participar da seleção de materiais escritos por terceiros, trabalhar de forma integral com assistentes e tutores.
- Assistente: Mestrando, mestre ou doutor indicado pelos docentes das universidades, que tinha como atribuição fazer a interface virtual com o aluno relativa a atividades articuladas com as videoconferências.
- Tutor: Graduado, que deveria conhecer os PCNs, desejavelmente com experiência de 1 ano na rede regular de ensino; selecionado e supervisionado pelos docentes da universidade, que teria como atribuição acompanhar as atividades presencialmente (assistir as vídeos e teleconferências e supervisionar os momentos de estudo).
- Orientador Acadêmico: Professor da universidade ou instituição de ensino superior que teria como atribuição acompanhar o desenvolvimento da turma de alunos, dar suporte na elaboração, pelos alunos, de estudos independentes, e auxiliar os alunos na elaboração da monografia do curso.

Diante dos relatos de pesquisas que descrevem o andamento dos cursos do PEC (SARMENTO [2003]; SARTI [2005]; BELLO [2008]) e das entrevistas realizadas com os autores do material impresso, é possível perceber que não somente o “docente” intitulado no projeto (professor da USP, PUC- SP ou UNESP) assumiu essa função no programa. Atuaram como docentes no programa também, de alguma forma, os “tutores” e “assistentes”, responsáveis pelo contato direto com o aluno-professor. O material impresso do PEC assumiu no programa a função de integrar melhor as atividades (videoconferências, discussões coletivas, atividades off-line e on-line), organizar a proposta e conduzir os “docentes” durante o curso.

Podemos afirmar então que, além de seu “leitor mais direto”, o aluno-professor, o material do PEC era escrito para outros interlocutores no programa, o que reforça seu caráter didático.

*Teria um grupo de vinte conferencistas que são especialistas deste tema dentro da universidade, esses vinte conferencistas teriam os seus assistentes. E por isso se chamam professores assistentes. Os vinte conferencistas teriam os seus assistentes que trabalhariam na Web. E não aconteceu isso, os professores assistentes foram, iniciaram o projeto, na sua grande maioria e ficaram até o final. (...) As universidades tinham dificuldades para encontrar gente, ao mesmo tempo a ferramenta exigia um certo preparo que ele é maior. (...) Implicava que **esses materiais, cada hora, tinham que estar mais completos. (...) Mais completos e mais mastigados. Porque tinham dois interlocutores que não tinham especialidade nisso. (...) começou a surgir as orientações dos professores assistentes, esse aqui um pouco até depois, e as orientações do professor tutor. Ao mesmo tempo se escrevia isso, se escrevia para o professor como é que se trabalhava isso.** (“S” 14- 25/07/04)*

Assim, por meio de seus textos, os autores deveriam suprir lacunas deixadas pela divisão do papel docente, orientar os tutores e os professores assistentes sem formação específica nas diferentes temáticas trabalhadas, oferecer algumas indicações para as videoconferências e teleconferências, orientar a realização das atividades pelos alunos, além de dialogar com os outros recursos e mídias existentes no PEC.

O formato “apostilado” era o que melhor se adaptava ao programa, principalmente pelo curto tempo disponível para a escrita de todo o material (18 meses na primeira versão – 2001-2001) e do reduzido intervalo que separava a escrita dos textos e a utilização dos mesmos nas aulas.

*...o pão saía do forno pra ser servido imediatamente, portanto, a **única alternativa do ponto de vista editorial que nós tínhamos era fazer esse modo que os alunos fossem encaixando e portanto, esse tipo de apostila.** Porque veja, foram 2 anos, 18 meses no PEC- Formação Universitária foram 3.500 páginas produzidas. Então, nesses 18 meses a gente produzia uma unidade, a gente acabava de botar essa unidade em gráfica, essa unidade saía para a distribuição, chegava na escola na sexta-feira a noite, para ser usado no sábado de manhã, ou chegava na segunda a noite pra ser usado na terça de manhã. Então, a gente dizia que se pneu do caminhão que entregava o material furasse, os alunos ficavam sem aula. E ficavam mesmo, a gente não conseguia... **A nossa produção foi contínua e nesse sentido o desenho de fazer módulos, paralelo isso com o princípio pedagógico, a idéia da interdisciplinaridade, não trabalhar com disciplinas, com áreas estanques trabalhar com temas, módulos e unidades.** (“S” 14- 25/07/04)*

Identificamos também nas entrevistas a preocupação que o material preenchesse a lacuna deixada pela falta do professor da universidade em sala de aula, que levou a “todo um trabalho de orientação para a leitura do texto”. (“S” 3- 13/07/09) e a elaboração de um material de apoio especificamente para o tutor com a orientação de como as atividades deveriam ser conduzidas e de como o texto deveria ser lido, além dos protocolos de leitura específicos para os alunos- professores.

*para nós isso foi um desafio. Porque como o projeto era presencial, não era a distância, mas com o uso de mídias interativas e com a presença do tutor, então, **o que daquele texto seria importante para ser resgatado.** Então tinha no material do aluno e tinha o material do professor. No material do professor a gente deixava esta discussão: é importante que o formador destaque isso ou aquilo. (“S” 4- 17/06/09)*

O conjunto de informações obtidas junto aos entrevistados a respeito do material impresso do PEC nos remete ao papel centralizador que ele teve no programa, principalmente em função desta divisão do papel docente (BUENO *et al*, 2008): professor-tutor; professor-orientador; professor- assistente; professor- videoconferencista; professor- teleconferencista.

*O material é riquíssimo, aliás, você sabe que eu uso até hoje esse material para os alunos da faculdade. Um material de ponta, de primeiro mundo, eles procuravam o que havia de melhor dentro dos melhores. **O material é um apoio maravilhoso para o professor, para o tutor, para todos, porque todos nós liamos o material.** Quem fazia as vídeos, que era o meu caso, que eu trabalhei com as vídeos, nós tínhamos que tratar do material todo, porque na vídeo você tinha que fazer citações até do material, de tudo. Os professores que trabalhavam na USP direto com a internet, com os alunos, liam tudo. (“S” 13- 30/10/09)*

Segundo Krasilchik (2006), participante ativa da elaboração do projeto do PEC, com a estrutura montada para o curso, “uma combinação de atividades presenciais, material impresso, vídeo e teleconferências” (p. 21), poderia haver uma limitação da possibilidade de participação dos professores alunos, desfavorecendo a sua formação geral e se contrapondo aos objetivos do Programa. O material impresso deveria, assim, possibilitar maior coerência e organicidade para as atividades realizadas no programa, assumindo uma função organizadora. O que traz a preocupação de que o material tivesse uma relação com as mídias interativas utilizadas no programa, como complemento e não repetição.

*Não necessariamente, especificamente no PEC-Estado, que foi tudo muito corrido. A pessoa era convidada para dar uma videoconferência sobre tal. (...) Depois eles foram percebendo que era importante falar que a mídia acompanha o material, que o material era... Mas também **não era para se repetir o material, porque senão não tem sentido, ficar repetindo a apostila.** (“S” 2- 30/10/09)*

Mesmo com base nas afirmações dos autores do material impresso do programa, observamos que as especificidades do PEC traziam dificuldades para uma definição específica do papel que o material impresso deveria assumir no decorrer das atividades. SOUZA; *et al* (2006) nos faz refletir sobre um dos motivos desta indefinição e chama atenção para o “caráter híbrido” do PEC, no que se refere:

a) **nível de formação.** Trata-se de uma modalidade que é **ao mesmo tempo** formação inicial e continuada. Ou seja, o programa confere habilitação em nível superior a professores em efetivo exercício por meio de um programa de educação continuada;

b) **formato do curso.** Articula **elementos presenciais**, há muito utilizados na formação de professores, com **elementos virtuais**, mediados por tecnologias e por modalidades de comunicação até então pouco utilizadas no território da formação de professores;

c) **lugar institucional dos participantes.** Estes assumem, **ao mesmo tempo**, o lugar de aluno e de professores em processo de formação em exercício. (p. 16, grifos do autor).

O material elaborado trazia essa preocupação, misto com o caráter inovador trazido por esta proposta:

*O PEC além desta particularidade de ter professores em atuação, ele tinha mais uma, que era o **tipo do Projeto, que era parte presencial e partes com auxílio de mídias interativas.** Então o material que nós elaboramos, ele tinha que ter características especiais para um curso presencial e a distância. **E era muito novo isso para todo mundo.** (...) Então nós tínhamos também esse desafio, que era fazer aquilo dar certo com um tutor que não era especialista, mas era de fora da área. (“S” 4- 17/06/09)*

O que foi denominado por SOUZA *et.all.* (2006) como “lugar institucional dos participantes” (p 16), sugere a existência de uma preocupação no programa em estabelecer relações entre teorias previstas na formação do professor e suas experiências práticas de sala de aula. Os alunos do programa eram reconhecidos como professores em processo de formação em serviço, que deveriam ser estimulados a problematizar sua prática, repensar a sala de aula, objetivos que não são comuns nos cursos de formação inicial regulares.

*E se o material não for problematizador o tempo todo e não tiver uma linguagem adequada, eu acho que o material tem que ter uma característica especial, **ele tem que ser voltado ao público que é feito.** Não pode ser um material que se reproduza sempre. Por exemplo, se eu pegar esse material para a formação inicial eu não posso usar igualzinho, porque ele é voltado para a prática. (“S” 4- 17/06/09)*

Que representações os autores do material impresso do PEC tinham sobre o professor e sobre a docência nos anos iniciais? Tais representações apontam para dificuldades de leitura de textos acadêmicos e para a necessidade de se vincular as teorias trabalhadas nos textos com as atividades desenvolvidas na escola e na sala de aula; o que mais uma vez destaca o teor didático do material.

*Essa é uma das grandes discussões que eu via no texto, neste G7, que era o fato dos historiadores e geógrafos tinham uma perspectiva de academicismo, que **trazem categorias que nós***

*discutíamos na universidade para os textos. Isso estabelecia enormes conflitos, no qual eu também participava, dizendo que não deveria ser assim, até em função e respeito à formação que eles tinham e em função do que era o projeto do PEC. Então a gente tinha que fazer o entendimento de **quem eram os alunos que estavam na sala de aula, mas também fazer o entendimento de quem era o monitor que estava na sala de aula, o tutor que estava em sala de aula.** Dai esse entendimento era fundamental, como eu **não posso escrever esse texto como se estivesse escrevendo um artigo para uma revista acadêmica.** (“S” 8- 24/06/09)*

O aluno professor, para muito dos autores, era uma figura abstrata, que deveria refletir sobre a prática e mudar sua perspectiva sobre ela, com base no material lido.

*Porque ele teria que ser não só bem escrito, não só estar claro, mas ele tinha que **fazer sentido para um profissional teórico que estava na minha cabeça.** (...) O que vai ajudá-lo a passar a ver um fenômeno é a própria leitura de teoria aliada a sua prática. É o fundamento teórico para ajudar esse professor a problematizar determinadas coisas e determinados fenômenos e determinadas experiências. De modo que **ele enxergue esse fenômeno com outros olhos.** (“S” 3-13/07/09)*

Outro ponto que merece destaque nesse primeiro eixo de análise é a preocupação, recorrente no depoimento dos autores, de trabalhar de maneira aprofundada os conteúdos do ensino fundamental com os alunos-professores. O que se pretendia era oferecer aos professores uma formação compensatória, já que se partia da idéia de que eles tinham recebido uma formação básica deficiente.

*Então o conteúdo matemático esteve presente, é claro que com o foco na formação do professor, não é a matemática pela matemática, não a matemática pura. Mas pensando no que ela precisa conhecer, **a professora precisa conhecer os sólidos geométricos para ensinar isso para as crianças, sempre com mais profundidade do que ela tinha que ensinar para as crianças.** (“S” 4-17/06/09)*

Aguiar *et al* (2006) questiona essa vertente “compensatória” na formação de professores, baseada na retomada dos conteúdos que serão trabalhados no cotidiano da sala de aula.. Explica que essa tendência emergiu no Brasil a partir da divulgação das Diretrizes para os cursos de Pedagogia (2006). Segundo a pesquisadora essa prática pode derivar currículos reducionistas nos cursos de formação docente.

Retomando a discussão trazida por Freitas (1999) no início deste trabalho, a proposta de formação estreitamente focada na prática docente pode ocasionar socialmente a divisão entre a figura do pedagogo “especialista”, em oposição à concepção do “professor tarefeiro” que tem no trabalho pedagógico a base de sua formação e de sua identidade profissional. Um caráter técnico, pós-médio, à formação do professor em exercício, em contraponto à formação inicial do pedagogo.

Saviani (2009) distingue dois modelos de formação docente:

- a) *modelo dos conteúdos culturais- cognitivos*: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente a disciplina que irá lecionar.
- b) *modelo pedagógico-didático*: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. (SAVIANI, 2009, p. 148-149)

Para ele, quando se afirma que a universidade não tem interesse pela formação de professores, o que se está querendo dizer é que a preocupação com a formação pedagógico-didática nunca foi significativa. Segundo a história da formação de professores, o primeiro modelo era encontrado na universidade, enquanto o segundo modelo prevaleceu nas Escolas Normais, na formação de professores primários.

Percebe-se, no entanto, que nesse contexto de *universitarização* do magistério, a universidade tem se envolvido com um modelo pedagógico didático de formação (como no PEC, por exemplo), que como mostra Saviani é diferente daquele que historicamente tem privilegiado.

5.3.2 - Os autores dos textos no processo de produção do material impresso do PEC – Formação Universitária

O *discurso*, segundo Foucault (1996 [1970]), é a possibilidade de falar do mundo, designá-lo, julgá-lo, “sob a forma de verdade”, decodificação da realidade. O discurso é um *acontecimento*, pois fica marcado no tempo, na história e nos sujeitos. Nesse ambiente, o autor “bordeja os textos, recortando-os, delimitando-os, tornando-lhes manifesto o seu modo de ser ou, pelo menos, caracterizando-lhe” (FOUCAULT, 2000)

Um discurso que se fez repetidamente presente no depoimento autores entrevistados e também em seus textos foi a intenção de “dialogar” com os alunos-professores (reconhecidos então, como produtores legítimos de saberes sobre a prática). O “diálogo”, pelo tipo de material elaborado, ocorreria por meio dos textos, misturando-se com objetivos didáticos de “levar” novidade aos professores, dar-lhes acesso ao que é produzido na universidade.

Partindo das entrevistas, podemos observar que vários modos de “diálogo” foram propostos, com base em uma visão idealizada do professor e no caráter didático do material impresso.

*Aqui [material do PEC] a preocupação é mostrar para o professor uma visão assim "a professora, bonita, os alunos". Então tem uma coisa, **que está voltado muito para essa linguagem da "escola"**. (...) Aqui não, aqui já está claro, aqui é uma coisa que eu olho e eu digo, o professor leu e ele pode fechar o livro. **Ele não precisa mais pensar, foi pensado por ele algumas coisas, está tudo pensado.** (“S” 11- 29/10/09)*

Dialogar com o professor, acrescentando-lhe idéias, novidades de pesquisa, conhecimentos acadêmico-científicos e propostas para que ele pense sobre as informações e sobre a sua prática na escola.

*de dialogar com o professor. De **propor que ele pense** sobre a sua prática e... **levar as últimas pesquisas na área...** (“S” 5- 10/06/09)*

***falar com os professores** sobre um determinado tipo de conhecimento, que a eles cabe ensinar. (“S” 9- 22/07/09)*

***atualização... dos temas.** (...) O que está rolando aqui em pesquisas acadêmicas científicas, **para trazer a esses professores.** (“S” 10- 12/05/09)*

Pensando na natureza do material impresso em questão, cabe questionar: será que existe espaço para esse diálogo entre autores e leitores/formandos? Ou será que esse “diálogo” com os professores, apontado pelos entrevistados como uma das tarefas dos autores, faz referência à questão da linguagem utilizada, ao trabalho com questões práticas, o que não necessariamente significa que existiu uma troca entre o professor- autor e o aluno-professor. Ou seja, o contato do leitor com o material pode possibilitar que se repense a prática, que se aprenda conceitos, porém, não permite diretamente um retorno sobre essa leitura, uma conversa, uma troca efetiva.

Krasilchik (2006) parece concordar conosco, ao afirmar que a cultura impressa é uma “via de mão única indo do expositor para o receptor”. Referindo-se mais especificamente ao material impresso do PEC, afirma

O receptor, no nosso caso o aluno, recebe o material preparado e organizado por uma autoridade no campo, sobre o qual deve pensar, opinar, sem no entanto contribuir para sua construção”. (p. 22).

Retornamos mais uma vez à questão da divisão do papel docente do PEC (BUENO *et al*, 2008). É possível pensar que o papel do professor-autor era incitar o diálogo, mas não o de mantê-lo com os alunos-professores (esta atribuição cabia às outras figuras: professor- tutor, professor- assistente, o professor- orientador e professor- videoconferencista).

O que significa então propor o diálogo com o aluno- professor: estabelecer relações entre as teorias e as experiências práticas dos professores? Ir ao encontro de suas necessidades de formação, de suas inquietações sobre o ensino? Isto se coloca como um grande desafio para os autores, pois os textos acadêmicos tendem a assumir um tom expositivo, de apresentação de resultados de pesquisa.

Algumas falas dos entrevistados apresentam indícios do que seria esse diálogo: a adequação do texto ao “modo de ler dos professores”, a relação com a prática. Tornar acessível é um modo de possibilitar que eles recebam informações da universidade, mas novamente enfatiza a idéia de que se tratava de *levar* conhecimentos, novidades, possibilidades de reflexão e de mudança aos professores.

*Que não se adequasse à leitura dos professores, se não fizesse esse “casamento” com a prática, ele não teria, o curso seria totalmente inadequado. Então, o grande ganho desse material foi essa preocupação que permeou o trabalho todo dos autores, de **pensar na prática e de estar elaborando textos que fossem acessíveis aos professores.** (“S” 4- 17/06/09)*

Observamos também que discursos que focam a apresentação de diferentes conhecimentos se mesclam com falas sobre a “reapresentação” de conteúdos. “Reapresentar” por quê? Trata-se de apresentar uma versão da área diferente do que aquela que o professor já conhece? Novamente aparece a idéia de *levar algo diferente* para o professor

*A função do autor é **apresentar aquela área de conhecimento para aquele professor leitor.** E é uma apresentação interessante, porque é uma apresentação nova, renovada, porque todos esses professores já conhecem de alguma maneira a área, com outras representações, já conhecem. **E ali, naquele momento, a gente vai fazer uma re apresentação.** (“S” 12- 11/07/09)*

*Então, toda a participação minha enquanto autor do texto foi fundamentalmente essa, de justamente, para pensar também um texto que pudesse ser diferente, para que **professores pudessem ter uma reflexão diferente daquela que tinham.** (“S” 8- 24/06/09)*

Segundo Derouet (2002 citado por SARTI 2005), a passagem de textos, de conceitos e de definições do campo acadêmico-científico para o campo educacional causa alguns desencontros, que poderiam ser evitados caso os mesmos fossem “reproblematizados”, passando por “processos parciais de desconstrução e de reconstrução em função das práticas, dos interesses, das necessidades, dos valores e dos pontos de vista presentes na esfera de atuação docente.” (SARTI, p. 50). Reproblematizados, os saberes não seriam simplesmente

transferidos do campo acadêmico para o campo educacional e para o discurso que aí circula, como ocorre muitas vezes, tendo em vista o lugar de destaque que a universidade ocupa na produção de saberes educacionais. Não se trata também de uma mera transposição ou tradução (termo empregado pelos autores entrevistados) como se a pertinência dos saberes “independesse do contexto de sua produção e emprego” (SARTI, p. 50). Processos de reproblemática dos conhecimentos e discursos acadêmico-educacionais possivelmente possibilitaria aos pesquisadores acadêmicos redigir textos mais pertinentes para professores da escola básica.

Outro desafio enfrentado pelos os autores do PEC foi ampliar a discussão proposta pelo material impresso, com base em diferentes visões teóricas, sem assumir um caráter “conteudista”. Certeau (1994 [1980]) nos auxilia a entender essa característica da cultura universitária quando refere-se ao contexto acadêmico como sendo caracterizado por uma *economia escriturística* que, a partir da modernidade, privilegia a escrita em detrimento do discurso oral, selecionando o discurso a ser proferido e propagado. Os saberes valorizados neste contexto são os considerados mais “racionais” e circulam em sua maioria em textos baseados em discussões teóricas, porém na opinião de alguns entrevistados, esse formato não se adequava ao material impresso do PEC e ao tempo que se teria para as leituras dos textos. Optou-se, em alguns casos, pela exploração de apenas uma linha teórica (como no caso da Psicologia) para que se aprofundasse um pouco o conteúdo do material, restringindo então a possibilidade do aluno conhecer as diferentes áreas que trabalhavam a temática.

até que ponto não poderia estar muito padronizado e não abrir perspectivas de olhar para diferentes ângulos. Por exemplo, quem trabalhou com psicologia, teve algumas discussões teóricas muito fechadas em uma determinada linha só. Não cabia, acho, naquele material e no tempo que era menor para formar esses, colocar mais e mais conteúdos que talvez não tivesse tempo para serem discutidos. (“S” 9- 22/07/09)

Outra questão interessante que aparece nas entrevistas é o lugar que o aluno- professor ocupa na formação que lhe é oferecida no programa, afirmando mais uma vez o caráter híbrido do PEC. Os cursistas não foram totalmente reconhecidos como estudantes universitários que poderiam ler textos de base, textos dos “instauradores de discursividade” (FOUCAULT, 1969), nem como sujeitos que “dominavam” o seu ofício e os conteúdos que teriam que trabalhar nos primeiros anos do ensino fundamental, características do programa de formação em serviço.

O papel dele é selecionar autores, selecionar conteúdos considerados relevantes para a formação do educador, então selecionar o autor, dentro daquele autor- textos, se os textos desse autor acabam sendo muito complexos, então ele elabora por escrito, sem banalizar a teoria, mas em uma linguagem mais simples do que o próprio autor, e citando o autor o tempo todo para não ter o perigo de negligenciá-lo. Eu acho que o papel, a função era assim, neste campo vasto da psicologia da educação selecionar autores que fossem significativos para formar um professor de qualidade. Tinha uma função muito clara! (“S” 3- 13/07/09)

Assim, aos alunos-professores era oferecida apenas a leitura do *comentário*, que diz somente o que o autor não havia dito, o que havia deixado nas entrelinhas, ou então, repete o que já foi dito. (Foucault, 1996 [1970]). O comentário, para Foucault, não é escrito por um autor. O autor, de acordo com Foucault, é uma *função* da noção de sujeito, que não nasce tão simplesmente da atribuição de um discurso a um indivíduo, é antes a construção do ser racional. Foucault “guarda a noção de sujeito para situações enunciativas especiais (em que o texto original, ‘de autor’, se opõe ao comentário) (Orlandi, 1996 [1988]).

Retomamos mais uma vez aqui ao conceito de *autor* ampliado por Orlandi (1996 [1988]), que entende que o autor, mesmo não instaurando discursividade, produz um lugar de interpretação, uma leitura, “historiciza” o dizer e se responsabiliza pelo que diz, em meio a toda responsabilidade de seu nome de autor. Assim, autor e o texto são concomitantemente construídos, como no caso dos textos do PEC, e uma “reescrita” não seria apenas uma mera repetição, mas uma visão política e direcionada de leitura de autores renomados para os professores do ensino fundamental.

Assim, entendemos que os autores dos textos que circulavam no PEC tinham um compromisso duplo: com o aluno-professor, com quem deveria “dialogar”, possibilitando a identificação com aquilo que escreve e, ao mesmo tempo, com as suas fontes teóricas, que deveriam divulgar para os leitores. Esses autores assumiam então o papel de comentadores e de divulgadores de certas teorias que, segundo entendiam, deveriam “traduzir” aos professores sem desvirtuá-las ou banalizá-las. Este é um desafio importante, pois nem todas as teorias importantes na formação de professores se prestam a essa “tradução” (ou mesmo, como dito antes, à mera transposição) e a um diálogo mais direto com a prática pedagógica.

Outro desafio encontrado na apresentação de conceitos e conteúdos aos professores é o de não formar meros reprodutores do discurso acadêmico, algo que não garante a mudança da prática pedagógica. Ferreira (2008) critica o papel que a universidade vem desenvolvendo nos programas de formação de professores, apontando que como resultado os professores tendem a reproduzir discursos teoricamente elaborados, porém tendo como resultado uma ocultação de suas práticas e não um processo reflexivo sobre elas. Em contrapartida, os pesquisadores

envolvidos com a formação têm se mantido ausentes na análise e na reflexão crítica sobre as suas próprias práticas e sobre a cultura universitária na qual estão inseridos.

Podemos discutir também a partir das entrevistas o papel dos autores na legitimação dos discursos proferidos pela instituição universitária.

Na prática pedagógica concorrem diferentes discursos que legitimam suas práticas dominantes: o discurso dominante da inteligência, o discurso dominante do gênero, o discurso dos valores tradicionais, além dos discursos de classes, etnia, religião, região, etc. (...) o discurso pedagógico representa interesses políticos e, em consequência, não está isento das relações de poder. (DÍAZ, 1998, p. 20).

Esse papel de legitimação de discursos acadêmicos talvez não fosse reconhecido ou pensado pelos autores, professores da universidade, durante a escrita dos textos. Apareceu no entanto em alguns trechos das entrevistas realizadas.

*tem um papel **de legitimação de autoridade**, com certeza. Talvez, neste momento, em 2000, eu tivesse uma autoridade menor ou tivesse menos consciência dela. Hoje eu percebo muito claramente que **dizer que sou eu faz diferença**. As pessoas me chamam de senhora (risos), faz diferença. (...) e você entra em uma escola e dizem "**nossa, professora da USP**", e faz uma diferença, de legitimação. Já vou ler aquilo como verdade, porque foi ela que falou, não é? ("S" 1- 29/10/09)*

Essas relações de poder faziam-se presentes no programa, ainda que a proposta fosse estabelecer um “diálogo” com os alunos-professores. Os autores e seus textos representavam ali o discurso da instituição universitária, “a verdade” das pesquisas por ela divulgada, que poderiam “transformar” a prática e a identidade desse professor. Os autores ocupavam, assim, esse lugar de querer e de poder (de CERTEAU, 1994 [1980]), mas também estavam sujeitos ao controle sobre o que era possível e desejável escrever no programa²³. Os autores dos textos deveriam se pautar pelos princípios da proposta, que enfatizava

...a reflexão sobre a realidade educacional do país e do Estado tem que, mais do que em outras situações de formação, estar presente ao longo do curso, assim como discussões de ações que possam ajudar a implementar certas medidas na direção da melhoria da qualidade de ensino e redução da seletividade. O vislumbre de situações utópicas, se não for doutrinário, é um exercício teórico interessante e deve pautar a proposição de mudanças estruturais e de legislação que se fazem necessárias. Mas considerar as possibilidades efetivas e imediatas de ação, levando em conta o contexto atual real, atual, é algo urgente, necessário e legítimo. (SÃO PAULO [Estado], 2001)

²³ Por exemplo, pelas ementas das unidades previamente formuladas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo ou pelo Comitê Gestor do programa.

Elaborar um texto encomendado com restrições e limites, cujo tema, os objetivos, o público alvo, o formato são dados pelo contratante, constitui mais um dos desafios vividos pelo autor no PEC. Vale ressaltar a remuneração dos autores, que ao mesmo tempo torna a escrita do texto profissional, exerce um tipo de controle.

*Há uma questão muito importante. A maioria dos textos que compõem o programa, foi **encomendado para o programa**, eram textos **com uma pauta bem específica**. E isso faz com que **a gente se obrigasse a escrever em uma determinada direção**. É muito diferente quando você escreve um artigo ou um livro. A escrita por encomenda é sempre interessante, você tem várias restrições, vários limites. (“S” 12- 11/07/09)*

O autor é controlado por fatores, instituições e pessoas que lhe são superiores, mas também exerce uma atividade *tática*, pois subverte a ordem que lhe é imposta, mesmo não sendo de forma clara e aberta. (A-M CHARTIER E J. HÉBRARD,1998).

5.3.3 - O convite para escrever para o PEC

Observamos, quando analisamos as entrevistas, que não houve uniformidade no modo como as universidades convidaram os autores para participarem da elaboração do material impresso do PEC. Algumas formas foram:

- Convite pessoal de outro professor vinculado ao PEC

*O convite foi através do departamento de educação da faculdade de ciências lá de (...). A UNESP foi chamada pra participar e contataram o professor (...) do departamento de educação e ele me fez o convite (...) **Foi um convite pessoal**. É, me parece que o convidaram. E aí ele me convidou. Nós fomos os representantes da universidade, da UNESP na época. (“S” 5- 10/06/09)*

- Convite pessoal do orientador pela vinculação com a área de Formação de Professores

*Então, na época do PEC **eu fazia meu doutorado na PUC- SP** e tinha o foco na formação de professores de 1a a 4a série. A **minha orientadora era a professora** (...) e quando ela foi convidada para elaborar o material teria que, na verdade, indicar mais alguma pessoa. **E ela acabou me indicando**. (...) a PUC fazia muita formação com professores, aí eu participava destes projetos. (“S” 4- 17/06/09)*

- Convite feito pelo grupo da área de conhecimento vinculado ao PEC, pelo vínculo com o conteúdo- área específica

*As três instituições é que indicaram o professor para essa unidade. Então **eu fui uma professora indicada** para essa unidade, a da Psicopedagogia. (...). Para mim, quem foi indicado, **qualquer professor que fosse da cadeira de psicologia da educação**. (“S” 3- 13/07/09)*

Que cada um era especializado em uma coisa, uma era especializada em currículo, outra era especializada em gestão, então era a oportunidade que ela estava falando com todos, falando sobre o seu trabalho, aquilo que ela pesquisa, aquilo que ela estuda. Falando um pouquinho aquele assunto de uma forma séria, competente. Então eu acho que foi uma grande contribuição para o PEC esses textos todos, porque eram escritos por pessoas que entendiam daquele assunto, que faziam aquilo, que praticavam aquilo. Então foi uma grande contribuição para o material do PEC essa diversidade de pessoas escrevendo, cada uma sobre o assunto que entendia. (“S” 13- 30/10/09)

- Convite pessoal de um professor vinculado ao PEC, pelo vínculo com área específica trabalhada no módulo

*(...) ainda acho que era colega daqui e me perguntou se eu não queria ajudar, que iria chamar uma reunião. Aí **chamaram uma reunião e eu participei nesse dia...** Um grupo grande de professores, nem me lembro mais, acho que elas falaram sobre a proposta. (...) Enfim, como eu sou da mesma área da (...), da psicologia, **e eu acho que ela já me conhecia** mais, tinha uma proximidade, fui neste dia da reunião, ela precisando de ajuda. Eles estavam precisando de pessoas para o programa. (“S” 2- 30/10/09)*

- Convite feito pela equipe responsável pelo módulo, por ser especialidade em um dos temas que seriam trabalhados

O material do PEC já teve uma equipe que escreveu, aí como já tinham aqueles tópicos eles convidavam quem era especialista naquele assunto para escrever sobre aquilo. Então eu entrei nisso, me convidaram quando já tinham os tópicos já elaborados. Então eu não elaborei esses tópicos primeiros, não. (...) Eu já entrei com esses tópicos já elaborados, tem projeto pedagógico, por exemplo, então tem gestão, essas coisas, eu entrei para isso. (“S” 13- 30/10/09)

- Convite pessoal para publicação de um texto previamente escrito

*posteriormente organizado o curso com equipe que assumiu, **me perguntaram se poderiam introduzir o texto, eu sei inclusive a pessoa que o conhecia, que indicou e eu concordei.** O curso está acontecendo e eu não vou recusar ninguém a ler o texto, é público, podem colocar. Fui consultada e apoiei, não houve nenhuma restrição. (“S” 1- 29/10/09)*

- Convite Pessoal, pelo vínculo com a área de formação de professores

***Eu fui convidada.** Porque eu fazia doutorado na História Social, não era na Educação, então eu não posso dizer que foi pela universidade que eu fazia doutorado (...) o convite foi pela professora (...) que coordenava o PEC. Então, penso eu, que ela já conhecia toda essa história de trabalho. Então nós fomos convidados pela USP, pela USP. (“S” 13- 30/10/09)*

Vários professores que já participavam do programa no exercício de outros papéis (videoconferencista, professor- orientador etc) foram chamados a elaborar textos e para participar da organização do material impresso. Observa-se que um mesmo sujeito poderia exercer diferentes papéis (docentes) no PEC, mas em momentos distintos do curso e

atingindo, com cada uma das atividades, um determinado contingente de alunos-professores. Ressalta-se, mais uma vez, a divisão do papel docente no programa.

Eu estava participando de um grupo que já era responsável pela elaboração, para a produção deste material mesmo. (“S” 9- 22/07/09)

O convite veio até em função de que nós estávamos acompanhando um pouco o programa e acompanhando do lado de fora, porque naquele momento no PEC eu tinha o papel de coordenar, melhor dizendo, supervisionar, aquilo que estava sendo conquistado no PEC por parte de uma tutora. (“S” 8- 24/06/09)

Informações oferecidas por dois dos entrevistados divergem das demais reunidas. Um dos autores entrevistados refere-se a uma chamada pública da universidade convidando os interessados a escrever para o material, o que pode indicar uma tentativa de “democratização” desse lugar de autor ou que não havia professores que trabalhavam com a temática específica a serem indicadas pela Coordenação do PEC da universidade em questão.

Teve uma chamada interna da UNESP. Quem se interessava em trabalhar com educação continuada de professores da rede, e aí, no nosso Departamento houve interesse por um grupo de professores. (...) No nosso departamento só geógrafos foram. Ai chegando lá tinha um pessoal da história de (...), um pessoal de fora.. de outras universidades, de outras unidades da UNESP também. (...) Foi uma chamada geral (“S” 10- 12/05/09)

Convocação (...) eles disseram: "Você vai" (“S” 11- 29/10/09)

Outro autor afirma que não se recorda de terem pedido autorização para publicação do seu texto no material impresso do PEC e que desconhecia essa re-publicação. Tal informação, no entanto, choca-se com o que está previsto no documento “Orientações Técnicas para elaboração do Material de Apoio” (2001?), que afirma que o direito autoral é de propriedade do autor e que só ele ou quem o represente poderia autorizar o uso da obra. Não dispomos de informações da editora em que foi publicado o texto original sobre a liberação para sua publicação no material impresso do PEC. Nesse caso, o autor explica:

Interessante, eu nem me lembro que tivesse sido. A historia do Joãozinho esta no PEC? (...) Não me recordo (...)Olha, eu acho que dificilmente no Brasil alguém não teve algum contato com meu livro ou com a história do (...) ou com as minhas palestras, que foram muitas. Foram muitos livros, e isso se materializou. Hoje se fala... Isso foi editado em 1970, a primeira edição, é a materialização de um conteúdo de astronomia. Hoje está voltando à moda ensinar às pessoas astronomia, mas aqui estava materializado o método. (“S” 7- 15/10/09)

Os autores tinham filiações institucionais e teóricas diferentes, o que trouxe diversidade quanto aos discursos que circularam no programa. Foi possível perceber também que a maioria dos sujeitos entrevistados recebeu um convite pessoal para participar do PEC,

em função de suas relações próximas com sujeitos envolvidos na coordenação dos trabalhos, seja por seu destaque acadêmico no tratamento da temática focalizada, seja por seus trabalhos anteriores com formação de professores, seja ainda por sua experiência profissional em escolas.

5.3.4 - Processo de elaboração do material

Os grupos de trabalho sobre cada tema do material impresso eram constituídos por professores das três universidades envolvidas no programa (PUC- SP, USP e UNESP) e um representante da Fundação Vanzolini, que os orientava em relação a questões técnicas do material impresso. As reuniões dos grupos eram realizadas semanalmente ou quinzenalmente, por um período definido de acordo com o tempo que teriam para entregar os textos do tema para a equipe do PEC.

Na época da composição do material nós tínhamos reuniões semanais lá na antiga CENP, que na época sediava a equipe que estava elaborando o currículo do PEC. Onde se reunia o Comitê gestor que elaborava o PEC e as diversas equipes que elaboravam os temas. ("S" 12- 11/07/09)

Eu não me lembro exatamente, mas foi um período considerável pra gente se conhecer. (...) O grupo que produziu esses textos recorreu basicamente a coisas que cada um já tinha produzido neste campo. (...). A gente teve um contato bom para a produção, perto de co-autorias que a gente faz às vezes, com pessoas que trabalham na mesma instituição que a gente, no mesmo local. Eu achei que a gente se encontrou bem, discutiu bastante, escreveu várias versões. ("S" 9- 22/07/09)

Alguns entrevistados apontam que o tempo disponibilizado para a elaboração dos textos foi curto, enquanto para outros o tempo de trabalho foi suficiente para a produção de um material que consideram interessante. Em todos os casos, porém o tempo disponível para a elaboração dos textos parece ter constituído mais um dos desafios enfrentados pelos autores, que tinham suas atribuições cotidianas como professores universitários e que, por isso, muitas vezes não conseguiam acompanhar o ritmo de trabalho imposto pelos prazos quase sempre exíguos para o término do material.

No PEC-Estado isso era rápido, era rápido porque era em cima da hora, porque estava sendo feito o material na medida em que o curso ocorreu. ("S" 2- 30/10/09)

Foi rápido, tanto que nos últimos textos a gente estava sendo muito pressionada, porque o caderno anterior já estava quase concluindo e a gente ainda não tinha terminado de escrever. ("S" 10- 12/05/09)

Sim, voltava. Tudo era trocado, além de ter alguém da Vanzolini junto com a gente. Tudo era registrado, ficou dividido o trabalho, na semana seguinte lá estávamos nós. Foi muito, extremamente trabalhoso, porque você tem os seus compromissos, eu não posso abandonar as minhas aulas, as minhas orientações na PUC. (...) Então eu tinha que garantir a qualidade, mas na semana seguinte eu tinha que levar o primeiro rascunho, o primeiro esboço. Isso me custou muitos finais de semana (...). (“S” 3- 13/07/09)

(...) foi o tempo necessário para sair o que nós gostaríamos, sempre a gente gostaria de trabalhar mais, aperfeiçoar mais, mas houve tempo suficiente para ser feito e foi feita, foi submetida à crítica do grupo. (“S” 6- 13/07/09)

Nas reuniões iniciais do grupo eram discutidas as opções metodológicas, linhas teóricas e concepções de formação de professores que orientariam o trabalho. Discussões intensas, exaustivas e até conflituosas e com grandes embates em alguns grupos, em decorrência da diversidade de filiações teóricas dos sujeitos e de suas concepções sobre formação de professores. Após as reuniões os autores se assumiam a escrita dos textos, presponsabilizando-se, portanto, pela “coerência, respeito às normas estabelecidas, explicitações, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância e, entre outras coisas, unidade, não contradição, progressão e duração de seu discurso, ou melhor, de seu texto” (ORLANDI, 2003 [1999], p.76).

Então, no nosso caso ali da Psicologia, o que a gente pensava. Tinham alguns autores que já eram assim, iam entrar, eram autores clássicos da psicologia, os autores mesmo ou leitores desses autores, comentadores. Tipo Piaget, Vygotsky. (“S” 2- 30/10/09)

Então estes professores todos com mais ou menos a mesma formação tínhamos prática na profissionalização de professores, discutíamos o que era importante para este aluno. É óbvio que nós nos ativemos às teorias que a gente lança mão para trabalhar na PUC, na USP, na UNESP. (“S” 3- 13/07/09)

Então, dentro deste cenário, foi interessante produzir esse material, foi exaustivo, foi cansativo, por conta dos debates, porque a gente via que eram debates estereis, em relação a qual era a escola que vai no texto. (“S” 8- 24/06/09)

Aí o processo foi muito interessante de discussão, porque as concepções de formação de professores não eram as mesmas no todo. (...) Diferenciava entre universidades, entre os próprios elaboradores.... (...) Da Fundação não, ele não se colocava, só mediava, entre os professores da própria universidade mesmo. (“S” 4- 17/06/09)

De acordo com os entrevistados, também foram discutidos entre os autores dos textos: o perfil do leitor do material impresso do PEC, a “adaptação” da leitura para o professor do ensino fundamental imaginado por eles e a escrita do texto para a modalidade de formação na qual seria realizada o curso.

A formatação, os conteúdos de matemática, pedagógicos, como trabalhar isso, com quem está fazendo um curso com o apoio de ensino a distância, como apresentar um texto pra esse tipo de curso. E discutimos tudo isso, por seis meses para o caderno de matemática. ("S" 5- 10/06/09)

Várias vezes eu era uma das pessoas que dizia: "Será que ele vai entender isso", então vamos explicar isso, vamos explicar nas atividades, temos que explicar isso, então vamos puxar um rodapé. E eu achava bonito aquele material porque ele o tempo todo explicava tudo: "Você já viram isso em tal página, essa autora já falou isso". ("S" 3- 13/07/09)

Os depoimentos reunidos nas entrevistas e os documentos examinados revelam que a questão curricular do programa não era decidida nestes grupos de trabalho. O Projeto Inicial da Secretaria de Educação do Estado (2001) aponta como responsabilidade da Coordenação Geral do PEC a “sintonia conteúdo X proposta dos eixos” (p. 21), porém, designa para a Secretaria de Educação do Estado de SP a “definição dos eixos temáticos, seus respectivos temas e ementários” (p. 21). Para a universidade ficaria a tarefa, então, do “detalhamento pedagógico do conteúdo, das estratégias e metodologia” (p. 21). A existência dessa indicação quanto ao currículo do programa deixa explícita as relações de poder que sempre se fazem presentes nos processos de construção curricular (BATISTA E COSTA, 2004).

Ah, tinha um livro, um capítulo que norteava, que era o perfil do projeto PEC. Então, eu não lembro o conteúdo disso, mas a gente teve que ler esse caderno, ver qual era o perfil e a proposta do PEC em relação àquela formação específica. Então aquilo ali foi... (...) entregaram e tudo a gente fazia ali na discussão deste GT. Então tinha as discussões do GT pra gente não fugir daquele escopo. ("S" 10- 12/05/09)

Fato esse que gerou discussão sobre a autonomia do currículo, sendo fonte de negociação entre as universidades e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Então nós trabalhamos muito na elaboração deste currículo. (...) Uma das nossas condições para ingressar e participar do projeto foi exatamente ter autonomia sobre o currículo. ("S" 6- 13/07/09)

Essas indicações sobre o currículo do programa ao mesmo tempo que norteavam o grupo para a elaboração dos textos, ocasionavam discussões específicas e reivindicações de mudanças estruturais, como no caso do tema “Tema 9- Módulo 2- Corpo, Movimento, Sexualidade e Saúde”. O grupo responsável pela elaboração do material a esse respeito entendeu que a questão da Saúde poderia ser trabalhada no Tema de Ciências, não seguindo a orientação curricular do PEC.

inicialmente era um tema amplo: Corpo, Sexualidade e Saúde. De imediato nós que éramos do corpo e movimento e da sexualidade, que tínhamos uma abordagem cultural, a gente falou: "Saúde não têm nada a ver com a gente". Saúde virou um tema para outro momento, porque o

grupo entendeu que as discussões de saúde já estavam contempladas em ciências. Seria melhor: "Corpo, Movimento e Sexualidade". E nem fosse o melhor, ou fosse melhor: "Cultura Corporal e Sexualidade", alguma coisa assim. E aí, por conta da sintonia minha com a (...) e outros pares que se montaram lá, aí a gente combinou que precisava ter um texto para discutir construção cultural do corpo, um texto para discutir prática pedagógica. Quando chegou a discussão de prática pedagógica, era o meu território e o território da (...), e aí a gente escreveu o material da prática pedagógica. ("S" 12- 11/07/09)

Outras divergências entre o previsto e o realizado no material impresso aparecem nas entrevistas. A interdisciplinaridade estava prevista na proposta curricular do programa, mas não foi alcançada por alguns grupos. Pelo relato dos entrevistados, mesmo estando em grupos com profissionais de áreas diferentes, em momentos de conflitos recorria-se à divisão de temas de textos correspondentes a uma disciplina (geografia, história, por exemplo) e realizava-se a escrita por área.

O grupo que se montou era o grupo de trabalho sete, o famoso grupo de trabalho sete, que era um grupo que completamente destituindo este contexto de uma simetria. Os historiadores não se entendiam, os geógrafos menos ainda e os cientistas sociais tinham um entendimento melhor sobre as coisas e conseguiram.. Conseguimos produzir, não enquanto grupo de trabalho, mas separados. (...) E isso fez com que os debates fossem debates acalorados sobre o que devia ter no texto, como se formaria esse texto, qual é a base teórica e a base metodológica, que está ali no texto. ("S" 8- 24/06/09)

A escrita dos textos e o trabalho compartilhado nos grupos ocorreram de distintas formas, porém sempre envolvendo a autoria individual e coletiva dos textos. Três situações eram possíveis:

1. em alguns grupos o esboço do texto era construído coletivamente, ficando para o autor individual a responsabilidade de transformar as idéias em um texto conciso, trazer para o coletivo a leitura do texto e se adequar às modificações decididas após uma discussão.

Interessante também que o roteiro inicial que nós traçamos, quando a gente ia pra casa cada um morando em algum lugar, fazia com que a gente buscasse, pesquisasse, rascunhasse um material sobre aquilo. (...) A gente tinha que chegar já com alguma coisa escrita sobre o assunto, com as fontes de onde nós tínhamos tirado e já com uma redação que a gente achava que ia ser didática, mas ao mesmo tempo não superficial. ("S" 9- 22/07/09)

toda a discussão temática e o perfil do pensamento foi construído em grupo. Então, como a gente ia para escrever o artigo, que a gente escrevia em grupo, acho que eu e não escrevi nenhum sozinho... Mas antes tinha essa discussão, por exemplo, dentro das humanas, como trabalhar com a relação cidade e campo. Então a gente tinha todo um perfil, toda uma conduta teórica... ("S" 10- 12/05/09)

2. os textos eram divididos entre os autores em função das especialidades de cada um. Após escritos, esses textos eram socializados com o grupo, que sugeriria modificações a serem realizadas pelo próprio autor do texto.

nós separamos os trabalhos, cada um ficou responsável por um assunto, um pré texto pra ser discutido na mesa para nós fazermos adaptações. (“S” 5- 10/06/09)

E então precisava ter certa sintonia entre o material. Então, depois desta escrita compartilhada, esse material era lido e avaliado pela coordenadora do grupo e também pelos professores que estavam das outras áreas. (“S” 12- 11/07/09)

Nós definimos em grupo as temáticas, em grupos os professores da área de história e da área de geografia. (...) Então nós conversávamos bastante no grupo sobre a necessidade de clareza. Ah! E aí, a gente sempre apresentava para o grupão, ainda sem estar concluído o texto, a gente apresentava o que tinha feito. (“S” 9- 22/07/09)

Tínhamos um prazo para elaborar o texto, aí enviava para o (...) o que era o professor lá da Vanzolini, ele socializava no grupo, o grupo lia, aí quando ia pra reunião já ia com o texto lido e com os apontamentos a serem feitos. (“S” 4- 17/06/09)

3. textos eram divididos entre os autores de acordo com as especialidades de cada um e as possíveis modificações eram realizadas por uma única pessoa do grupo ou pela responsável pelo tema na Fundação Vanzolini.

Isso, às vezes o próprio professor modificava, às vezes havia outro processo.. Eu acho que a (...) andou firmando a liderança dela, aí em alguns textos ela foi modificando e nos últimos textos, mesmo não sendo de autoria dela, ela modificou consideravelmente.. na parte de geometria.. na parte de medidas. (“S” 4- 17/06/09)

A (...) era coordenadora do grupo e foi ela que tratou de dar um formato único, para não ficar cada pedaço com uma cara. Depois o material era devolvido para os autores. (...) também ela fazia algumas sugestões. Foi bom, foi muito bom para poder dar essa unidade. (“S” 11- 29/10/09)

Alguns dos entrevistados apontam o incômodo que esse sistema de trabalho representou e alguns deles chegaram a questionar o limite da autoria dos textos no PEC ou mesmo a abandonar o grupo no decorrer do trabalho. Conflitos eram frequentes. Havia partes dos textos que os autores não gostariam que fossem modificadas, porém, se mudanças fossem definidas no grupo, deveriam ser realizadas.

As discordâncias no grupo em relação ao texto eram intensas entre universidades. Porque eu penso assim, realmente eles tinham mais experiências. Mas, às vezes você escrevia um texto que você não quer que sofra tanta alteração. Então tinha coisas assim homéricas. (“S” 10- 12/05/09)

(...) esse texto antes de ir para esse pessoal técnico, ele era lido no GT. E aí ele sofria o maior debate.(...) Ai era pesado, porque era um debate mesmo de linha de pesquisa, uma pessoa não

concordava com o que você tinha escrito. Era briga mesmo, homérica. Porque enquanto o texto... Mas muitas vezes os autores resguardavam, entendeu? (“S” 10- 12/05/09)

(...) somente uma delas que ficou por pouco tempo, respondeu com agressividade a algumas observações que fiz no seu texto. Embora eu tivesse adequada teoricamente e no tom adequado a um grupo de especialistas. (“S” 3- 13/07/09)

Eu lembro bem que tinham muitos colegas que desistiram até... (...) É, se submetiam àquela discussão, achavam que ele era... tinha muita gente que foi desistindo no meio do caminho. (“S” 10- 12/05/09)

Identificamos também, por meio dos depoimentos, que a **experiência prévia com formação de professores** destacava o docente no grupo de trabalho, pois indicava que o mesmo estaria melhor preparado para enfrentar o desafio que estava posto: escrever para professores dos anos iniciais. Os autores relatam também que quando o grupo era formado por docentes do mesmo “perfil”, as discussões eram menos conflituosas.

São todos textos originais, da minha equipe foi. Aí foram convidados parece que ao final, que não ia dar tempo de... foram convidados pessoas de excelência, pessoas que escreviam determinado tema. Então eu lembro que teve um convite na área de cartografia, uma professora da USP. Então, como ela já trabalhava com o ensino fundamental, pra professores, com cartografia, ela foi convidada. (...) Ela veio em uma reunião só e a gente deu o embasamento, a proposta do GT e ela publicou o artigo. (“S” 10- 12/05/09)

E como eram todos ali doutores e com larga experiência na formação de professores, então não houve nenhum atrito. Ninguém que orientasse a escolha de quem escreveria o texto foi mais ou menos espontânea. (“S” 3- 13/07/09)

Pelos depoimentos dos entrevistados e pelos dados coletados no próprio material impresso notamos que a participação de autores nos grupos por universidade não era uniforme, o que ocasionou discussões, discordâncias e a disputa sobre o número de publicações de cada universidade. Uma das formas de se conseguir um maior número de publicações, pelo pouco tempo para elaboração dos módulos, era levar o texto pronto nas reuniões do grupo.

Foi assim que eu fui chamada a ajudar a (...) nesta discussão com as universidades que era por aí o problema, cada universidade, a USP, a PUC e a UNESP querendo um, uma disputa efetivamente sobre quais os textos que iriam compor e na visão da (...) uma perspectiva muito, assim, não os melhores textos, mas aqueles textos dos nossos professores. (“S” 2- 30/10/09)

Era uma barganha na verdade, nós sabíamos mais ou menos quais eram as linhas, não era assim livre. (...). O pessoal da PUC e da USP era meio complicado, as disputas políticas, então me parecia que havia mais disputas por território do que uma outra preocupação de cobrir. (“S” 2- 30/10/09)

Não, e também não era algo claro, não era algo explícito. Tudo o que é explícito a gente consegue lidar melhor, mas é naquela, sobre uma roupagem. Então às vezes a gente sentia, assim, que o pessoal de uma das universidades vinha com umas coisas meio prontas, e já se juntava ali e ficávamos meio bobas, eu e a (...) ali. Mesmo a orientação da (...) vinha nesse sentido – “veja se vocês conseguem colocar uns textos nossos, porque senão vão as outras universidades colocar os autores deles” – e era essa a disputa. Disputas que ocorrem em outro âmbito são transpostas, não ocorrem ali por acaso, ocorrem porque já vêm de outras... (“S” 2-30/10/09)

Nicolau (2006), uma das coordenadoras do PEC, destaca essa competição entre os sujeitos e as universidades pela autoria dos textos.

... enquanto coordenadora, fomos enfrentando facilidades e dificuldades no processo de elaboração dos materiais impressos que os alunos receberiam: a escolha dos textos já publicados; a redação dos textos novos; as concepções teóricas diversas defendidas pelos membros de cada grupo; valores diferentes; posições conflitantes; dificuldades no processo interativo com alguns colegas da universidade e do PEC operacional. Um outro fator dificultador foi a quantidade desigual de elementos, por universidade, nos vários grupos; isso contribuiu para que as relações ficassem assimétricas pela quantidade desigual de membros, e que houvesse dispersão de idéias. Da mesma forma, a ausência de uma das universidades no processo de elaboração no material impresso, e que no final do trabalho, chegavam profissionais que queriam garantir as suas posições com a proposta praticamente concluída. (NICOLAU, 2006, p. 16).

Outro fator interessante que emerge das entrevistas é a legitimidade alcançada nos grupos de trabalho por alguns autores cujos textos - já publicados - foram escolhidos para o material impresso. Na maior parte dos grupos cujos autores foram ouvidos, esses textos dispensavam a leitura e discussão.

E teve caso que foi pedido autorização, esse não teve nem discussão. Eu não me lembro, era um texto que ele tinha sido publicado em um outro lugar, e ele foi reapresentado aí. Deve ter alguma nota em algum lugar. Esse não sofreu discussão. (“S” 10- 12/05/09)

Na verdade, nós já conhecíamos alguns textos que estávamos indicando. Então nós não fazíamos leitura. (...) (“S” 4- 17/06/09)

Pelas entrevistas realizadas, a escolha dos autores que teriam seus textos publicados deu-se também pelo reconhecimento do trabalho realizado no campo educacional e no reconhecimento em pesquisas nas áreas; pela escrita em uma “linguagem simples” e por se acreditar que esse era o tipo de escrita para os professores do ensino fundamental. Nestes casos, as questões e as orientações para o trabalho com o texto em sala eram feitas pelos responsáveis pelo tema ou módulo.

eu sou formada aqui, minha colega é formada aqui, um pouco dos autores que reconhecem mais da nossa formação são daqui, então é como se naturalmente a gente fosse buscar os autores dos trabalhos daqui, mas não era um super critério. (“S” 2- 30/10/09)

Esse texto que foi usado, não foi escrito com essa finalidade, é um texto de pesquisa, um artigo que havia sido publicado que foi reaproveitado. Modéstia à parte, eu acho que eu escrevo de uma maneira muito simples e muito clara. (“S” 1- 29/10/09)

E assim ocorria com todos, a gente definia, entrava em contato com o autor, com a editora em que eram publicados aqueles materiais e definia o texto. E quem fazia essas atividades para debate e discussão do texto éramos nós. (“S” 2- 30/10/09)

Houve uma tentativa da parte dos coordenadores do PEC de padronizar a apresentação dos exercícios e os questionamentos trazidos por eles. Com essa intenção e diante da fragilidade atribuída à figura do tutor, se escreveu um material específico para ele, para nortear as discussões, os grupos de alunos-professores.

...a questão dos exercícios e tal, não era só em relação ao Tema Arte, mas daquilo que era a estrutura do PEC, com todas as áreas do conhecimento. (“S” 11- 29/10/09)

Aí o professor já trazia as perguntas que eram feitas e a orientação para o tutor. Isso tudo era feito pelo grupo. (“S” 3- 13/07/09)

Agora eu acho que no caso de ciências, uma coisa que vale a pena mencionar, é que nós fizemos uma série de sugestões, de atividades, etc. Que não cabiam no material. E foi publicado um suplemento, que eu acho utilíssimo, os alunos se valeram muito destas atividades para melhorar e modificar o ensino de ciências na sala de aula. (“S” 6- 13/07/09)

5.3.5 - Relações autor, equipe de editoração e coordenação do módulo

A análise das relações estabelecidas entre os autores e a equipe de editoração do PEC nos remete às idéias de Roger Chartier (1999), que afirma que o estudo da materialidade dos textos (as disposições da paginação, o modo de dividir o texto, as convenções que regem a sua representação tipográfica, etc.) representam maneiras de controle do modo de ler, de interpretação. No caso do PEC, um controle do aluno- professor.

A editoração do material impresso estava a cargo da Fundação Vanzolini, cuja equipe era composta por um grupo de técnicos formados na área de educação ou com experiência na elaboração desse tipo de material didático.

*Era uma **equipe fixa, grande, sabe, de técnicos**. E eu falo técnicos assim, o trabalho era técnico, mas eram pessoas todas assim, ou **formados em pedagogia, ou formados em um área de docência**. (“S” 10- 12/05/09)*

O projeto editorial do material impresso foi aprovado pelas três universidades envolvidas no programa, embora compreendesse o emprego de “facilitadores” (tópicos tratados na videoconferência, biografia dos autores, bibliografia comentada, etc), recurso pouco comum em textos que circulam no meio acadêmico. Com base no projeto editorial e nas “Orientações Técnicas para elaboração do Material de Apoio” (2001?), elaborada pelo Programa, os técnicos da Fundação conduziam os autores a seguirem as normas em relação ao formato do material (número de páginas, facilitadores, questões, etc).

*Quando o projeto começou, as três **universidades e a secretaria aprovaram o que nós chamamos de projeto editorial**. Neste projeto editorial, eu fiz o desenho, eu e minha equipe fizemos o desenho, de tudo que deveria ter dentro desse material. Então esse material tem lá as videoconferências, com os tópicos que precisam apresentar as videoconferências. Tem o destaque... Tem um texto, e nesse texto tem um destaque, que é um **facilitador**, e nesse destaque tem um conceito, que vão abrir para que o aluno tenha, amplie o universo dele. Tem aqui um destaquezinho que a gente vai dar para o autor, que pra situar ele quem é o autor que escreveu esse texto. Tem a questão da bibliografia. Enfim, todos esses detalhes que você está dizendo, eu fiz um projeto editorial e esse **projeto editorial foi aprovado no comitê gestor**. (“S” 14- 25/07/04)*

A equipe editorial tinha também a responsabilidade de acompanhar todo o processo de construção dos temas nos grupos de trabalho, dando uma assessoria contínua elogiada por um grupo de professores.

*Eu gostei, **gostei** muito. **Achei uma leitura bem dinâmica, um Layout bem trabalhado**. (“S” 10-12/05/09)*

***O apoio técnico que teve o PEC, nossa, eu nunca vi igual. Nunca vi igual (ênfase)**. (“S” 10-12/05/09)*

A equipe da Fundação Vanzolini era responsável por “cobrar” os textos dos professores- autores e por lhes advertir em relação ao tempo de entrega; algo que interferia na metodologia de trabalho escolhida pelo grupo de autores.

*A pessoa da Fundação Vanzolini falava "**não esqueça que o negócio tem que sair logo, não tem como ficar esperando as pessoas escreverem**". E aí, às vezes, como alguém falava "eu já tenho um texto", não a gente, mas as pessoas, "eu já tenho um texto pronto que vai ser perfeito para isso e tal", então era aquela barganha mesmo "então você escolhe um, a gente escolhe outro", e a gente fica satisfeito se a gente conseguir quebrar um pouco isso, que era o que nós tentamos. (“S” 2- 30/10/09)*

A equipe da Fundação tinha também o papel de auxiliar na solução de possíveis conflitos formados nos grupos, além de socializar os textos que seriam discutidos e o material sugerido pelo grupo para a leitura.

era um conjunto de assessores, não era uma única pessoa, eram várias pessoas. Até por conta de ter esse grupo, que era um grupo conflituoso. (“S” 8- 24/06/09)

Então tinha todo um trabalho deste professor que era da Vanzolini, porque ele fazia.. ia socializando os nossos materiais, as próprias indicações dos palestrantes, tudo era socializado no grupo. (“S” 4- 17/06/09)

Segundo o representante da Fundação Vanzolini entrevistado, o grupo também teria a responsabilidade pelo trabalho iconográfico dos textos, responsabilizando-se pela escolha das imagens que acompanhariam o texto. Esse trabalho, que aponta mais uma vez para o caráter didático do material, foi apoiado por alguns autores, que acreditavam que os professores-alunos teriam maior facilidade para entender o texto, com o auxílio de imagens.

Então o material chega bruto, esse material é lido, ele passa por um processo de edição, então a gente vai ver como é que está esse material, adequar para essa mídia. A gente faz toda a preparação desse texto, porque o texto é um texto que a gente o tempo inteiro está prevendo, que esse texto tem que ter uma certa autonomia, porque os alunos não estão o tempo inteiro com o interlocutor do texto junto. Então quem escreveu não está lá. Digamos que a gente está olhando para uma questão de textos para a educação a distância. (...) a gente tem uma pesquisa iconográfica, de iconografia, que não é pra enfeite, ela tem sempre um fundo didático pedagógico, que é servir como facilitador. A gente tem toda a pesquisa daqueles facilitadores que no caso do PEC ficam nas laterais, que são os destaques, pesquisas e conceitos. Esses destaques todos nós fazemos em cima do texto, vemos onde ele é necessário e fazemos. E também são facilitadores de aprendizagem. (“S” 14- 25/07/04)

A partir da análise do material impresso, notamos que quando o trabalho de editoração foi desenvolvido em conjunto com os autores dos textos inéditos, existia uma relação entre o corpo do texto e o trabalho iconográfico que o acompanhava.

E uma das coisas que eu achei muito legal, foram as ilustrações, que eu lembro que nós elogiamos bastante. As ilustrações realmente combinam com o texto. (“S” 12- 11/07/09)

Essa parte de layout, tudo também você aprovava (...) Nós escolhíamos as imagens. Ai também havia o seguinte, eu precisava aqui de uma imagem assim e assim, a gente dava o perfil da imagem, eles também podiam buscar. Havia essa troca.(...) Ai saia o teste, a gente fazia uma leitura, aprovada ou não aprovava. Às vezes a gente tinha que sentar com eles e pedir alguma coisa. (“S” 10- 12/05/09)

... era sobre isso que eu falava, então eles pegaram exatamente aquilo que eu estava falando e pediam autorização para a publicação. É isso mesmo. Para mim até foi uma surpresa, que bom que tem imagem, porque eram só palavras. (“S” 11- 29/10/09)

Porém, quando realizado em paralelo, como nos casos dos textos cedidos para o material, as imagens poderiam induzir os alunos- professores a “outra leitura”, diferente da que estava proposta no texto. A identificação desse aspecto nos possibilita questionar os limites do controle que o autor exercia sobre seu próprio texto no programa.

Que horror, hein? (...) Eu estou achando muito divertido essas fotos aqui. (...) elas estão altamente repetitivas, são normalistas dos anos 60, sei lá, nem sei datar. O meu texto não é histórico e fala sobre professores de Primeiro Grau, mas que naquele momento estavam em atuação. São mulheres de hoje, não é do passado não. (“S” 1- 29/10/09)

Após a escrita, o texto passava por uma revisão por parte da equipe de edição, que incidia não somente nas questões de ordem técnicas, mas também sobre a própria construção dos textos e da condução da leitura dos alunos- professores.

A gente faz revisão e aí a gente faz a editoração gráfica..... Feito esse processo todo a gente tem um momento que a gente aprova essas coisas com o autor, porque o autor tem que ver as mexidas que nós fizemos no material dele. Porque é uma interferência nossa nesse material. O autor aprova e então a gente encaminha isso para a gráfica. Tem todo um fluxo de trabalho aqui dentro. Então às vezes o texto vem escrito de um jeito que não dá pra entender. Não dá, não consegue entender. Então como é que o aluno vai fazer isso. A gente reescreve esse material e sempre depois a gente aprova com o autor, que são textos com textos autorais e portanto a gente não assume essa co-autoria. (“S” 14- 25/07/04)

Então nessa reunião tinha uma pessoa dessa fundação, não sei como a gente poderia chamar, (...) E ele se encarregava de fazer as correções, de formatação, até mesmo gramatical e também toda a questão de edição, de imagem. (...) Foi uma coisa muito tranquila, muito gostoso de trabalhar, porque nós nos preocupamos apenas com a parte didático pedagógica. (“S” 5- 10/06/09)

Essa “uniformização”, que reforça mais uma vez o caráter didático do material, impõe novos questionamentos sobre o poder que o autor exercia sobre o seu texto naquele programa. Tem-se, pois, que ao mesmo tempo em que se valoriza a figura do autor no material, principalmente pela atenção conferida pela equipe de editoração à apresentação desses sujeitos, controla-se seu exercício na produção dos textos.

Tinha um problema de espaço sempre, né? A gente sempre escrevia com restrições. (...) Eu lembro, nós tivemos uma questão, que não era em um texto meu, que um dos autores pegou um texto de um monte de material que ele tinha escrito, trouxe para cá e lá havia a inscrição "a gestualidade de uma prostituta é diferente da gestualidade de uma freira", e eu lembro que o pessoal do PEC pediu para tirar. Esse foi o único detalhe que eu lembro, específico.(...) Ele retirou, ele concordou. (“S” 12- 11/07/09)

É, tinham essas coisas muito assim padronizadas mesmo, sabe? Era a parte técnica.(...) Tinha a biografia, tinha o perfil, quantas palavras. E nos mandávamos esse perfil, só que daí tinha toda a revisão. (...) Ah, eles enquadravam em uma seqüência, no que eles consideravam como importante ressaltar do seu currículo. (...) ele sofria uma correção. Em tudo, mas tudo voltava

para você também. (...) tinha o número de palavras, essas coisas que aqui no texto também, tudo, não podia passar. Quando tinha uma palavra, que por exemplo, para você estava muito claro no texto, mas que para essa equipe eles achavam complexo, então você tinha que fazer o glossário. (“S” 10- 12/05/09)

Fato apontado por Foucault (2000 [1969]), quando discute a *interdição* do discurso, o controle, a seleção e os procedimentos de redistribuição. Mesmo com o domínio do conteúdo, como foi apontado nas falas analisadas nos tópicos anteriores, os autores não possuíam o direito de “falar tudo” e nem como gostariam, em função do contexto em que estavam trabalhando: a serviço de um programa onde grande parte dos processos envolvidos na produção dos textos (tempo, tema, editoração gráfica etc) eram (pré)concebidos sem sua participação.

O material modificado pela equipe de editoração da Fundação Vanzolini voltava para o autor para que fosse olhado, relido e aprovado.

Não, sempre voltava. Voltava sim, a gente dava uma última olhada (“S” 5- 10/06/09)

Todo material quando saiu para gráfica foi lido e assinado pelo autor ou pelo responsável. Como o autor às vezes era coletivo, como eles eram vários, todos os materiais foram lidos e assinados pelo... Ou então a USP dizia, quem vai se responsabilizar por esse material é a professora (...), então era ela que vinha, aprovava e liberava o material. (“S” 14- 25/07/04)

No material impresso do PEC, optou-se não somente por referir um autor a um texto, mas também por explicar a posição ocupada por esse autor no campo acadêmico-educacional. Entendia-se, no PEC, que o nome dos autores não seria reconhecido pelos alunos-professores, como um dispositivo que indicasse uma maneira específica de receber cada texto. Foi necessário então empregar certos recursos para uma melhor caracterização do discurso que ali circulava. O nome de autor serve para caracterizar certo modo de ser do discurso, “indica que ele não é cotidiano, indiferente, um discurso flutuante e passageiro, imediatamente consumível, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de uma certa maneira e que deve, numa determinada cultura, receber um certo estatuto” (FOUCAULT, 2000 [1969], p. 45).

Um dos facilitadores adotados no material consistia na apresentação do autor via breve biografia. Como destacamos nas análises anteriores, o modo de apresentar os autores para os alunos- professores visava à aproximação dos docentes da universidade da cultura dos professores de ensino regular, usando termos e destacando nos autores a sua relação com os professores, ensino e/ou com a escola.

C: Do lado do texto tinha a biografia do autor. Aquela biografia foi escrita pelo grupo, pela senhora ou foi escrita pela Fundação?

E: A Fundação é que pegou alguns dados que o autor enviou.

C: Redigiram aquele texto? E a foto?

*E: Sim, fui eu que encaminhei. Eles pediram alguns dados e fizeram o texto. Eles fizeram a dos autores, do pessoal das teles e alguns autores de livro. **Para tentar aproximar o professor das pessoas que estavam ali.** (“S” 4- 17/06/09)*

*Era por conta. Sim, era pedido para nós, então **a gente fazia aquele pequeno resumo dos nossos currículos.** (“S” 3- 13/07/09)*

A foto do autor também acompanhou uma grande parcela dos textos do material, o que causou incômodo para um dos autores entrevistados.

***A foto foi tirada lá, em uma das reuniões.** Nessas reuniões, que eu falei para você que a gente ia discutir os textos e eles disseram “vamos tirar uma foto, porque precisa de uma foto”. Foi no corredor ali da Fundação Vanzolini, então a foto foi instantânea. (“S” 13- 30/10/09)*

*Em algum momento elas disseram que tinha que ter... Tinha que ter esse negócio, aí eu falei “eu sou contra isso, porque eu acho que marca”. **Agora eu penso assim, tanto é que nos meus livros eu não deixo colocar foto, eu acho que marca muito o tempo da pessoa.** Mas a biografia, eles vieram com uma proposta da biografia, eles fizeram uma pesquisa não sei aonde, no Currículo Lattes, sei lá, fizeram uma proposta. Eu lembro de ter feito alguma alteração ou outra, mas não fui eu que escrevi não. (“S” 12- 11/07/09)*

Finalizando a discussão deste tópico, é interessante pontuar que como é costumeiro na escrita de materiais impressos, os autores receberam proventos para a escrita dos textos, porém, os direitos autorais cabiam à Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

*Como todos os projetos ficou disponível para eles. Nós recebemos pelo trabalho e o material fica para eles. **O direito autoral fica para eles.** (“S” 5- 10/06/09)*

*A gente **assinava** abrindo mão de todo.. não tinha como publicar, não ganhava sobre a tiragem, não ganhava nada. (“S” 10- 12/05/09)*

5.3.6 - Opções assumidas pelos autores na elaboração de textos

Os autores tiveram como uma das principais preocupações na escrita do texto *levar* aos alunos professores a teoria costumeiramente trabalhada nos cursos de Pedagogia, porém em outro formato, mais centrado nas experiências escolares, nas práticas desses docentes que já atuavam no ensino regular.

*Eu procurei usar nestes textos aqui matérias. **Idéias, conceitos que se veiculam bastante nos cursos de Pedagogia.** (“S” 12- 11/07/09)*

*Eu acho que tem uma **preocupação maior com esse leque de pensamentos**, sabe. Fulano pensava isso nesse momento e isso acabou desembocando ali e aí veio esse. De **dar uma fundamentação.** (...) Porque eu acho que tem uma base não só ligada à Educação. Tem uma base ali, se formos pensar na minha escrita, **a minha preocupação era do ponto de vista filosófico.** A minha base era mais, eu transito mais aí e partindo daí, então, vão vindo as outras coisas, seja do ponto de vista da Psicologia, da Educação, da Arte. (“S” 11- 29/10/09)*

Optou-se, em alguns textos, pela escrita baseada em problemáticas, em atividades por meio das quais os professores poderiam trabalhar o conteúdo estudado em sala de aula, com base na teoria estudada,

***o próprio material tem isso, se você olhar os problemas (...)** Então todas as atividades que têm no material, tinham uma proposta. Ah! Eles trabalharam com números, então tinha uma proposta prática, então eles entrevistavam as crianças para saber qual é o maior número, qual o menor número. (“S” 4- 17/06/09)*

Mesmo acostumados a se basear em uma racionalidade discursiva (SARTI, 2005), para escrever os textos, os docentes da universidade tiveram que, de alguma forma, levar em conta o contexto em que vivem e trabalham os alunos-professores do PEC. Isto ocorreu principalmente quando esses autores tiveram os conteúdos de ensino como tema para a escrita dos textos.

*Não, a gente escrevia era o conteúdo acadêmico científico universitário. Aí o que a gente tinha, que para mim era muito complicado, era que pegar aquele pensamento e transformar no cotidiano destes professores. **Então como ele podia ao mesmo tempo ter aquele conteúdo, e transportar aquele conteúdo para um nível menor através de atividades.** (“S” 10- 12/05/09)*

*Aí sempre vem a preocupação com os textos do PEC, **uma consistência teórica, que ele receba uma carga grande de fundamentos, de modo que ele possa re-significar a sua prática e re-significar a sua prática significa olhar com outros olhos os fenômenos educacionais que o leigo não vê.** Então ele está preparado para considerar, por exemplo, coisas simples, como o que significa fazer fila? O que significa uma fila de meninos e uma fila de meninas? O que significa inclusão? O que significa o governo fazer a avaliação em busca de resultados, quando ele não fez uma avaliação da situação de entrada da criança? Percebe? **Então nós temos que dar uma formação teórico/prática de modo que ele saia de lá com preocupações amplas de educação, avaliação institucional, inclusão no Brasil, e questões bem específicas da criança que não consegue aprender.** Porque não consegue aprender? O que está por trás da não aprendizagem. (“S” 3- 13/07/09)*

Os autores pressupunham que a linguagem acadêmica não seria acessível aos professores e optaram por elaborar os textos em uma linguagem mais coloquial, simples. Um texto ilustrado, exemplificado, não tão discursivo como o texto acadêmico.

*Por exemplo, esse texto para o PEC, como estava mais voltado para educador de Rede Pública, para professores de primeira a quarta, **eu acho que eu tive uma preocupação maior com o linguajar, de citar experiências** e eu vou dizer que teve alguma diferença sim, por exemplo, do texto que eu escrevi no doutorado. (“S” 13- 30/10/09)*

*a gente tem clareza de que essa leitura, principalmente essa leitura mais acadêmica, não é fluente. **O texto acadêmico não é simples de ser lido, então, na elaboração do material procurou-se usar uma linguagem que tivesse próxima, ou mais próxima possível dos professores na época. Porque..**, é sair um pouco desta coisa mais “pesada”, mais acadêmica, para que eles chegassem mesmo, para que eles decodificassem melhor aquele texto. Então **era um texto bem coloquial, em uma linguagem bem simples, outro desafio para os elaboradores do material.** (“S” 4- 17/06/09)*

*As chamadas, acho. **O tipo de abordagem do leitor era diferente. (...) Porque na academia a gente não precisa estar amarrando, por exemplo, um conteúdo a uma imagem, um conteúdo a uma tabela. A gente pode ficar na teoria.** E aí não, a gente sentia necessidade. E as imagens escolhidas retrataram muito bem. Às vezes eu não tinha uma foto ou uma imagem aí da Avenida Paulista e aí eles foram atrás e acharam e eu achei que ficou muito bom. (“S” 10- 12/05/09)*

Entendemos que esse encontro entre culturas (docente e acadêmica) possibilitada, entre outros fatores, pela tentativa dos autores - pesquisadores acadêmicos - de pensar o contexto da escola sob o ponto de vista dos professores de educação básica, e, posteriormente pela leitura do material por parte dos professores, tenha sido um dos principais avanços em relação à formação de professores neste contexto.

(...) O acesso a espaços, materiais, saberes e práticas universitárias por parte desses professores das séries iniciais revela-se como uma conquista altamente positiva, apontando para o atendimento de direitos educacionais de uma parcela da população que tem estado alijada de experiências dessa natureza; bem como para a possibilidade de maiores aproximações entre a escola fundamental e a universidade. (SARTI, 2005, p. 14).

Segundo os autores entrevistados, uma das “inovações” do Programa era a intenção de, por meio dos textos, ir além da mera transmissão de conteúdos ou dos resultados de pesquisas acadêmicas mais recentes, buscando contemplar as preocupações de ordem prática dos professores, inclusive oferecendo no material impresso discussões recentes da política educacional de forma contextualizada. Além de inovadora, esta opção era também fonte de grandes desafios.

*A idéia sempre era de, não era de dar uma transmissão autoritária, mas era de compartilhar, **de dividir com os professores a responsabilidade pelo aprendizado.** Nós sempre colocamos o aluno no centro das preocupações e não o conteúdo. (“S” 6- 13/07/09)*

*(...) Era pra ver assim, **o que estava dentro da temática, o que estava rolando dentro da universidade, o conteúdo acadêmico científico com relações práticas.** Então você via **o que tinha de ponta dentro da pesquisa universitária.** Aí a gente fez uma reformulação desta problemática para sala de aula e trabalhou deste modo. É por isso que eu falo, **é um texto todo original.** Ele tinha um outro perfil. (“S” 10- 12/05/09)*

Em 2000, 2001 os Parâmetros ainda não estavam incorporados, nem em bibliografia de curso de Pedagogia, nem pelos próprios professores, nem pelos próprios livros didáticos. Então os desafios nossos eram imensos, nós tínhamos que fazer um material que desse conta inclusive da implementação curricular que ainda não existia, com base nos Parâmetros. Para mim foi uma experiência muito boa. (“S” 4- 17/06/09)

(...) desafio do material era fazer esse “casamento” entre a teoria e a prática. (“S” 4- 17/06/09)

Ainda no que se refere ao encontro entre as duas culturas em questão, foi possível identificar algumas contradições importantes no depoimento de alguns entrevistados. Ao mesmo tempo em que afirmam que existia uma preocupação em re-significar a prática do professor (entendida como experiência valiosa e mesmo como condição para a realização de um programa especial), atribuem ao professor um “olhar leigo” sobre a educação. Enquanto afirmam que não deveriam transmitir autoritariamente conhecimentos, que o aluno- professor também era responsável naquele momento pelo seu aprendizado, subestimam a capacidade do professor de entender uma linha de raciocínio ou uma discussão teórica apresentada. Os autores ressaltavam que tiveram por diversas vezes de adaptar os conteúdos com o objetivo de que os mesmos fossem compreendidos pelos professores.

Mas nós tínhamos que pensar neste professor que tinha a prática. Então a gente não podia ignorar isso. E eu sempre tive pra mim que essa prática poderia beneficiá-lo na compreensão do texto, mas poderia também emperrar, comprometer a compreensão. Uma prática sem fundamentação teórica e que seja arraigada, ela pode vir a ser empecilho para a mudança. Então eu refletia sobre tudo isso. (“S” 3- 13/07/09)

Ferreira (2008) aponta um dos “erros” cometidos nesta relação universidade e professores, tem resultado em programas de formação de professores que, mesmo com o intuito da reflexão sobre a prática e diálogo, tendem a formar professores que reproduzem discursos e que ocultam suas práticas sem refletir sobre elas. Principalmente porque a universidade apresenta aos professores práticas legitimadas socialmente, “tais como tratamento teórico das questões do ensino, o conhecimento léxico acadêmico e a reflexão do ensino a partir de pressupostos de natureza teórica”. (SARTI e BUENO, 2007, p. 472).

5.3.7 - Representações dos autores sobre os professores, como leitores de seus textos

Segundo Munakata (1999), existe no trabalho com material didático uma relação de poder entre seus dois leitores permanentes, os docentes e os alunos, pois não cabe ao leitor final, no caso o aluno, escolher o livro. No caso do PEC, em que temos uma divisão no que se refere à figura docente, essa relação de poder revela-se de um modo específico, pois a

possibilidade de escolher os textos que seriam lidos pelos alunos estava concentrada apenas na figura do professor-autor. Essa escolha era norteadada por diversos fatores, entre os quais as representações dos autores sobre os alunos-professores que freqüentavam o programa.

Por meio das entrevistas realizadas, é possível perceber o modo como o aluno-professor era idealizado pelos autores na escrita do material impresso. Tomando como base as falas mais recorrentes, é possível perceber que, para os autores dos textos, os alunos professores eram:

- Professoras, mulheres;

*Lembra que eu falei que eu tinha outra função no PEC, eu era professor- orientador nesta época de uma turma em Diadema, um município na grande São Paulo, ou seja, eu estava com elas. **Minha turma era só de mulheres e eu dialogava com elas.** Então eu pensava nessas pessoas lendo, escrevendo, então para mim eu já estava com a imagem dessas professoras. (“S” 8- 24/06/09)*

- Professores que já possuíam uma experiência docente e que não “acreditariam” somente em idéias - muitas vezes abstratas - trazidas pelos textos (como acontece nos cursos regulares de Pedagogia);

*O que a gente tinha em mente era o público, o que seria interessante discutir para **professor já formado, que era o perfil, textos que discutam a escola, que discutam o cotidiano da escola e não que fiquem falando genericamente dessa criança abstrata que aprende dessa forma.** (“S” 2- 30/10/09)*

- Sujeitos que necessitavam receber subsídios teóricos para refletir e pensar sobre a sua prática;

*Um profissional idealizado, ou seja, aquele profissional que lida com a criança, que observa certas coisas e que ele **precisa de uma teoria que o ajude a refletir**, a ampliar essa reflexão sobre esses eventos, sobre esses fenômenos que ele observa em sala de aula, e para os quais eu diria, **não só ele não tem interpretação, como ele nem vê o fenômeno.** (“S” 3- 13/07/09)*

- Sujeitos que precisavam aprender melhor os conteúdos disciplinares para poder compor o currículo das séries iniciais, pois tinham uma formação básica deficiente;

*Ah! Eu tinha a idéia que aquilo ali tinha uma demanda, que eram **pessoas que vinham com bastante sede em relação aquele material.** É isso que foi passado... Foi criado um perfil na minha mente de que **esses professores precisavam daquele material, que ele fosse escrito com qualidade porque eles estavam precisando dar aquele salto de conteúdo mesmo.** (...) É, na minha visão... Hoje eu vejo, que foi até muito conteudista, porque eu achava.. que na minha mente.. faltava conteúdo àqueles professores. (“S” 10- 12/05/09)*

*O que eu tinha na época, decorrente da pesquisa que eu estava fazendo, era a imagem de que **urgentemente eles precisavam aprender matemática**, pela análise de grades curriculares dos cursos de Pedagogia que eu já tinha feito e pelo que a gente via na formação continuada. (“S” 4-17/06/09)*

- Leitores com vocabulário limitado e que teriam dificuldade para compreender termos e conceitos geralmente empregados em textos acadêmicos;

*A gente sabia que a maioria não era formado em história, a gente tinha muita clareza disso. Eu dou aula em um curso que forma pedagogos e eu sou formada em história, **então eu sei das dificuldades que eles teriam para ler se fosse alguma coisa complexa, muito teórica**. (“S” 9-22/07/09)*

*Aliás, eu tinha essa preocupação e não adianta, eu tinha que saber para quem eu estava escrevendo. **Então eu tinha que pensar em ser uma coisa muito didática e às vezes até palavras que eles iriam entender. Então eu acho que isso foi um ponto vantajoso para mim, porque eu tinha contato como diretora da escola, nessa época eu estava lá com eles, na época do PEC eu estava em escola**. E tem outra, eu, antes do PEC eu também trabalhei com cursos nas Prefeituras aqui do entorno, em Barueri, em Pirapora, então eu estava muito em contato com os professores da Rede, eu os conhecia. Então talvez eu levasse uma vantagem, deles talvez me entendessem. (“S” 13-30/10/09)*

- Que não se encontravam na posição de aluno há algum tempo e que nunca haviam participado de uma formação de cursos “regulares” (já que aquela era sua primeira graduação²⁴);

*Cuidados que nós tivemos foram que **eram professores que nós imaginávamos que fazia tempo que não tinham formação. Que não haviam participado de curso regular, como esse de várias horas**. Então cuidamos assim de **ser uma leitura acessível, um texto bom de ler, que prendesse o professor**. E também a preocupação que ele **olhasse para a prática dele**, então, não fosse só nós colocando para ele alguma coisa, mas interagindo com a prática que ele tinha, e fazendo uma análise dessa prática. (“S” 5-10/06/09)*

- Professores sem tempo para estudo e nem condições materiais;

*era um professor, que fez algum tempo atrás o curso do magistério parou e agora está trabalhando e não teve tempo não tem condições materiais. **Não tem tempo físico para estudar, para fazer à noite um curso, ele não tem tempo**. Tem a família dele e tem a escola para cuidar, então ele não tem tempo. No entanto, ele deseja fazer e está sendo ofertada para ele uma oportunidade, que não é a idealizada por mim. A idealizada por mim é o professor conversando, dialogando, construindo conhecimento no dia a dia. Eu não estaria lá, não estaria nenhum dos meus colegas da PUC de outras áreas. (“S” 3-13/07/09)*

²⁴ No caso da primeira versão do PEC (durante a qual os textos foram elaborados) somente professores que não possuíam nenhuma formação superior poderiam frequentar o curso.

Nos depoimentos dos autores, os professores dos anos iniciais aparecem como “leitores menores”, imagem negativa geralmente associada à figura do professor-leitor. A esse respeito, Batista (1998) afirma que existe uma imagem do leitor ideal, inscrita nos textos originalmente científicos, que se encontra no âmbito da formação dos professores. Essa imagem de leitor ideal, produzida pelos autores, tem importância capital na constituição da identidade do leitor efetivo.

O professor tem uma auto-imagem negativa como leitor, reiterada intermitentemente como causa principal da má qualidade do ensino. Essa auto-imagem pode ou não ser modificada em função das imagens que são produzidas sobre este profissional que se encontram disponíveis em suas próprias produções destinadas a leitura. (ANDRADE, 1998, p. 164).

Discutindo essa dicotomia sobre a relação do professor com a escrita, Britto (1998) quando escreve sobre o professor como leitor interditado, adverte que não se pode afirmar que os professores são não leitores, pois eles vivem em contexto letrado e tem contato com produtos da escrita, porém, também não se pode afirmar que os professores são leitores, pois a prática de leitura, na maioria dos casos, limita-se ao universo da cultura escolar e pela indústria do livro didático. Para ele,

“o leitor se define em função não da quantidade ou mesmo da qualidade do que Le, mas do seu acesso aos bens da cultura letrada e aos códigos e valores inscritos neste universo. (...) será leitor aquele que, além da alfabetização e do domínio pragmático do código escrito e independente das considerações subjetivas, tais como gosto ou valores morais, manipule ou relativa freqüência, por razões de sua inserção social, os valores, os sistemas de referência e os processos de significação autorizados pelo discurso da escrita. (BRITTO, 1998, p. 69)

Segundo Batista (1998), representações como essas sobre o leitor-professor costumam manifestar-se no discurso daqueles que estão envolvidos na formação inicial e continuada de docentes: na lamentação de que os professores “resistiriam” a ler os textos acadêmicos que escrevemos ou selecionamos para cursos ou disciplinas, ou que, os professores leriam esses textos com um “sistema recepcional” muito diferenciado daquele pressuposto no processo de produção.

*Então eu acho que tem uma imagem, sim, da escola como lugar conservador, como lugar... (...) Eu acho que dentro das instituições da nossa sociedade a escola é um dos mais tradicionais, **eu acho que os professores tem um hábito pequeno de leitura, sim.** Em todas as minhas pesquisas eu sempre encontrei raríssimas pessoas com livros nas mãos que não fossem livros didáticos. Muito raro, eu me lembro de uma professora, de todas as escolas que eu já estive como*

pesquisadora. Então geralmente é a proposta de um texto curto, porque as pessoas não têm hábito de leitura, eu acho que é uma imagem que a gente tem, sim. (“S” 1- 29/10/09)

Andrade (2004) traz a reflexão sobre a interlocução entre a prática docente e a universidade, nos questionamentos sobre as tentativas da universidade de tornar os “professores leitores” que frequentemente faz com que os professores passem de produtores para receptores de conhecimentos. Segundo a autora, atualmente os professores não têm controle sobre o que lêem ou sobre o que devem conhecer. Os conhecimentos são selecionados por pesquisadores acadêmicos e tais diretrizes são incorporadas nas políticas educacionais, que indicam o que os professores devem ler, conhecer e saber. Chega-se então ao aprendizado do professor do *dizer*, o que não significa que mudou sua prática na escola e na sala de aula: “os professores dizem o que sabem, mas não fazem o que sabem. Fazem outras coisas sobre as quais não chegam a ter discurso produzido”. (ANDRADE, p. 95).

Ainda para Andrade (2004), esse modelo de contato com a escrita e com a universidade, suspende o modo de enunciação do próprio sujeito professor e a diminuição de espaços de interlocução. “Os professores hoje estão sem voz e encontram-se envergonhados em dizer” (p. 96). Não arriscam a dizer o que pensam e o que precisa ser dito, pois para eles, apenas o saber legitimado, sistematizado, saberes teóricos, podem circular no campo discursivo.

*Então eram professores que **tinham cerca de 15 a 20 anos de magistério**, que eram efetivos e que tinham como formação um curso de magistério em nível médio. Mas eles **tinham uma grande bagagem da experiência, da prática (...)**. (“S” 4- 17/06/09)*

*Olha, é um público que é diferente do nosso público, basicamente diferente porque **já tem uma experiência escolar, uma experiência, uma prática docente**. Elas são professoras, não são alunas que vão ser professoras, ou alunas que têm no horizonte ser professora, alguns não são nem no horizonte. (...) **Heterogêneas porque, tinha todo um, tinha uma gama grande, desde aquelas que já estão lá há vinte anos, desde as que estão lá há dois anos e tal.** (“S” 2- 30/10/09)*

5.3.8 - O retorno da leitura dos textos pelos alunos- professores

Em função da já mencionada divisão do papel docente no PEC, não foi possível a todos os professores- autores o acompanhamento da leitura do texto pelos cursistas.

*Não, nada, nada, nada (...) **toda essa parte de diálogo era feita sobre uma outra plataforma e essa parte eu não trabalhei**. E eles chamavam de Learn Space, mas essa parte eu não trabalhei. (...) Alguns no GT trabalharam nas três faixinhas lá, na autoria de texto, nas vídeos e no Learn Space. Então, **eles tinham retorno, mas eu não.** (“S” 10- 12/05/09)*

Como observamos no discurso dos entrevistados, uma grande parcela dos autores do material atuou como docente em outros momentos do programa (em vídeoconferências, teleconferências ou como professor orientador), o que lhes possibilitou obter um retorno sobre o trabalho com esse material.

Nas videoconferências, às vezes as professoras perguntavam "professora, no seu texto assim, assim, quando a senhora fala". Durante a videoconferência, mas fora disso não. ("S" 11-29/10/09)

Então você tinha um retorno, eu vou dizer até que indiretamente, porque você preparava as vídeos em diversas etapas, diversos momentos e um dos momentos o objetivo era esse, na contribuição dos alunos você via se era permeado pelos textos lidos. E era objetivo nosso, com aquelas questões que a gente dava para a discussão, ver se eles haviam lido ou não, porque dependendo do que eles falavam, eles tinham lido ou não. (...) ("S" 13-30/10/09)

... eu fui professora orientadora do TCC, então eu acho que isso também ajudou. (...) Então, por esse motivo de ser professora orientadora, a gente não só conhece como também acompanha a leitura que eles estão fazendo. (...) E interessante que eles me respeitavam bastante, então todos queriam estar com os textos lidos, citavam coisas, vinham com as páginas que talvez não entendessem bem, pediam explicações, então a gente voltava, falava de outra maneira. ("S" 13-30/10/09)

Nos outros, eu acho que elas tinham uma relação boa com os textos, elas gostavam muito. Se tem uma parte que foi muito elogiada, Carla, neste programa, principalmente nesta versão do programa, foi o material impresso. O material impresso era o "xodó", porque elas estavam recebendo... Porque havia muitas coisas, não é, no meu caso, eu dava videoconferência e escrevi o material. Então elas estavam nas videoconferências dialogando com os autores do material. ("S" 12-11/07/09)

Os autores ressaltam a existência de especificidades na leitura que os alunos-professores faziam do material impresso, marcada pela necessidade de relacionar o texto com as suas experiências docentes e pela "nomeação" de práticas. Fato também discutido por Batista (1998) que pontua que os professores dos anos iniciais são leitores, mas que realizam a leitura do texto com um "sistema recepcional" muito diferenciado daquele pressuposto no processo de produção desses textos.

E aí é muito interessante como elas lêem os materiais, porque não é assim a nossa leitura, é uma leitura que é permeada pelas necessidades de quem tem uma prática docente (...) "Ah! Então isso se chama assim?"; "Agora entendo o que eu fazia, agora eu sei dar nomes". De nomear práticas que elas achavam que já tinham, que efetivamente já tinham, de valorizar aquelas práticas e de refletir sobre outras. ("S" 2-30/10/09)

Para Sarti (2005), o modo como os professores se apropriam dos textos acadêmico-educacionais (como os que circulavam no material impresso do PEC) é marcado por uma perspectiva prática, ligada ao *habitus* docente e à cultura do magistério. No contato com esses

textos de origem acadêmica, os professores se valem de maneiras caracteristicamente docentes de considerá-los e lê-los. (SARTI, 2005). “Os acadêmicos, de um lado, tendem a usar argumentos teóricos genéricos, estruturados na forma de conceitos. Os professores, de outro, preferem, por exemplo, o uso de analogias e metáforas” (FIORENTINI; SOUZA JR; MELO, 1998, p. 309)

Foi apontado também nas entrevistas que os alunos-professores muitas vezes reconheciam os autores quando esses estavam presentes em outros espaços do curso (formatura, videoconferências) e relatavam que haviam lido o seu texto. Não era comum, porém, que se mostrassem dispostos a discutir com os autores ou apresentar-lhes questionamentos sobre seu texto, algo que só ocorria em momentos específicos como nas vídeosconferências ou nas sessões de orientação do TCC, no caso dos autores atuarem também como professores orientadores. Nesses casos, os alunos-professores mostravam que tinham lido o material e que tinham questões sobre ele.

E foi muito interessante que eles tinham uma formatura, e quando alguém falou para os alunos: "essa aqui é a professora (...)". Era incrível como ele lembrava: "a professora que escreveu aquele texto". Olhavam e vinham procurar, então dava pra gente notar que o texto tinha chegado até eles e ele tinha se apropriado de algumas coisas do texto. ("S" 3- 13/07/09)

Eu encontrava pessoas que falavam "olha, li seu texto". Mas eu não me lembro, eu não posso falar se ouvi alguém falando "Olha, a partir daquilo": "eu não tinha pensado nesse assunto". Mas tinham pessoas que me conheciam e diziam "Ah, foi você que escreveu, eu estou fazendo o curso." ("S" 9- 22/07/09)

Então, é muito interessante, porque a maioria das coisas que nós escrevemos, a gente nunca enxerga o nosso leitor. Por conta das videoconferências e da minha presença como professor orientador do programa, eu convivia com os leitores, né, é outra relação. ("S" 12- 11/07/09)

Notamos que a questão do tempo para a leitura do material impresso durante o curso esteve presente mais de uma vez no discurso dos entrevistados. Do ponto de vista desses docentes entrevistados, pouco tempo foi atribuído para a exploração e leitura dos textos, o que provavelmente dificultava a compreensão dos mesmos por parte dos alunos-professores.

Porque o de matemática não foi o primeiro curso, eles já estavam bem mais soltos em relação à leitura. (...) Então, quando nós chegamos no curso de matemática, eles já tinham uma tramitação maior com a leitura e com a escrita também. (...) Deste material sim. Do material de matemática foi tranqüila a leitura dele. A queixa era de que eles precisavam de mais tempo, e de mais material. (...) Também, a queixa era mais tempo, mais material, principalmente nos conteúdos matemáticos que eles tinham menos domínio. ("S" 4- 17/06/09)

Então, nas discussões, que a gente fazia perguntas de propósito que eles tinham que responder com o texto lido, como também nas vivências educadoras. Então eu posso falar pelas turmas que

eu vivenciei. Eles reclamavam, isso é fato, que o tempo era curto para muita coisa. Então o tempo era curto e era muita leitura, então era uma leitura talvez muito rápida. (“S” 13- 30/10/09)

5.3.9- O autor como “professor-autor” no PEC-Formação Universitária

Muitos dos autores entrevistados revelam em seus depoimentos uma forte preocupação acerca do *modo* como seu texto seria trabalhado em sala de aula e como chegariam aos alunos-professores que, para eles, tinham uma maneira específica de aproximar-se e de lidar com os conhecimentos acadêmicos - educacionais. Os tutores não lhes pareciam suficientemente preparados para realizar uma aproximação devida dos alunos-professores e os textos. Como os tutores não tinham necessariamente formação específica nas disciplinas trabalhadas no decorrer do curso e por isso os autores entrevistados viam-se como sendo responsáveis por “conduzirem” as aulas no programa, mesmo à distância, por meio de seus textos.

A gente não estaria presente para desenvolver o texto com o aluno e isso a mim me preocupava bastante. Escrever o texto que fosse simples e que fosse fácil. Piaget é muito complexo e as turmas teriam um monitor para explicar. (“S” 3- 13/07/09)

Pela minha formação sim, mas quando eu comecei a trabalhar com formação continuada, afirmo que não. Nós tínhamos um cuidado com os professores, eles não teriam um especialista dando aula para eles, tinham um tutor, então era um cuidado que se tinha, de deixar um texto bem claro, bem explicativo. Porque sabíamos que não teria um especialista no momento. (“S” 5- 10/06/09)

(...) em relação ao PEC, o que eu tenho a dizer é que três semanas para desenvolver um tema que tem milhares de anos e com o qual as pessoas em geral não tem intimidade, não tem formação, não tem hábito de frequentar ambientes da Arte, não têm proximidade com o fazer artístico, num mundo em que se confunde artesanato com Arte, enfim. (...) a respeito dos tutores, nós não tivemos acesso de como foi o trabalho dos tutores com os alunos a partir desse material, porque os tutores também não eram especialistas, eram tutores de qualquer área. Eles tinham uma situação um pouco privilegiada em relação aos alunos, mas não muito. Eles tinham uma orientação a mais, então, como o material foi trabalhado, eu não sei. (“S” 11- 29/10/09)

Para tanto, os autores empenhavam-se e tornar seus textos mais claros e auto-explicativos. Em certo momento do programa, passaram a elaborar um material de apoio (com explicações sobre os textos) para os tutores.

para nós isso foi um desafio. Porque como o projeto era presencial, não era à distância, mas com o uso de mídias interativas e com a presença do tutor, então, o que daquele texto seria importante para ser resgatado. Então tinha no material do aluno e tinha o material do professor. No material do professor a gente deixava esta discussão: é importante que o formador destaque isso ou aquilo. (“S” 4- 17/06/09)

Ressalta-se, mais uma vez, o caráter didático do material impresso - algo que se acentuou no decorrer dos módulos. Notamos no depoimento dos entrevistados que essa nova experiência vivida pela maioria dos autores, de escrever para professores dos anos iniciais, trouxe-lhes certo desconforto, angústia e aflição. Queriam estar presentes na condução das aulas e o faziam via material impresso.

A mim me passava muito essa responsabilidade. Me pesava muito e eu ficava muito aflita, porque eu queria passar muita coisa, queria discutir com eles, por exemplo, que o Piaget era um autor interacionista. Ora, para discutir o interacionismo eu tinha que ir lá para traz. Então o tempo todo você querendo dar informações bem fundamentadas e justamente por isso você vai fazer vários ganchos. ("S" 3- 13/07/09)

Então essa responsabilidade de professor, de querer explicar, de querer que o aluno entenda, de querer que o aluno caminhe nos desafios e nos faz também caminhar. Eu não estaria lá, no entanto eu queria que ele entendesse. E, portanto, na hora que eu tive que organizar as atividades a partir do texto, eu acabava trazendo isso: "Veja bem, pense agora na sua experiência". ("S" 3- 13/07/09)

Observamos também que alguns autores idealizaram as aulas e os questionamentos dos leitores imaginários para a construção do seu texto. Perguntavam-se que questões teriam, quais conceitos lhes trariam maiores dificuldades, etc. Essa aproximação didática com o texto, assumida pelos autores no PEC, não se faz comumente presente na escrita de textos acadêmicos, voltados para um público considerado como "iguais".

Que em sala de aula a gente fala de um jeito, fala de outro e fala de outro e o aluno já não pergunta. Eu sempre imaginava, quais são as perguntas elementares deste autor que eles teriam. (...) Aí tinham as orientações para fazer refletir cada trechinho. Depois tinha a orientação para.. Era bem trabalhoso, você produzia três níveis, o do texto, as questões de orientação sobre o texto e depois orientação para o tutor. E tem as respostas. Porque vai que o tutor não garanta a aula com fundamentação. ("S" 3- 13/07/09)

Mas, aquelas dificuldades mais específicas de professores que estão há anos sem estudar, que voltam a estudar. Tinham os tutores em sala de aula. (...) E eu quando escrevi o texto eu me preocupava com esse aluno ler e entender. ("S" 3- 13/07/09)

Nesta idealização esteve presente a questão do tempo. Os autores preocupavam-se como o pouco tempo disponível no programa para o trabalho com cada temática proposta no material e com o pouco tempo que os alunos-professores decerto teriam para as leituras extra-classe, em decorrência das outras atividades nas quais estavam envolvidos como profissionais em serviço.

A gente percebeu, e isso mesmo percebido foi a maior resistência, era a quantidade de material versus tempo, versus dificuldade deles de pontos de ancoragem para todos esses trabalhos. (...) porque ao mesmo tempo, era um curso de 18 meses e era um curso de graduação em 18 meses,

tinha se a intenção que eles fossem cursos muito densos, e foram mesmo, ele é, e se a gente for avaliar isso, e na minha pesquisa lá aparece muito, as alunas comparam esse curso com cursos de colegas que fizeram em outros lugares e eu acho que tem anos luz aí de conexão e diversidade do que outros cursos de pedagogia em quatro anos. (“S” 14- 25/07/04)

*Olha, eu tinha uma preocupação sobre que tipo de interesse e tempo ele teria para trabalhar com esse material. Eu **conheço o trabalho exaustivo dos professores da rede, e eles teriam que ter tempo, horas livres que eu não sei de onde eles tirariam para a leitura do material.** (“S” 9-22/07/09)*

Cabe aqui ressaltar que as pontuações reveladas nos depoimentos dos autores são caracteristicamente preocupações docentes. Eles se imaginavam em aula, sentiam o desejo de estar presente em sala, antecipavam as questões e as dúvidas dos alunos, idealizavam a condução da aula etc. No entanto, é interessante observar que esses autores não se consideravam docentes no PEC, mesmo tendo recebido a denominação “professor-autor” em documentos relacionados ao programa. Esses autores de textos só se consideram docentes do PEC quando desempenhavam outros papéis (orientador, videoconferencista, etc).

***Que eu acho que é por eu não ter participado de todas as etapas, então eu fiquei como autora. E eu acho que para ter essa visão integradora aí eu teria que ter participado de tudo. Em momento algum eu tive contato com essa professora de sala de aula.** (“S” 10- 12/05/09)*

5.3.10 – Relação dos autores dos textos com a cultura profissional docente e o significado do PEC na sua trajetória profissional

Segundo Orlandi (1996 [1988]), o sujeito constrói a sua identidade como autor, “aprende” a assumir esse papel, tendo consciência do que ele representa para a sociedade. Acreditamos que assim ocorreu no PEC, principalmente pelo caráter inovador do programa e pela especificidade do leitor.

Os autores do PEC destacaram a importância e a relevância da participação no PEC para sua trajetória profissional, isto para sua inserção na área de formação de professores, para o aprimoramento das atividades que desenvolvem em cursos de licenciatura, para a escrita de textos posteriores etc.

***no curso de licenciatura, que eu trabalhava uma disciplina que agora não tem mais, humana do Brasil, eu usava inclusive os textos do caderno para os alunos lerem. Eu trabalhava com ele em sala de aula. (...) Eles gostavam muito. E muitos vinham até comentar que era uma leitura diferente. Que eles tinham todo o conteúdo trabalhado em outras disciplinas, aí vinha um curso mais voltado para a prática educativa assim, então eles gostavam muito. (...) era licenciatura noturna e eu sabia que ali todos iriam ser professores, então eu trabalhava muito, dava até pra voltar a trabalhar agora, que faz tempo já.** (“S” 10- 12/05/09)*

Mas, um dos retornos mais interessantes, foi que eu passei a utilizar em meus cursos de graduação, na UNESP. Ai sim, fica claro que eu tinha ali um material bom para uso com os alunos. Que sintetizavam algumas discussões mais amplas e complexas e que abria a discussão daquele tema. E que meus alunos entendiam e sabiam falar melhor do assunto do que, às vezes, a partir da leitura de outros textos que eu uso dos teóricos da história. (“S” 9- 22/07/09)

Os artigos que eu escrevo, eles ficaram mais fluidos, ficaram mais claros, eu trago mais exemplos da vida concreta nas discussões que faço. Olha, eu nunca havia pensado nisso, agora que você perguntou. Eu acho que esse processo de trabalhar no PEC foi muito importante para a minha formação, como professora universitária e inclusive como produtora de pesquisa, e na produção de textos e palestras quando eu vou falar sobre resultados da minha produção acadêmica. E ela fica cada vez mais clara, eu gosto cada vez mais de me ouvir, de me ler, e as pessoas que me lêem gostam e entendem muito mais. (“S” 9- 22/07/09)

Em relação à construção do sujeito enquanto autor, a autoria do PEC possibilitou o exercício e o aprendizado de uma escrita não baseada somente em teorias, conceitos, ou a retomada das teorias mais corriqueiras e cotidianas da cultura universitária.

Então a gente tinha que teorizar e encontrar caminhos de pensar a história. Então olha, eu acho que eu me formei bastante neste processo, porque eu trabalhava em uma universidade, formava professores também no nível superior e minha dificuldade sempre foi em conseguir não ser apenas tão teórica. (“S” 9- 22/07/09)

Tinha transformado textos em artigos, tinha escrito textos para simpósios, tinha escrito. Mas assim, especificamente para um leitor determinado não. E me fez muito bem, porque como era um leitor que eu pressupunha carente de formações básicas, eu me vi obrigada a retornar ao autor nos seus elementos mais básicos. (“S” 3- 13/07/09)

Isso me obrigou, eu penso que às minhas colegas também, a retomar uma teoria que você julga conhecer nos seus elementos básicos e isso traz pra gente um saber mais aprofundado sobre aquela teoria. (“S” 3- 13/07/09)

A ampliação da possibilidade da escrita direcionada a leitores diferenciados (além do contexto universitário), a retomada de “conceitos básicos” e a busca da sedução do leitor por meio da forma de escrever o texto, foram mais alguns dos aprendizados trazidos pelo PEC para alguns dos seus autores.

Eu queria ser entendida por um público mais amplo. Eu acho que a minha primeira experiência mais concreta de escrever, de formar e seduzir as pessoas para a leitura, trazer essas pessoas para achar interessante e que tinham coisas para serem conhecidas através dos textos que eu escrevi para o PEC, acabaram... (“S” 9- 22/07/09)

Porque para escrever isso eu voltei, revi coisas, voltei a pegar material, fui pesquisar outras coisas que eu não tinha visto ainda. Então eu acho que foi rico para mim também. Muito rico. (“S” 13- 30/10/09)

Assim, a experiência de escrever para o PEC, segundo os entrevistados, lhes influenciou também na condução de outros cursos de formação de professores, tanto a nível universitário, quanto na modalidade de extensão.

É acho que eu trouxe muito do PEC para essas experiências que eu tenho agora e aí quando a gente foi discutir. Por exemplo, o CECEMCA mesmo, como escrevia os artigos. (“S” 10-12/05/09)

Eu aprendi a fazer videoconferência, fiz treinamento e fui lá e dei. Eu também aprendi a escrever um material deste e aprendi a fazer nestas condições. E foi muito interessante! Então para nós, para uma grande parte das pessoas que estavam envolvidas, foi a primeira vez que a gente lidou com esse material, com esse formato de formação de professores. Agora eu tive outras experiências. (“S” 12-11/07/09)

As representações sobre os professores e a aprendizagem sobre o contexto da escola foi uma das possibilidades trazidas pelo PEC para os autores do material impresso, assim como a retomada de contato com professores de outras universidades, a troca de experiências e a ampliação dos conhecimentos com base na mesma cultura, porém em outro contexto.

Eu estava muito envolvida na época, eu estava com uma bagagem muito grande em relação ao professor de 1ª a 4ª e “entrei de cabeça” mesmo no material, no projeto. (“S” 4-17/06/09)

Primeiro eu retomei contato com pessoas fora da PUC. Eu acho isso fundamental, o contato profissional com outras pessoas que não aquelas do nosso ambiente. Porque o ambiente acaba por influenciar, você já sabe o que eles vão falar, você já sabe quem vai ser contra. Então, quando você sai, você amplia o seu conhecimento, você discute as mesmas coisas com olhares diferentes. Porque as experiências de todos ali eram diferentes, é um ganho muito grande neste sentido. Um outro ganho, que eu acho que foi o fato de ter que escrever para um leitor imaginário... cuja compreensão independeria da minha presença. (...) retomar coisas simples que às vezes a gente vai esquecendo. (“S” 3-13/07/09)

Revela-se, pois um caráter formativo do PEC para aqueles que nele atuaram como autores dos textos. Atribuímos esse potencial formativo ao caráter inovador do programa no contexto das universidades envolvidas.

A formação de professores passa necessariamente por uma revisão da nossa própria carreira docente. Somos referência para nossos alunos não só nos conteúdos que administramos com competência e habilidades diante delas, não só nos assuntos que nos empolgam e dos quais dizem sermos “especialistas”. (RIBEIRO, 2004, p. 123)

Observamos também que os autores possuíam, antes do PEC, diferentes relações com a cultura do magistério dos anos iniciais, decorrente de distintos contextos: ter atuado como professor da escola básica, realizado pesquisa na área de educação - formação de professores, ter escrito textos e livros sobre os assuntos focalizados e/ou ter atuado anteriormente na área de formação de professores. As relações com a cultura do magistério encontradas nos discursos dos entrevistados foram:

- Na atuação com a formação continuada de professores anteriormente e posteriormente ao PEC

*Eu estou fazendo já desde os anos 80, então eu vim para São Paulo, estou em São Paulo ainda hoje, e **sempre trabalhei com formação de professores**, desde 87, 88, 89, 90. Nós fizemos formação em uma ONG e que eu ajudei a fundar, (...), na Zona Leste, que nós fizemos muita formação e inclusive, na própria Câmara Municipal aos sábados e domingos, **com escolas e professores da Rede Municipal de Ensino**. (“S” 8- 24/06/09)*

*Já, minha primeira experiência assim foi na Formação Continuada.. Foi no PEC, como é que vou distinguir esse primeiro desse último.. (...) Foi em 98, por aí, que a gente fez.... (...) Era a mesma linha... **É que minha trajetória foi um pouco diferente. Eu fiquei na matemática... Até praticamente... Até 98 mais ou menos, . foi com minha entrada nesse projeto PEC Formação Continuada que eu acabei passando definitivamente para a Educação Matemática**. (“S” 5- 10/06/09)*

(...) eu dei aula a vida toda. Então eu dei aula tanto para os pequeninhos, antigamente chamava escola primária, de primeira a quarta, dei aula também de quinta a oitava, aí eu já dei aula de Matemática, dei aula no Colegial. Mas onde eu me encontrei mais foi dando aula no Curso Normal e numa escola que aqui em São Paulo era naquela época um modelo pedagógico, que era a escola Caetano de Campos. (...) A CENPE é um órgão da Secretaria da Educação que cuida do Pedagógico do Estado e a CENPE tinha muita ligação, convidava muito a gente para treinamentos, oficinas e depois eu passei até a fazer coisas junto com eles, por exemplo, análise de documentos. (“S” 13- 30/10/09)

Continuo trabalhando no CECEMCA, no Pró-Letramento. Continuo fazendo textos, fiz um texto da área de Educação Matemática para o Pró-letramento. (“S” 5- 10/06/09)

- Atuando na escola pública, como professor e como diretor.

*É que sempre eu **estou com um pé nos dois espaços, na universidade e dando aula, porque eu nunca parei de dar aula, dou aula até hoje com formação de educadores em Educação Infantil e um pé no trabalho em rede pública, em escola pública e não particular**. Então eu acho que esse foi o diferente, eu estar sempre ao mesmo tempo em dois lugares. (“S” 13- 30/10/09)*

*eu penso nos professores enquanto estou escrevendo esse texto, **nos professores que eu conheço aqui, que são muitos alunos nossos, que já estão ministrando aulas no ensino fundamental e no médio. Pensava nos professores com que eu trabalhei ao longo dos finais dos anos 80, até início dos anos 90 em São Paulo. E, em função também de ter sido professor, do ensino fundamental e médio. E também ter sido professor ou naquele momento de educação de adultos, que naquele período era MOBRL, em 1983. Então, eu escrevia pensando naqueles professores, a partir de***

uma realidade vivida, uma realidade experienciada. E dentro desse contexto, eu escrevia para mim, como é que eu queria que esse texto me chegasse. Não escrevi pensando em mim na universidade, mas pensando em mim na sala de aula, com os meus meninos e meninas do ensino fundamental, do ensino médio. (“S” 8- 24/06/09)

eu dirigia uma escola onde eu tinha professores que faziam o PEC, então, por esse motivo eu os conhecia um pouquinho, porque como eu trabalhava na escola com formação continuada eu participava como diretora junto com a coordenadora pedagógica em todos os HTPs. (...) Além de conhecer, eu tinha cinco, numa escola de mais ou menos 25 professores, eu tinha cinco que faziam o PEC, por esse motivo eu posso dizer que um pouquinho do que estava no PEC estava ali também. (“S” 13- 30/10/09)

- Atuando na formação inicial de professores

Meu envolvimento com o curso de pedagogia aqui, por exemplo, me deu elementos para pensar nestes professores e, claro, nós tínhamos que considerar as especificidades. (“S” 6- 13/07/09)

Eu tive uma experiência muito boa porque nesta época eu era professor auxiliar de ensino na faculdade, eu era professor temporário na faculdade e eu era responsável por uma disciplina chamada "Introdução ao estudo da educação física infantil". E aí.. Ou seja.. eu estava trabalhando com pedagogas... eu estava trabalhando com futuras pedagogas, então foi positivo em uma série de questões. (...) Ah e tem outra questão, como eu estudei pedagogia eu estava bastante influenciado. (“S” 12- 11/07/09)

- Pesquisando a questão da formação de professores, inclusive o PEC

Minha tese de doutorado é em cima desse projeto. Foi em cima do projeto, do PEC. (“S” 4- 17/06/09)

- Na orientação na Pós Graduação de alunos formados em Pedagogia e que estudam conteúdos específicos, no caso, matemática.

Eu acho que a gente “perde o pé” da escola básica muito rapidamente. Aqui a gente trabalha na Licenciatura em Matemática e na Pós. Na Pós eu tenho alunos da Pedagogia que estão fazendo Pós em Educação Matemática, e elas são sempre minhas orientandas, elas vêm atrás da bagagem que eu tenho. Mas é um contato que eu tenho, um contato com os professores de 1ª a 4ª série. E é isso que não faz eu daqui a pouco estar “falando sozinha”. (...) Mesmo no Mestrado, quando o professor vem buscar um curso de Mestrado, é diferente da formação continuada. (“S” 4- 17/06/09)

- Escrevendo textos sobre a escola

Eu quando dava aula no fundamental e médio, que eu fiquei cinco anos dando aula, e eu escrevi pra jornais. Assim, chamadas, artigos sobre a preservação do patrimônio escolar, mas escrevi em jornais só. (“S” 10- 12/05/09)

- Escrevendo textos não especificamente para professores, mas lido por eles.

*Foi uma primeira experiência. Antes de escrever esse material, textos de importância para professor, além de dois livros publicados... **Três livros publicados nesta época, eu tinha escrito os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Tinha escrito as matrizes.... As matrizes de competências para a educação de jovens e adultos. **Então eu já tinha uma experiência na escrita para professor.** ("S" 12- 11/07/09)*

- Escrevendo textos direcionados também a professores.

*Sim, eu acho que tanto, de uma forma mais ampla **nessas revistas, eu tenho três contribuições.** (...) **E eu acho que tem alguns capítulos de livros que a proposta era essa,** a gente nunca sabe se chega para os professores mas, por exemplo, **tem um livro** que foi organizado pela (...) que se chama (...), **que é voltado para professores,** (...) **Tem um ou outro material que escrevi pensando nisso, que pudesse ser ou para curso de formação ou para professores em exercício.** ("S" 1- 29/10/09)*

- Em pesquisas realizadas em escolas, com os professores

***A gente vai lá à escola pesquisá-lo.** Tem muitas pesquisas aqui na universidade que são feitas em salas de aula ou em escolas junto a essas professoras. Essa é uma relação muito difícil também, difícil para todo mundo, acho que as professoras são extremamente generosas de nos receber, sempre me sinto muito devedora do tempo, da atenção que elas me dão... Agora, tem uma relação complicada que é assim: **relação de pesquisa é uma relação de poder.** É uma professora da USP que chegou para nos fiscalizar, elas têm toda razão, ela vai fiscalizar, ela vai avaliar, todas as inseguranças das pessoas (...) vêm à tona com toda razão. ("S" 1- 29/10/09)*

Pelos discursos, notamos que essa experiência com a cultura docente foi buscada e retomada para se criar a imagem do leitor, aluno-professor, no momento de escrita do texto como observamos nos excertos retirados das entrevistas dos autores do material impresso:

***E como eu fui professora de criança, eu tinha muitos exemplos do que acontece.** ("S" 3- 13/07/09)*

*uma das minhas preocupações era o que fazer, o que fosse útil para esses professores, que da minha experiência de ensino fundamental tinha uma preparação que **exigia um aperfeiçoamento na área de ciência e biologia.** ("S" 6- 13/07/09)*

***Quando eu fui professora da rede, por cinco anos, a gente nunca tinha tido esse tipo de referência. Eu fiz vários cursos, mas era sempre assim, com a equipe da universidade, que ia mesmo até os professores. Aqueles cursos da (...), que você ia e você tinha contato direto, trabalhava o material escrito e já discutia ali na hora. Eu acho que ficava muito ali no campo teórico, sem amarração.** ("S" 10- 12/05/09)*

Mesmo com todos os relatos dos entrevistados em relação ao contato com a cultura dos professores e desta aproximação decorrente do contexto de formação universitária, concordamos com Tardif (1991), para quem há uma relação ambígua entre a universidade, a sociedade e os professores do ensino fundamental, principalmente em relação aos saberes e ao

caráter profissional desta atividade: ao mesmo tempo que se evidencia a importância do saber docente na sociedade, a profissão do professor perde o seu prestígio social devido à imagem construída do professor. Cinco elementos apontados por ele denotam essa relação:

- 1- divisão do trabalho: os professores da universidade assumindo as pesquisas e os professores da escola básica se responsabilizando pela formação;
- 2- deslocamento do foco do saber para procedimentos de transmissão de saberes;
- 3- a subdivisão da pedagogia em especialidades;
- 4- instituições escolares sendo tratadas como questão pública;
- 5- Desconfiança dos saberes transmitidos na escola, por se questionar a aplicabilidade social.

Nesta perspectiva, notamos que alguns entrevistados concordam conosco, relatando o distanciamento ainda existente entre a universidade e os professores dos anos iniciais.

Enquanto você está indo lá e parece que você está fazendo um favor e não é bem assim, o pessoal de lá traz muito para nós também. ("S" 10- 12/05/09)

Na verdade, a universidade eu sempre acho que ela está muito afastada da sala de aula do ensino básico. A gente vê, muitas vezes, professores da universidade que desconhecem o currículo da escola básica. (...) E, acho que quando a universidade participa de projetos de formação continuada, é uma maneira de aproximar os professores universitários da escola. Então, aí começa a conversar um pouco e ouvir um pouco mais os professores do ensino básico. ("S" 4- 17/06/09)

Os depoimentos apontam que essa perspectiva que começa a ser alterada após LDB (1996) possibilitou a “abertura” (mesmo que seja uma pequena fresta) na universidade permitindo que professores dos anos iniciais pudessem frequentar, mesmo que de maneira diferenciada, as discussões e os conhecimentos universitários.

Eu acho que antes disso era muito cada um na sua, eles eram muito isolados, a universidade na universidade, salvo algumas exceções, porque tem, eu conheço trabalho de gente da universidade que tem contato com a rede. Mas antes disso a minha impressão é que era muito isolado, a universidade ficava fechada na universidade e a rede não tinha nem acesso à universidade, era como se fosse um castelo distante e eles não tinham contato com a universidade. E uma das coisas que o PEC proporcionou foi essa proximidade, tanto é que você sabe que a USP tinha aqueles meses de férias aonde todos de todas as localidades vinham. ("S" 13- 30/10/09)

*No caso do PEC, nos estávamos com grupos diferenciados, que eram professores, que exerciam atividades profissionais, no mínimo três, quatro anos, professores com vinte, trinta anos, que estavam lá na mesma medida que os mais novos, **aprendendo, dialogando, exercitando, dizendo não, ou dizendo sim, ou talvez, ou silenciando**, mas, fundamentalmente com a questão que todos vão dizer: "que bom que eu estou na universidade" (...) ("S" 8- 24/06/09)*

Para finalizar a discussão deste eixo, vale destacar o trecho de um dos entrevistados que questiona o valor dado, no âmbito acadêmico, para atividades textuais relacionadas à formação de professores. No momento em que a universidade assume esse papel de maior destaque na formação de professores parece ainda mais estranho que não se valorize as iniciativas relacionadas às atividades formativas, inclusive a autoria de textos didáticos.

*O que caracterizava, o que me chamava a atenção, a elaboração de um texto didático, que isso aqui é chamado de texto didático. É um texto didático que inclusive não conta pontos em concurso. Veja, eu discordo, **eu penso que um texto didático feito para três mil pessoas tem relevância teórica!** Têm livros aí e artigos que não tem essa divulgação. Primeiro pelo número, eu acho que deveria ter um peso, segundo que ao fazer, para mim é mais complicado escrever um texto didático dirigido para alunos neste contexto do PEC. (“S” 3- 13/07/09)*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada focaliza a *função autor* (FOUCAULT, 2000 [1969]) no material didático do PEC- Formação Universitária, tendo em vista identificar o papel que os autores dos textos desempenharam na produção das práticas formativas daquele programa. Busca, assim, oferecer elementos para a discussão do lugar que a universidade e seus especialistas ocupam nas políticas atuais de formação de professores. Os dados reunidos apontam para vários aspectos, que se entrecruzam na elaboração de textos para formação superior de professores em serviço.

Os textos que compunham o material impresso do PEC- Formação Universitária foram escritos por diferentes autores, que exerceram a *função* (FOUCAULT, 2000 [1969]) de classificar, reagrupar, delimitar e relacionar os discursos que circulavam naquele contexto. Vários sujeitos, com diferentes perfis, assumiram essa *função autor* no PEC: professores e alunos de pós-graduação (doutorandos) vinculados à USP, PUC- SP ou UNESP e outros pesquisadores que ocupam posição de destaque na área educacional. Esses autores desempenharam um papel bastante abrangente, que incluía as seguintes responsabilidades e desafios:

- **selecionar conceitos e autores** que deveriam ser conhecidos pelos alunos-professores, pautando-se sempre pela proposta de formação previamente estabelecida. Essas escolhas deveriam atender, ao mesmo tempo, os objetivos e diretrizes do PEC, os interesses e necessidades dos alunos-professores, bem como suas próprias filiações teóricas. Atender essas diferentes demandas foi um

dos desafios apontados pelos autores dos textos, mais acostumados ao compromisso com suas filiações teóricas e resultados de pesquisas;

- **escrever textos acessíveis** aos professores e aos tutores do curso, sem contudo banalizar as teorias e os conceitos neles abordados, o que correspondeu a um desafio para os autores na escrita do texto, à medida que tinham de substituir uma escrita mais “densa”, valorizada no âmbito acadêmico, por uma outra mais informativa e didática que retomasse as idéias mais básicas relativas a certos autores, teorias e conceitos. Os autores assumiam, assim, o papel de comentadores (FOUCAULT, 2000 [1969]) e de divulgadores, “traduzindo” certas teorias com o apoio dos “facilitadores de leitura”, característicos de um material didático;
- oferecer ao aluno-professor textos capazes de **possibilitar reflexões sobre a prática pedagógica**. O lugar híbrido (SOUZA et alii, 2006) ocupado pelos cursistas no programa – reconhecidos como alunos, mas também como professores (dos anos iniciais) – impôs um compromisso duplo para os autores na escrita dos textos. Eles tinham como incumbência divulgar conceitos e teorias entre os leitores, estabelecendo um diálogo que favorecesse a identificação dos mesmos com os textos e o pensar sobre a prática pedagógica. As entrevistas realizadas revelaram alguns conflitos a esse respeito: ao mesmo tempo em que os autores tinham a preocupação de possibilitar que os professores resignificassem sua prática a partir da leitura dos textos, também pareciam considerar que o professor possuía um “olhar leigo” sobre a realidade da escola e da sala de aula; ao mesmo tempo que pontuavam que não deveriam apenas transmitir aos professores os conhecimentos teóricos, mas *dialogar* com eles, assumiram uma postura de certo menosprezo quanto à capacidade do aluno-professor de entender discussões mais teóricas;
- **“traduzir” os conceitos** estudados para que fizessem sentido aos alunos-professores, tendo em vista suas experiências profissionais anteriores. Como os professores que leriam os textos do material do PEC já contavam com anos de experiência no magistério, o autor tinha como desafio atuar na mediação entre os

conceitos necessários para a formação do professor e a experiência do exercício docente, vivida pelo aluno-professor. Os conceitos não poderiam ser trabalhados de maneira “abstrata” (idealização de uma escola, de um professor, de um aluno), mas sim relacionados ao cotidiano vivido por esse leitor. Essa era uma condição para que os textos alcançassem valor e legitimidade entre os alunos-professores;

- trabalhar de maneira aprofundada com os alunos-professores os conteúdos abordados no ensino fundamental, visando oferecer-lhes uma **formação “compensatória”**, partindo da idéia de que sua formação básica era deficiente;
- fazer-se “presente” nas salas de aula do PEC, por intermédio de seus textos, assumindo assim uma **posição docente no programa**, como “professor-autor”. O material impresso teve um papel centralizador no curso, nas aulas e nas atividades que seriam realizadas, principalmente pela divisão do papel docente do PEC e pela falta de formação específica do professor-tutor para trabalhar conteúdos distintos. Os professores-autores, como nomeados em alguns documentos iniciais do PEC, tiveram de suprir algumas lacunas que se impunham em função da configuração assumida pelo programa, responsabilizando-se pelo modo como os textos deveriam ser trabalhados nos grupos de professores, formulando atividades e oferecendo subsídios para o professor-tutor realizar seu trabalho;
- **imprimir maior legitimidade**, por meio de seus textos, aos discursos que circulavam no programa, além de impor limites sobre o que seria possível dizer sobre o ensino, a escola e os alunos. O conjunto de textos, que compunham o material impresso, representava para os alunos-professores “a voz da universidade”, as pesquisas por ela trabalhadas, os conceitos por ela elaborados, o conhecimento científico divulgado. Esses textos assumiam assim o “valor de verdade”, pelo lugar que ocupavam (em um programa oferecido por universidades renomadas) e por seus autores serem pertencentes ao “mundo” acadêmico;

- trazer a *expertise* da universidade para o material e, ao mesmo tempo, convencer, por meio de sua biografia, que “tinham prática” na docência (algo importante para os legitimar diante de professores experientes, que podem assumir postura cética diante das teorias acadêmicas). Cabe acrescentar que a presença do nome dos autores dos textos no material imprimia-lhe um caráter mais acadêmico, diferenciando-os de outros materiais didáticos, nos quais não se destaca o nome dos autores no título de cada texto. A assinatura do texto é reconhecimento, mas também traz o ônus da responsabilidade sobre o que foi escrito. A autoridade atribuída aos autores dos textos atuava como um **dispositivo de rarefação dos discursos** (FOUCAULT, 2000 [1969]) no programa.

Selecionar conceitos e autores, escrever textos acessíveis aos professores, “traduzir” os conceitos, oferecer ao aluno-professor textos capazes de possibilitar reflexões, fazer uma formação “compensatória”, ocupar uma *posição docente* no programa, imprimir a ele maior legitimidade e atuar como um dispositivo de rarefação dos discursos integram a *função* que o autor dos textos assumiu no PEC. A *função-autor* (FOUCAULT, 2000 [1969]) no PEC retrata características do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior do programa. Podemos afirmar então, que o nome do autor não era um nome como outro qualquer, mas cumpria ali um papel em relação ao discurso por ele divulgado.

Outro aspecto revelado pelos dados e análises realizadas é a idealização que os autores faziam da imagem do aluno-professor. Os professores dos anos iniciais eram visto de forma bastante vaga e abstrata por parte de vários autores entrevistados, o que parece estar relacionado ao distanciamento historicamente existente entre a universidade e a escola básica. Ter atuado anteriormente como professor dos anos iniciais da escolarização ou na formação docente consistia, assim, em uma forma de distinção para alguns autores, fonte de legitimidade de suas idéias diante do grupo de trabalho, onde não bastava apenas dominar o conteúdo específico.

A elaboração dos textos para o material impresso rendeu discussões por vezes tensas e exaustivas, em grupos com sujeitos filiados a diferentes correntes teóricas e perspectivas metodológicas. Apesar dos conflitos instaurados, alguns dos entrevistados relatam que os momentos de trabalho foram ricos em relação às trocas, proporcionando-lhes aprendizagens. Tais dados sugerem que o programa assumiu um caráter formativo também para os autores

dos textos, principalmente no que se refere à temática da formação de professores e o lugar que a universidade pode, deve ou é capaz de assumir nesse campo.

Práticas e valores característicos da cultura acadêmica entraram em conflito com a proposta editorial do material impresso do programa (inspirada nos materiais de ensino a distância e de estudo dirigido): uso de imagens, explicação de conceitos, questões sobre os conteúdos trabalhados, bibliografia comentada. No entanto, alguns entrevistados admitem que, após a experiência de escrever textos nesse formato “menos acadêmico”, optaram por empregá-los também no trabalho nos cursos de licenciatura regulares da universidade, como forma de sanar algumas dificuldades relativas à leitura apresentadas por seus alunos. Esses autores – que atuam também como professores no ensino superior regular – passaram a considerar a possibilidade de utilizar materiais “didáticos”, como o do PEC, na universidade, com seus próprios alunos, posto que as dificuldades de leitura não são exclusivas dos professores “primários”.

Por fim, os dados reunidos nos permitem perceber que, mesmo nesse momento em que a universidade reclama para si a responsabilidade pela formação dos professores, as ações e as práticas relacionadas a esse tipo de formação, no meio acadêmico, não são muito valorizadas. Mesmo demandando um trabalho exigente e atingindo um grande número de sujeitos, uma publicação dirigida aos professores da educação básica não alcança maior reconhecimento nas avaliações de desempenho realizadas na universidade.

Pensar no papel que os autores dos textos desempenharam no PEC e nos muitos desafios colocados a eles na escrita dos textos nos proporciona informações sobre os modos de organização e de funcionamento das novas modalidades de formação docente que surgem nesse momento, com a política de universitarização do magistério dos anos iniciais. Oferecem indícios, também, sobre as maneiras como a universidade e os sujeitos que nela atuam são atingidos pelo contexto atual de universitarização e profissionalização do magistério.

Os dados empíricos nos permitem também sugerir encaminhamentos e questionamentos no que se refere à formação universitária de professores em serviço e à produção de textos específicos para os respectivos cursos. Apontaremos a seguir algumas reflexões possibilitadas pela pesquisa.

- É necessário que a universidade avalie criticamente os cursos de formação universitária de professores em serviço, fazendo questionamentos sobre o perfil do público atendido, sobre que tipo de profissional se espera formar, sobre as mudanças

que se almeja e se acreditam necessárias para esse profissional professor dos anos iniciais. Discussões que refletem diretamente na elaboração do material do curso, na escolha dos conteúdos ali publicados e o tipo de escrita escolhida.

- Torna-se importante que a equipe responsável por programas de formação de professores inclua na proposta de formação a realização de um “curso piloto” (se não possível, do piloto de cada módulo ou tema) com as mesmas bases do curso de formação de professores em serviço que se pretende realizar. Assim, o material impresso a ser empregado no curso será lido previamente por um grupo experimental, cujo acompanhamento indicará possíveis mudanças e adequações nos textos.
- Faz-se necessário também que se considere na política de universitarização de professores as experiências já vivenciadas pela universidade e que exista tempo anterior ao curso para planejamento da proposta. Espaço que possibilitaria a discussão pelas secretarias de educação e pela universidade dos conteúdos que serão trabalhados, conceitos que serão discutidos, sobre tipo de texto que será escrito e estrutura de material que será empregada no programa.
- É importante que os pesquisadores acadêmicos se esforcem para *reproblematizarem* (DEROUET, 2002 citado por SARTI, 2005) os conceitos a serem focalizados nos materiais de leitura dirigidos aos professores. Trata-se de uma delicada desconstrução e reconstrução de saberes e conteúdos acadêmicos-científicos para que os mesmos assumam maior sentido na discussão do contexto e das práticas escolares. Pode-se ultrapassar, assim, a mera transposição dos conteúdos universitários para um modelo mais didático e pretensamente acessível aos professores.
- É muito importante também que os formuladores das políticas de *formação de professores* questionem o modelo de formação voltada para a produção de um “professor mínimo” (BOCCHETTI, 2008). A minimização da formação docente contribuirá para a realização de uma educação mínima nas escolas. Cabe à universidade não aceitar essa política com a afirmação de que “o mínimo é melhor do que nada”, mas propor outros mecanismos de formação efetiva dos professores.

- É mister ainda que a universidade repense os diferentes perfis dos sujeitos que atende (por exemplo, o aluno-professor dos anos iniciais de ensino e o aluno recém egresso do ensino médio), discutindo essa formação baseada em currículos distintos, em duas modalidades de curso e em dois modos de ler textos educacionais. Perpassando também pelos dois “perfis” profissionais que esses cursos diferenciados tendem a formar.
- Os idealizadores das políticas de formação de professores, as secretarias de educação e as universidades devem retomar a discussão calorosa sobre o papel da formação universitária de professores para a melhoria da qualidade de ensino, possibilitando inclusive que os envolvidos mais diretamente com o trabalho escolar façam parte dessa discussão. Tal discussão deve levar em consideração os demais fatores que atuam para uma má qualidade do ensino, tais como: a precariedade física das escolas, os baixos salários, o declínio da imagem do professor, a mudança constante de políticas educacionais, etc.

O movimento de *universitarização* dos professores deve ser estudado e discutido, para que seja possível entender a complexidade do processo. Compreendê-lo sob diferentes ângulos requer que se discuta a participação da universidade e os diferentes papéis docentes exercidos nos cursos de formação, inclusive o do autor do material didático utilizado.

Faz-se necessário que os pesquisadores acadêmicos, autores dos textos, assumam de modo mais claro, seu lugar como formadores de professores e que para isto, é imprescindível uma aproximação mais efetiva entre universidade e escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A. S.; et al. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da Formação do Profissional da Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial. p. 819-842, out, 2006.

ALVES-MAZZOTI, A.J ; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais** - Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRADE, A. de. **Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações**. USP. São Paulo, 2007 (Dissertação de mestrado).

ANDRADE, L. T. Imagens do professor-leitor no discurso da produção universitária lingüística. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. (orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

ANDRADE, L. T. Perspectivas discursivas da escrita e da leitura dos professores. In _____. **Professores- leitores e sua formação**. São Paulo: Editora Autentica, 2004.

AZANHA, J. M. P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BATISTA, A. A. G. Os professores são não leitores. In **Leituras do professor**/ Marildes Marinho, Ceris Salete Ribas da Silva (orgs). – Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação da Leitura do Brasil- ALB, 1998. (P. 23-60)

BATISTA, A. A. & COSTA VAL, M.. "Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução". In: Antônio Augusto Batista e Maria da Graça Costa Val (Orgs.). **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: CEALE: Autêntica, 2004.

BELLO, I. M. Programas Especiais de Formação Superior de Professores em Serviço no Brasil: do Discurso Democrático às Ações Regulatórias. **32ª Reunião da ANPED**. 2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos 1993-2003**. Brasília, DF, 1993.

BRITTO, L. P. L. Leitor interditado. In **Leituras do professor**/ Marildes Marinho, Ceris Salete Ribas da Silva (orgs). – Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação da Leitura do Brasil- ALB, 1998. (P. 23-60)

BUENO, B.; *et al.* **Programas Especiais de Formação de Professores, Educação a Distância e Escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço**. Projeto temático FAPESP, Processo no. 2008/54746-5, 2008.

BUENO, B. É possível reinventar os professores? A escrita de "memórias" em um curso especial de formação de professores. In: SOUZA, E; ABRAHÃO, M.H. (Org.) **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 219-238.

BUENO, B. O.; BELLO, I. M. É possível mudar o *habitus* docente? Uma análise sobre o PEC Formação Universitária. In: **Anais do Encontro de pesquisa da educação da região sudeste** (Anped-Sudeste), 7, 5, Belo Horizonte, 2005. CD-ROM

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994 [1980].

CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHARTIER, A.; HÉBRARD, JEAN. A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. In. **Proj. História**. São Paulo, (17), Nov. 1998.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 04

DÍAZ, M. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In. **Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Tomaz Tadeu da Silva (org). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FERREIRA, Fernando, Ilídio. Reformas educativas, formação e subjetividades dos professores. **Revista Brasileira de Educação**. V. 13 n. 38. maio/ ago. 2008.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR, A. J.; MELO, G. F. A. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In **Cartografias do Trabalho Docente**. Corinta M. G. Geraldi; Dario Fiorentini; Elisabete M. A. Pereira (org). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Tradução de António Fernandes Cascais e Eduardo Cordeiro. 4. ed. Lisboa: Vega, 2000 [1969].

_____. **A ordem do discurso**. 9. ed. Tradução de Laura Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996 [1970].

FREISON, E. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e dos conhecimentos formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 31, ano 11, junho 1996.

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez., p. 17-44, 1999.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre os projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set., p. 137-168, 2002.

FURLANETTO, M. M. Função- autor e interpretação: uma polêmica revisitada. In **Foucault e a autoria**/ Maria Marta Furlanetto, Osmar Souza (org)- Florianópolis: Insular, 2006.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. vol. 13, no. 37, p. 57-70, 2008.

KRASILCHIK, M. PEC- Programa de Educação Continuada- Formação Universitária. Uma nova ecologia do aprendizado. In. **Uma experiência de formação de professores na USP: PEC- Programa de Educação Continuada**. Marieta L. M. Nicolau e Myriam Krasilchik (orgs). São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

LAGAZZI- RODRIGUES. Texto e Autoria. In. **Introdução às ciências da linguagem: Discurso e textualidade/** Suzy Lagazzi- Rodrigues e Eni Orlandi (orgs.)- Campinas: Pontes Editores, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set/Dez 2004.

LÜDKE, M.; MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, M. I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez., p. 17-44, 1999.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos: A pesquisa qualitativa em debate.** Anais... Bauru: SIPEQ, 2004. 1 CD.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de pesquisa**, No. 118, p. 89- 117, março/2003.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Cadernos Posgrad.** Santos, n. 1, 2000.

MELO, M. T. L. de. Programas Oficiais para Formação de Professores da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez., p. 17-44, 1999.

MUNAKATA, K. (1999) “Livro didático: produção e leituras”. In: Márcia Abreu (org.) **Leitura, história e história da leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras.

NICOLAU, M. L. M. As marcas que o PEC- Formação Universitária de Professores- deixou a Coordenação da USP. In. **Uma experiência de formação de professores na USP: PEC- Programa de Educação Continuada.** Marieta L. M. Nicolau e Myriam Krasilchik (orgs). São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan/jun., 1999.

_____. NOVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Maurice Tardif e Claude Lessard (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ORLANDI, E. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996 [1988].

_____. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**/ Eni P. Orlandi. – Campinas, SP: Pontes, 5ª edição. 2003 [1999].

_____. **Interpretação**; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico/ Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2004 [1996].

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Tradução de Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvia. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PFEIFFER, C. R. C. **Que autor é este?** Dissertação de mestrado do Departamento de Lingüística, Instituto de Estudos da Linguagem- UNICAMP. Campinas, 1995.

PLONSKY, G. A; SCAVAZZA, B; SPRENGER, A.. Modelo de gestão de programa inovador de formação universitária: Uma experiência de gerenciamento de projeto publico de elevada complexidade. In. **Uma experiência de formação de professores na USP: PEC- Programa de Educação Continuada**. Marieta L. M. Nicolau e Myriam Krasilchik (orgs). São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

Pronunciamento latino-Americano no Fórum mundial da Educação. Dacar, 24 a 28 de abril de 2000. In: Cadernos de Pesquisa nº 110, São Paulo, julho 2000, p.213-219.

RIBEIRO, R. Dez princípios sobre professores e formação de professores. In **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. Raquel Barbosa (org). São Paulo. Ed. Unesp. 2004.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **PEC**: formação universitária: orientações técnicas para a elaboração do material de apoio. São Paulo, [2001?].

SÃO PAULO (Estado); UNESP; USP; PUCSP. **PEC Formação Universitária Municípios – Projeto Básico do Programa**. São Paulo: 2001.

SÃO PAULO (Município); UNDIME; FDE; USP; PUCSP. **PEC Formação Universitária Municípios – Proposta Básica do Programa** – 2a. edição. São Paulo: 2003.

SARTI, F. M. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério**. 2005. 263f Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SARTI, F. M.; BUENO, B. O. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 131, p. 455-479, maio/ago., 2007.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e o fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, p. 477-492, set/dez.2006.

SOUZA, D. T. R. ; AMARAL, Daniele Kohmoto ; SANTOS, L. M. ; SOGA, M. O. . O uso de relatos autobiográficos em um curso especial de formação de professores. In: Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si, 2006, Salvador - BA. **Anais II CIPA : programação e Resumos**. Salvador- BA : EDUNEB, 2006. v. 1.

SOUZA, D. T. R. de ; SARTI, F. M. . Mercado de formação docente: origens, dispositivos e consumidores. In: **IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Pesquisa em Educação no Brasil: balanço do século XX e desafios para o século XXI**, 2009. v. 1. p. 1-13.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos teóricos e históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, v. 14, n. 40. p. 143-155, jan./abr., 2009.

TARDIF, M, et al. Os professores em face do saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, Porto Alegre, 1991. p. 215-233.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Vol. 21. n. 73. Campinas, Dez. 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr., 2000.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. In _____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VAILLANT, D. **Formación de docentes en América Latina**: re-inventando el modelo tradicional. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2005.

WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL (WCEFA). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. In: Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. **Documento Eletrônico**. Jomtien: mar./1990. Disponível em: < <http://www.cenpec.org.br/modules/editor/arquivos/c94a305f-e1c8-9f11.pdf> >. Acesso em: 30 junho de 2008.

ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO I: EIXOS TEMÁTICOS E EMENTÁRIOS- PROJETO BÁSICO DO PROGRAMA- 2001

26

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)

Para que o professor possa (re) significar sua prática docente no sentido da constituição das competências propostas é necessário que tenha elementos que lhe possibilitem analisar as circunstâncias internas e externas que configuram e/ou permeiam seu fazer pedagógico.

Na medida em que as forças sociais são dinâmicas, conflituosas e se modificam em um perene movimento, o professor necessita estar permanentemente se formando, percebendo as contradições que o cercam e não somente interpretando a realidade, mas agindo sobre ela. Suas ações, portanto, precisam estar pautadas por um processo contínuo e coletivo de tomada de consciência das possibilidades e limitações com as quais se depara e pela reflexão e criação de alternativas de intervenção cada vez mais adequadas ao processo de educar com vistas à autonomia e à cooperação.

É evidente que encarar o professor sob esse ângulo traz implicações diretas para a prática educacional na medida em que a mesma é considerada como um espaço pleno de contradições, no qual a principal característica seja, talvez, a de realidades que necessitam ser permanentemente questionadas. Realidades que se constroem a partir de múltiplas interações, entre elas, a da teoria e prática, subjetividade e objetividade, o individual e o coletivo, o público e o privado.

É necessária, portanto, a criação de um processo sistematizado de (re) construção de conhecimento, no qual se busque a percepção dos elementos que embaçam a visão de totalidade e que impedem a compreensão das inter-relações que se configuram no ato pedagógico.

O objetivo desse módulo é, portanto, propiciar uma prática reflexiva, por meio da qual os alunos-professores possam:

- compreender o processo de formação que estão vivenciando;
- proceder à auto-análise do seu fazer profissional;
- compreender-se como sujeitos tanto do processo de construção do conhecimento, quanto da prática pedagógica;
- identificar os determinantes que caracterizam suas ações pessoais e profissionais: elementos facilitadores e dificultadores;
- valorizar a docência, incorporando atitudes de autonomia com reformulação das práticas de sala de aula;
- perceber as singularidades de seu grupo classe e de sua escola, sem perder de vista o contexto sócio-histórico e político-educacional geral.

MÓDULO 1 — PROGRAMA			
TEMAS	UNIDADES	EMENTAS	VII.ED.
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	▪ "Vão panorâmico" ▪ Contexto político-educacional no qual se insere o PEC-Formação Universitária: ◦ 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 prevêm 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: ◦ Análise da tabulação do questionário respondido durante o curso de informática ◦ 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. <i>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.</i>	VIV.ED. 1 (4h)
	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.	

APÊNDICE I: EXEMPLO DE PLANILHA

Tema 7- Módulo 2- Espaço, Tempo e Cultura: História, Geografia, Pluralidade e Ética.						
Local	Atividade	Texto para o PEC (verde) já publicado (vermelho)	Título do texto	Nome do autor	Universidade Vinculada	Tem foto
Tema 7- Unidade 7.1	Atividade 1- TM- OFF-LINE- 40- p. 1524- 1532		Tempo, espaço e cultura	Dagoberto José Fonseca	Docente da Unesp Araraquara	Sim
				Maria Ângela Vilhena	Docente da PUC	Sim
				Helenice Ciampi Ribeiro Fester	Professora Associada da PUC	Sim
	Atividade 3- TM- OFF-LINE- 40- coletiva (p. 1535- 1541)		O tempo e a sua importância na formação da criança	Maria do Rosário da Cunha Peixoto	Professora do Departamento de história- USP	Sim
				Maria de Fátima Salum Moreira	Professora da Unesp- Presidente Prudente	Sim
				Maria Helena Ramos Simielli	Professora da USP	Sim
	Atividade 5- TM- OFF-LINE- 40- individual. (p. 1543- 1546)		A importância da noção de espaço na formação da criança	Silvia Aparecida Guarnieri Ortigoza	Professora da Unesp- Rio Claro	Sim
				Sonia M. Vanzella Castellar	Professora da USP	Sim
Descrição no material impresso						
"é mestre e doutor em Ciências Sociais da PUC- SP. Atualmente, leciona Antropologia na UNESP de Araraquara. Além de integrar grupos de pesquisa em Antropologia, tem colaborado com entidades sociais vinculadas ao Movimento Negro e ao combate ao sexismo. É vice coordenador do NUPE"						
"é graduada em Ciências Sociais, mestre em Ciências da Religião e doutora em Ciências Sociais pela PUC- SP. Também é graduada e pós-graduada em Teologia pela Faculdade Nossa Senhora da Assunção. Na PUC- SP, atua como docente do departamento de Teologia e Ciências da religião."						
"licenciou-se pela UFJF, em Minas, e obteve doutorado em História Social pela USP. Atuou no Ensino de Juiz de Fora e no Colégio de Aplicação da UFJF. Atualmente é professora associada da PEC- SP, lecionando Metodologia do Ensino"						
"é doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), onde leciona a disciplina Pesquisa Histórica e integra o programa de pós-graduação. Entre 1997 e 1998, participou da coordenação do programa de Educação Continuada (PEC) da secretaria de Educação. É co-autora do livro"						
"é doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), e professora do departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente, onde dá aulas de Metodologia e Prática do Ensino Fundamental: História e Geografia. Lecionou nas séries"						
"é professora livre docente do departamento de geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Escreveu o capítulo <i>O uso de plantas e mapas na escola de 1o Grau</i> , incluído na publicação do projeto- Ensino da Cidade de São Paulo (ACB, 1991) e os livros <i>Primeiros mapas</i> ;						
"é professora assistente do departamento de Geografia do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da UNESP de Rio Claro, onde também fez licenciatura e obteve o título de mestre na área de concentração em organização do espaço. Desenvolve ser doutorado em Geografia urbana e do"						
"é professora do Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada na Faculdade de Educação da USP, onde também integra um programa de Pós Graduação de Ensino de Ciências. Doutora em Geografia pela FFLCH da USP, é organizadora do Caderno Cedes no. 30 sobre Ensino						

APÊNDICE I: EXEMPLO DE PLANILHA (Continuação)

Tema 7 - Módulo 2- Espaço, Tempo e Cultura: História, Geografia, Pluralidade e Ética.				
Descrição no Lattes	Cita o texto no Lattes	Cita participação no PEC no Lattes	Áreas de atuação	Publicações do autor citadas no Lattes até a data de elaboração do material do PEC
"possui graduação em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1987), mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994) e doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). Atualmente é	Não	Não	1. Grande área: Ciências Humanas / Área: Antropologia / Subárea: Antropologia das Populações Afro-Brasileiras / Especialidade: Autopologia das Populações Afro-Brasileiras. 2.	Artigos publicados 11. FONSECA, D. J., Conte, Durkheim, Marx e Weber: as matrizes sociológicas e a educação. Caderno de Formação. São Paulo, periódicos
"possui graduação em Teologia pela Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção (1984), graduação em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1986), especialização em Teologia Sistemática pela Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção (1987)."	Produção Técnica- não cita o nome do PEC- 1. Vilhena, Maria Angela ; FONSECA, D. J. . Tempo, Espaço e Cultura. 2002.	Não	1. Grande área: Ciências Humanas / Área: Antropologia / Subárea: Antropologia Cultural / Especialidade: Ciências da Religião. 2. Grande área: Ciências Humanas / Área: Antropologia / Subárea: Ciências Humanas / Área: Educação / Subárea: Ensino-Aprendizagem / Especialidade: Métodos e Técnicas de Ensino. 2.	Artigos completos publicados em periódicos 3. Vilhena, Maria Angela . Corpos , consciências e comportamentos: religião e artigos completos publicados em periódicos
"Bacharelado e Licenciatura em História pela Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora/MG. Mestrado e Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência na área de Educação.	Sint 7. FESTER, Helenice Clampi Ribeiro . O tempo e sua importância na formação da criança. In: PEC Formação Universidade. (Org.). Programa de	Professora de Vídeos Conferências do tema 7 e professora expositora e debatedora da Teleconferência: As imagens como fontes no ensino de História no Programa de Educação Continuada - PEC - Estado, convênio da 02/2003 - 12/2003 Serviços técnicos especializados ,	Grande área: Ciências Humanas / Área: História / Subárea: História do Brasil. 2. Grande área: Ciências Humanas / Área: História / Subárea: História Moderna e Contemporânea. 3. Grande	1. FESTER, Helenice Clampi Ribeiro . O Processo de Conhecimento/ Pesquisa no Artigos completos publicados em periódicos.
"possui graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de Santa Maria (1973), mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1987) e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (1997). Atualmente é professor titular da	Não	Pontifícia Universidade Católica de SP, - Serviço realizado PEC - participação no Programa de Educação Continuada (convênio entre a PUC/SP e Secretaria de Educação do	1. Grande área: Ciências Humanas / Área: História / Subárea: História do Brasil. 2. Grande área: Ciências Humanas / Área: História / Subárea: História Moderna e Contemporânea. 3. Grande	1. PEXOTO, M. R. C. . Transcresço tem cara de criança: o espaço social da infância Artigos completos publicados em periódicos.
"Possui graduação em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1984), mestrado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1989) e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (1999). Atualmente é Professor Assistente	1. MOREIRA, M. de F. S. ; et al. O tempo e a sua importância na formação da criança. São Paulo-SP: Secretaria de Estado da Educação, 2002 (Textos	8/2001 - 2/2002 Extensão universitária , Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, Departamento de Educação. Atividade de extensão realizada PEC - Formação Universidade (professora	1. Grande área: Ciências Humanas / Área: História / Subárea: História e Sociedade. 3. Grande área: Ciências Humanas / Área: História / Subárea: Ciências Humanas / Área: Robótica, Mecatrônica e Automação / Subárea: Ensino de Geografia. 2. Grande área: Outros / Área: Robótica, Mecatrônica e Automação / Subárea: Ensino de Geografia. 2002. (Participações em eventos/Outra).	2. MOREIRA, M. de F. S. . IndisCIPLINA na escola: uma questão de gênero? Educação Artigos completos publicados em periódicos.
"Possui graduação em Geografia pela Universidade de São Paulo (1969), graduação em Bacharelado em Geografia pela Universidade de São Paulo (1969), mestrado em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (1978), doutorado em Ciências Humanas pela	ORTIGOZA, S. A. G. ; Vieira, M. L. ; Jacinto, S. M. ; Castellar, S. M. . A importância da noção de espaço na formação da criança. In: Secretaria de	PEC - SEE/SP: Teleconferência - Pensando o Ensino da Geografia. 2002. (Participações em eventos/Outra).	1. Grande área: Ciências Humanas / Área: Geografia / Subárea: Geografia Humana / Especialidade: Geografia Urbana. 2. Grande área: Ciências Humanas / Área: Educação. 3. Grande	3. SIMIELLI, M. E. R. . Cartografia para Criança. Anais do III Colóquio de Artigos completos publicados em periódicos
"possui graduação em geografia, bacharelado e licenciatura, pela Universidade Estadual Paulista - UNESP - ICCE - Campus de Rio Claro (1992), mestrado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1996) e doutorado em Geografia pela Universidade Estadual	14. CASTELLAR, S. M. VANZELLA . A importância da noção de espaço na formação da criança.. In: PEC - FEUSP / SE. (Org.). Espaço e tempo.	05/2002 - 12/2002 Serviços técnicos especializados , PEC - Formação de Professores, . Serviço realizado Equipe de elaboração do Material Didático de Geografia. Trabalhos técnicos	1. Grande área: Ciências Humanas / Área: Geografia / Subárea: Geografia Física Cartografia. 2. Grande área: Ciências Humanas / Área: Geografia / Subárea: Geografia Humana. 3. Grande	5. ORTIGOZA, S. A. G. ; RAMOS, C. S. . A geografia do comércio eletrônico (e- Artigos completos publicados em periódicos
"Possui graduação em Geografia pela Universidade de São Paulo (1984), mestrado em Didática pela Universidade de São Paulo (1990) e doutorado em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (1996). Atualmente é MS-03 da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área		CASTELLAR, S. M. VANZELLA . A geografia no ensino de geografia. In: PEC / FEUSP / SE. (Org.). O ensino de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. São Paulo: PEC / FEUSP / SE. 2002. v. .p. 1618-1623.	1. Grande área: Ciências Humanas / Área: Geografia / Subárea: Geografia Humana. 3. Grande	6. CASTELLAR, S. M. VANZELLA ; ARMANI, G. . A fome, a produção agrícola

APÊNDICE II: ROTEIRO DE ENTREVISTA- AUTORES PEC

1. Como surgiu o convite para escrever no material didático do PEC- Formação Universitária?

Questões que podem complementar a primeira:

- Quantos textos foram escritos por você no material?
- Você já havia escrito anteriormente textos para materiais destinados a professores do ensino fundamental?
- O texto publicado no material foi escrito especificamente para esse fim ou adaptado para essa publicação?

2. Como foi o processo de escrever o(s) texto(s) para o material?

- Questões que podem complementar: Quais foram as orientações dadas a você antes da escrita deste texto? Por quem foram dadas essas orientações?
- O texto foi escrito com demais autores? Qual era a sua relação com os outros autores do texto?
 - Qual a imagem que você tinha dos professores enquanto leitores no momento em que escreveu (ou cedeu) o texto para o PEC?
- Você teve de fazer alguma adaptação no texto para o público alvo do PEC?
- A escrita da biografia do autor que acompanhava o texto foi escrita por você? E a foto do autor que acompanhou o texto, foi escolhida por você?
- Em relação aos direitos autorais, qual foi o acordo firmado com você? Ele foi seguido?

3. Você teve alguma relação com o texto após a edição? O que você pensou quando o viu editado? Questões que podem complementar

- Você percebe alguma diferença entre o texto escrito para o PEC e os textos escritos para artigos, livros ou demais publicações acadêmicas?
- Você teve algum retorno sobre a leitura ou sobre o trabalho feito com os professores a partir do texto que você escreveu?

- Posteriormente a essa escrita você teve alguma outra participação no PEC?
- Na tua opinião, qual o papel que o autor dos textos publicados nos materiais impressos do PEC exerce na formação dos alunos-professores?

OUTRAS QUESTÕES complementares...

- Qual é a imagem anterior ao PEC que você tinha de cursos com essa modalidade? Essa imagem mudou após o PEC? Você defende essa modalidade de ensino na atualidade?
 - Qual o significado que a experiência de escrever ao PEC assume para sua própria trajetória profissional?
- Se você tivesse de fazer uma breve apresentação sobre você, como faria?
Como você vê a relação Universidade e professores dos anos iniciais de ensino? Como você viu essa relação no PEC?

APÊNDICE III: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **“A função autor nos materiais impressos do PEC - Formação Universitária e o desafio de escrever para professores”** .

O estudo tem como proposta discutir processos relacionados à produção de textos dirigidos aos professores e a sua formação. Focaliza a função do autor desses textos, tendo por referencial empírico um programa de formação de professores em serviço, o PEC- Formação Universitária. Busca, assim, identificar o papel que esses autores desempenharam na produção do material impresso oferecido aos alunos do referido programa. Pretende-se, com isso delimitar melhor o lugar das práticas universitárias (e da própria universidade) nas políticas atuais de formação de professores para os anos iniciais.

Nesse sentido, a pesquisa se propõe a identificar aspectos presentes no encontro, cada vez mais freqüente no contexto de *universitarização*, entre a cultura acadêmica e a cultura do magistério. Programas especiais como o PEC, têm formado, em nível superior, um grande contingente de professores que já exerciam a profissão, sendo atualmente uma das bases para as propostas atuais de formação inicial docente. Pressupõe-se que, neste contexto de mudanças, os autores dos textos veiculados nos programas especiais desempenham importante papel, à medida em que sua atuação integra-se aos processos de legitimação dos discursos e das novas propostas de formação docente. Ao mesmo tempo, esses autores se deparam com novos desafios, entre eles o de escrever para professores. A proposta integra o projeto temático “Programas especiais de formação de professores, educação a distância e escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço”.

O(a) senhor(a) será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e é livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para o(s) senhora(a) e permanecerão confidenciais. Seu nome não será liberado, a não ser que deseje. O(a) senhor(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada nos documentos referentes a pesquisa e outra será fornecida a(o) senhor(a).

A participação no estudo não acarretará custos para o(a) senhor(a) e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. As pesquisadoras: Carla Ariela Rios Vilaronga e Profa. Dra. Flavia M. Sarti certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais, a não ser que queira ter meu nome publicado.

Em caso de dúvidas, poderei entrar em contato com os pesquisadores pelo telefone (19) 9758-4947 ou pelo e-mail crios@rc.unesp.br.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Declaro também que gostaria de () ter/ () não ter, meu nome publicado neste trabalho.

Nome	Assinatura do Participante	Data
Nome	Assinatura do Pesquisador	Data
Nome	Assinatura da Testemunha	Data

APÊNDICE IV: EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Entrevistadora: Carla Ariela Rios Vilaronga (C)

Entrevistada: “S” 9

..... - pausa na fala
 XXX - não compreensível
 RRR - professor pediu para retirar
 (...) - retirado para manter o anonimato
 dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

ENTREVISTA COM AUTOR DO MATERIAL IMPRESSO DO PEC

DATA: 22 DE JULHO DE 2009

C: A primeira pergunta é: Como surgiu o convite para escrever no material didático do PEC?

“S” 9: Eu estava participando de um grupo que já estava responsável pela elaboração, para a produção deste material mesmo. Eu, na verdade, entrei para esse trabalho no PEC, eu não sabia nem que teria alguma coisa paga, para começo de conversa, a minha reação inicial, acho que eu preciso falar isso. A minha reação inicial, quando nós fomos convidados para discutir a participação na nossa faculdade, foi a de ir para a Assembléia de professores e dizer que eu não participaria, que isso era uma formação rasteira, que eu não acreditava em formação a curto prazo e tal. Aí fui comedida por uma fala muito simples de um colega, ele disse: "olha, esse é um processo em andamento e ele vai acontecer, nós da universidade vamos intervir nele ou não, vamos deixar para outras pessoas? E outra, a gente tem que fazer crítica assim até porque tem que fazer muitas críticas, mas a gente pode fazer essas crítica tendo vivenciado e percebido o que aconteceu vivendo o processo e não como alguém que ta vendo de fora e já a priori é contra qualquer iniciativa neste sentido. Então a responsável na minha universidade, precisava de uma pessoa para revezar com ela e ir nas reuniões. Em um primeiro momento fui eu que assumi isso, de alternar e dividir esse trabalho com ela. Mas, a discussão, logo assim... O que aconteceu, eu deixei de trabalhar diretamente com ela, mas acabei.. Outra pessoa entrou para dividir esse trabalho, como responsável na nossa instituição pela participação, e eu já estava em contato com a proposta de trabalhar com os professores. Eu estava ali nas primeiras reuniões quando se decidia o que seria esse projeto, e aí, estando lá já, neste momento de participar das primeiras reuniões para discutir com a fundação que havia sido contratada para discutir esse trabalho, eu já fui convidada também, deixei de participar na

coordenação da minha universidade, fui convidada para participar do grupo que iria trabalhar com a produção do material para o ensino de história e geografia. E aí, fiquei sabendo quem eram as outras pessoas, principalmente da área de história, eram pessoas que eu já conhecia, que tinham uma formação teórica mais ou menos dentro da minha linha também e nós começamos, eu comecei a participar, acredito que a cada 15 dias, a gente se reunia. a professora (...) da PUC, a professora (...) também da PUC, eu e professor (...), da UNESP (...), que não tinha formação em história, se não me engano era sociologia e professora (...), da USP. Então nós formamos um grupo no campo do ensino de história. Professores da PUC, UNESP e PUC.

C: As reuniões eram quinzenais e durou mais ou menos quanto tempo? Quantos meses?

“S” 9: Às vezes elas eram semanais, mas eu era a professora que ficava mais distante de todos, porque estava em (...).... Então, elas eram previstas para acontecer sempre há quase quinze dias, mas nem sempre aconteciam a cada quinze dias. Eu acredito que uns três ou quatro meses. Eu não me lembro exatamente, mas foi um período considerável pra gente se conhecer. Nos textos que eu trabalhei, um foi para discutir a concepção de tempo em história, o outro foi pra discutir povos indígenas. Então eu acho que nós tivemos.. O grupo que produziu esses textos recorreu basicamente a coisas que cada um já tinha produzido neste campo. Eu, por exemplo, já tinha alguma coisa publicada, apesar de não fazer pesquisa em ensino de história, eu já tinha alguma coisa publicada, que foi aproveitado o que eu tinha. As professoras da USP e da PUC também. No texto nós discutimos a concepção, a importância do conceito de tempo para as crianças. A gente teve um contato considerável, perto de co-autorias que a gente faz às vezes, com pessoas que trabalham na mesma instituição que a gente, no mesmo local. Eu achei que a gente se encontrou bem, discutiu bastante, escreveu várias versões. Era um desafio mesmo, porque a gente tinha que falar.. O nosso público, o público que a gente estava formando eram professoras já de primeira a quarta série e a gente tinha que conversar com elas sobre história, a maioria não tinha formação de história, de uma forma que fosse sensível. Ao mesmo tempo que contribuía ao processo o conhecimento, elaboraram um conhecimento significativo no campo da história

C: E a senhora já havia escrito textos ou algum tipo de material para professores?

“S” 9: Não, não havia.

C: Foi a primeira experiência?

“S” 9: Sim, foi a primeira experiência. E aí o outro texto sobre povos indígenas, olhares do passado e do presente, eu escrevi com o professor (...). E assim, eu não tinha escrito nada sobre isso ainda, mas eu trabalhava com essa temática no curso de graduação. E aí eu recolhi, fui ler muita coisa. O (...) foi um parceiro, um co- autor assim que trazia muito material para que nós conhecêssemos e fizéssemos um trabalho de elaboração de um artigo que os professores pudessem ler e entender. Que tivesse uma discussão que interessasse, para que depois eles pudessem trabalhar.

C: E a senhora tinha relação com os co-autores anteriormente ao PEC?

“S” 9: Com o (...) eu não tinha. Foi interessante que o perfil dele, ele ser uma pessoa muito séria, muito profissional, muito envolvida com o compromisso que ele estava fazendo e pessoalmente uma pessoa muito calma para ouvir, para discutir, para a gente negociar o que a gente queria colocar foi assim, excelente. Eu gosto muito deste texto que nós escrevemos, até porque era algo que a gente não tinha produzido antes, nada sobre isso. E o outro texto, que foi sobre a noção de tempo, eu conhecia muito de ler todas as outras autoras. Eu nunca tinha escrito nada com elas, mas eu, como trabalho com educação de história e todas elas têm produções no campo de ensino de história, eu conhecia de ler mesmo. Sabia o que elas pensavam, sabia em que direção elas caminhavam.

C: E como foi o processo de escrever esse texto para o material?

“S” 9: O processo de elaboração?

C: A senhora contou que haviam reuniões quinzenais..

“S” 9: Nós levávamos tarefas para casa. A gente traçava o que deveria conter esse artigo inicialmente.

C: Foi traçado em conjunto?

“S” 9: Sim, foi traçado em conjunto. A gente escrevia e sentávamos e líamos o que uma ou a outra tinha escrito.

C: Com os autores do artigo ou com os autores?

“S” 9: Não, não! Com os autores do artigo. Nós definimos em grupo as temáticas, em grupos os professores da área de história e da área de geografia. Então, por exemplo, sobre a noção de tempo e a importância do ensino da noção de tempo para a criança, a gente também tinha um texto similar com os professores da área de geografia, de tempo e espaço. Então nós conversávamos bastante no grupo sobre a necessidade de clareza. Ah! E aí, a gente sempre apresentava para o grupão, ainda sem estar concluído o texto, a gente apresentava o que tinha feito. Às vezes a gente fazia algumas leituras de alguns textos, ou trazia algumas anotações para todo mundo ver o que estávamos escrevendo, mas que estava rascunhado. E, eu mesma recebi algumas sugestões interessantes. Interessante também que o roteiro inicial que nós traçamos, quando a gente ia pra casa cada um morando em algum lugar, fazia com que a gente buscasse, pesquisasse, rascunhasse um material sobre aquilo. Porque o que acontecia era que não adiantava a gente chegar lá com um monte de autores, informações sobre o assunto. A gente tinha que chegar já com alguma coisa escrita sobre o assunto, com as fontes de onde nós tínhamos tirado e já com uma redação que a gente achava que ia ser didática, mas ao mesmo tempo não superficial. Não que didática seja necessariamente superficial, mas a gente vê muito livro didático, material didático para professores, apostilados, que às vezes também menosprezam a dificuldade do outro de entender. A gente sabia que a maioria não era formada em história, a gente tinha muita clareza disso. Eu dou aula em um curso que forma pedagogo e eu sou formada em história, então eu sei das dificuldades que eles teriam para ler se fosse alguma coisa complexa, muito teórica. Então a gente tinha que teorizar e encontrar caminhos de pensar a história. Então olha, eu acho que eu me formei bastante neste processo, porque eu trabalhava em uma universidade, formava professores também no nível superior e minha dificuldade sempre foi não ser tão teórica. E meus alunos me cobravam muito de ser tão teórica. Até hoje eu acho que a gente tem que ser teórica sim, na universidade tem que trabalhar, tem que pesquisar e fazer a difícil ponte do que fazer com essa teoria.

C: E qual a imagem que a senhora tinha dos professores enquanto leitores do texto?

“S” 9:.... Olha, eu tinha uma preocupação sobre que tipo de interesse e tempo ele teria para trabalhar com esse material. Eu conheço o trabalho exaustivo dos professores da rede, e eles teriam que ter tempo, horas livres que eu não sei de onde eles tirariam para a leitura do material. Alguns professores depois... Vi na realização dos trabalhos, que alguns tutores liam nos horários que eles encontravam.

C: Isso você viu após a escrita do texto?

“S” 9: Sim, eu observei que eles tinham um entendimento maior. Na verdade, sua pergunta foi qual era a expectativa. Eu estava apreensiva de estar fazendo uma formação que não fosse... Era uma tensão constante entre o tempo que eles teriam para ler, quais seriam a possibilidade deles para se apropriar, conseguir uma linguagem clara, mas não simplista. Eu tinha uma visão tensa em relação a isso, mas quando eu vi finalizado esse texto, isso por conta dessa preocupação que eu já tinha, eu vi um texto claro. Vi textos, é lógico que eles poderiam ter muito mais páginas, mas o número de páginas de modo que eles pudessem ler nos encontros presenciais. Eu vi dois textos, estou falando do que eu produzi, eu vi dois textos. Eu fiquei satisfeita com o que eles traziam de apontar caminhos, temas para os professores. Lógico que eles só abriam perspectivas de apontar esses temas, indicavam alguns caminhos, deixavam todo esse caminho aberto. O meu resultado, eu gostei do trabalho e gostei porque aquela minha apreensão de até que ponto eu estava escrevendo de modo que eles entendam, eu olhei e "não, está um material totalmente possível de ser entendido", principalmente na discussão, na troca com o outro. O que me tranqüilizou bastante foram esses encontros presenciais, mesmo com uma tutora que era uma generalista, que tinha que trabalhar com diferentes áreas, mas era o momento de sentar junto e discutir com professores que eu tinha a expectativa que eles eram formadas em pedagogia, com formação também polivalente. Mas tinha professor de língua portuguesa, história.

C: Os tutores?

“S” 9: Não, os professores mesmo de primeira a quarta. Muitos tinham formações em conteúdos específicos e depois em magistério e que estão dando aula de primeira a quarta. E a formação de pedagogia, também, eles trazem um olhar bem interessante. Ainda que falte esse conhecimento específico, das diversas áreas, matemática, história, geografia. Eu ainda acho, nesta questão de formação de professores, eu ainda acho que o curso que forma professores de primeira a quarta poderia ter uma parte mais abrangente, que discutisse uma parte da ciência da educação e que o professor, ao final do curso, se especializasse mais para ensinar história e geografia, matemática e ciências. Que seja ainda meio abrangente, já que é tão difícil formar para ensinar só matemática, só história e só geografia. E, eu acho esse seria um curso mais rico, mas a gente está lutando ali com uma dificuldade de formar o professor que seria formado de uma forma que ainda a gente não sabia, como eles receberiam uma videoconferência, uma teleconferência, esse material apostilado, até que ponto não poderia estar muito padronizado e não abrir perspectivas de olhar para diferentes ângulos. Por exemplo, quem trabalhou com psicologia, teve algumas discussões teóricas muito fechadas em uma determinada linha só. Não cabia, acho, naquele material e no tempo que era menor para formar esses, colocar mais e mais conteúdos que talvez não tivesse tempo de serem discutidos.

C: Professora, a senhora observa alguma diferença entre o material escrito para o PEC e os demais materiais que circulam no meio acadêmico? Se a senhora vê alguma diferença, como a senhora diferenciaria? Artigos, livros?

“S” 9: Como eu tenho uma formação em história, eu publiquei artigos e livros com resultados de minha pesquisa em história, a maioria era muito, um material muito especializado. Até porque o meu tema era um tema muito tenso, que envolvia uma discussão teórica muito densa. Eu não ficava tão satisfeita em pensar em ter uma leitura tão mais ampla, para um público mais amplo do que o meu material específico, teórico, do campo da história. E, quando eu fui trabalhar com educação, eu tinha terminado o meu doutorado em história, e comecei escrever, a orientar em pesquisas em educação. Ai eu tentei colocar a tentativa da resolução deste meu desconforto já neste momento. Eu queria ser entendida por um público mais amplo. Eu acho que a minha primeira experiência mais concreta de escrever, de formar e seduzir as pessoas para a leitura, trazer essas pessoas para achar interessante e que tinham coisas para serem conhecidas através dos textos que eu escrevi para o PEC, acabaram... Já

tinha começado com a minha entrada para a educação, por incrível que pareça. Eu nunca havia pensando nisso, estou pensando agora, eu já tinha coisas escritas que já eram em uma linguagem... era uma coisa mais coloquial, onde eu tinha já esse professor como o meu leitor e alguém que precisava entender o que eu estava falando. Ai, esse material, que ai já era claro, ia chegar a muitos professores. E a partir daí a minha escrita... Os artigos que eu escrevo, eles ficaram mais fluidos, ficaram mais claros, eu trago mais exemplos da vida concreta nas discussões que eu falo. Olha, eu nunca havia pensado nisso, agora que você perguntou. Eu acho que esse processo de trabalhar no PEC foi muito importante para minha formação, como professora universitária e inclusive como produtora de pesquisa, e na produção de textos e palestras quando eu vou falar sobre resultados da minha produção acadêmica. E ela fica cada vez mais clara, eu gosto cada vez mais de me ouvir, de me ler, e as pessoas que me lêem gostam e entendem muito mais. Então assim, eu sou realmente uma pessoa que pega realmente muito na teorização, que faz questão de estar trabalhando sem perder a fundamentação daquela área de conhecimento que está trabalhando, os estudos que já foram realizados em relação a aquilo, àquele tema. Mas eu... É muito claro para mim agora, e eu nunca tinha falado sobre isso. Eu penso, mas eu nunca tinha falado, o quanto que eu fui me tornando uma pessoa, fui mudando o meu estilo de escrita.

C: E a senhora considera a experiência do PEC.

“S” 9: Já aconteceu antes, porque em algum momento, para produzir os artigos que eu mesma tinha escrito. Eu não tenho muita coisa publicada, porque as minhas pesquisas não eram sobre ensino e aprendizagem, não eram sobre esse tema, já eram textos com mais clareza, imaginando um pouco mais esse meu leitor e a importância que ele tivesse recurso para se apropriar com o que eu falava ali.

C: E a senhora teve contato com a leitura do seu texto pelos professores? Algum tipo de retorno?

“S” 9: Olha! O maior retorno.. Eu encontrava pessoas que falavam "olha, li seu texto". Mas eu não me lembro, eu não posso falar se ouvi alguém falando "Olha, a partir daquilo": "eu não tinha pensado nesse assunto". Mas tinham pessoas que me conheciam e diziam "Ah, foi você que escreveu, eu estou fazendo o curso". Mas, um dos retornos mais interessantes, foi que eu

passei a utilizar em meus cursos de graduação, a UNESP. Ai sim, fica claro que eu tinha ali um material que alguns alunos.. Que sintetizavam algumas discussões, que abria a discussão daquele tema. E que meus alunos entendiam e sabiam falar melhor do assunto do que às vezes os outros textos que eu uso dos teóricos da história. Mesmo os teóricos do ensino e aprendizagem da história, quando eles vão falar da conceitual histórica, ainda, é muito difícil. A gente tem pouco material. Ou a gente tem coisa, material didático, porque eu ministro essa disciplina de história nas series iniciais, ou a gente tem um matéria que só indica para atividades de ensino. Então "como ensinar noções de tempo"? Então, a linha do tempo, a seqüência, anterioridade e posterioridade, mas com exemplos de como fazer. Material didático assim, professor gosta muito ou discussões super teóricas do conceito de tempo para as crianças, mas não textos que unam as duas coisas. A maior avaliação que eu tive na formação foi com os meus próprios alunos quando eu trabalhei com eles.

C: E a senhora teve outra participação no PEC além da autoria?

“S” 9: Sim, eu participei de uma teleconferência, onde nós discutimos o uso de imagem no ensino de história. Participei de videoconferências, inclusive falando desses temas, desses artigos que eu tinha sido co-autora e de outros também que eram do ensino de história. Um pequeno tempo eu trabalhei em uma interação virtual com eles, mas essa eu acho que não funcionou. A parte que eu avalio que foi muito... perda de tempo foi essa. Não porque era tempo fazer o trabalho de entrar no ambiente virtual e discutir com a sua turma, mas eles faziam isso por um mero cumprimento de dever, de tarefa, eu ainda não sabia como fazer isso. Teve uma reunião em São Paulo que nós fomos, quem trabalhava com isso, só para discutir como fazer isso. E eu, aprendi uma coisa nova ali, que a gente não cria uma relação de diálogo se não houver o mínimo. Se a gente não tiver criado o mínimo de relação de confiança com a pessoa que está do outro lado. Que envolve até afeto, a gente saber que atrás daquela máquina não tem outra máquina, tem alguém que gosta de comer bolo de cenoura com chocolate e então... Eu trabalhei em um outro programa também, posteriormente, em um curso de formação de professores também em exercício, também lá em (...) e aí eles são especialistas nisso, de educação a distância. E ai eles reafirmaram mais ainda a importância de que a gente estabeleça laços de confiança, de proximidade para que isso dê certo.

C: A senhora se identificaria como professora do programa, do PEC?

“S” 9: Não.... Acho que não. Eu tinha muita clareza que eu estava participando do processo de formação sim, e de que aquele material... Eu imaginava menos do que o tutor, porque às vezes o tutor era alguém formado em matemática, biologia ou biblioteconomia. Agora você me fez uma pergunta que eu não tinha pensado.. Eu acho que eu era uma pessoa que chegava lá pra conversar com esses professores sim. Você conseguia chegar diretamente nas pessoas, então eu acho que eu participava desta formação. Não como professora, mas como alguém que..... Sem a qual... Eu não... Quem era o professor? Quem seria então o professor, se não era o tutor? Se o tutor era apenas um organizador de atividades?... Mas eu não tinha essa consciência não, mas eu acho que eu era.... Se eles tiveram algum professor foi quem falou com ele através de vídeo conferencias... Professor.

C: Professora, qual a senhora considera que foi o papel dos autores do texto e qual a função que eles tiveram durante a formação?

“S” 9: Eu acho que foi o papel de falar com os professores sobre um determinado tipo de conhecimento, que a eles cabe ensinar. E não tinha um outro material mais importante, provavelmente do que a leitura mesmo, então, as videoconferências são muito interessantes, porque são aqueles momentos que você vai e fala e às vezes consegue uma sedução, mais o material escrito, organizado, que estava todo na mão dos professores. E eu achei interessante essa organização do currículo na parte dos conteúdos a serem ensinados, organizados desta forma que todos que estavam envolvidos no processo pudessem conhecer áreas ali que envolviam estudos e funcionamento da história da educação, os conhecimentos a serem ensinados. Eu acho que esse material foi muito importante e acreditava, quando eu fui. No mesmo princípio que eu entrei, eu sai, acreditando nele, neste trabalho. Mas satisfeita do que eu esperava, porque a minha expectativa inicial era muito negativa, e aí a gente que trabalha em um curso de graduação presencial e vê o conjunto do projeto que não existe, onde ninguém se encontra, onde ninguém discute o que nós temos em comum com a formação daquele professor. O que um professor pode colaborar com o trabalho do outro, como as coisas estão formadas. Então todo mundo pode ver, pode pegar do começo ao fim, desde o professor que fez esse material, até quem participou de uma ponta dele, mas a gente tem uma visão do todo. A gente também tinha reuniões onde a gente discutia os grupos todos... E a

minha intenção, quando eu terminei, foi de que a gente melhoraria cada vez mais o material e que os próximos cursos que viessem a ser feitos, eles partiriam desse material para rever, re-elaborar, re- escrever. Aí sim seríamos mais pessoas, até mesmo aqueles que se negaram a participar por motivos políticos ou conceituais que não chegavam a um entendimento, pudesse ter a possibilidade de melhorar isso. E qual foi a minha decepção quando a UNESP, por exemplo, não retoma esse trabalho, como por exemplo, as críticas que eu tive para essa interação virtual. Mesmo o material que a gente produziu, pode melhorar muito. E isso não foi retomado, isso não foi revisto, e as experiências que eu vi que ficaram cada vez piores, com menos encontros presenciais. Vamos pagar novamente para começar do zero e escrever tudo outra vez como na Pedagogia Cidadã, aí eu me neguei, eu falei "não, eu não quero participar". Então foi assim.

C: Professora, para finalizar, como a senhora vê a relação universidade e anos iniciais de ensino e como a senhora viu essa relação durante o PEC?

“S” 9:... Olha, não sei se eu tinha tanta clareza, porque eu sempre tive tantos conflitos sobre as dificuldades nossas de formar um professor no curso de pedagogia, até porque eu não sou pedagoga e não nasci convicta que esse era o melhor caminho de formação de professores de 1^a a 4^a, ao mesmo tempo eu não tinha outro para propor, é... Então, eu acho que.... foi ficando cada vez mais claro pra mim a necessidade de estar muito mais perto, inclusive fisicamente destes professores. Definitivamente não dá pra gente apenas mandar os nossos alunos para a escola. Os melhores trabalhos que eu estou fazendo atualmente são os trabalhos que se originam na minha relação com os professores que estão em sala de aula, com as crianças que estão em sala de aula. Quando os meus alunos que estão em sala de aula vão lá trabalham com os alunos ou com os professores. Ou quando eu também vou para a sala de aula, avalio depois o resultado deste trabalho e essas dificuldades. A dificuldade daquele professor. E eu acho que a minha avaliação hoje foi melhorando, do PEC pra cá, ela foi melhorando. Eu comecei como professora da história, então eu não sabia muito o que eu estava fazendo em um curso de pedagogia e muito menos com professor de primeira a quarta. Muita coisa muito idealizada, só teorizada e o PEC aconteceu no meio desse processo da minha formação e a minha formação eu só posso pensar no sentido de que eu preciso estar mais próxima destas pessoas de quem eu falo nas minhas pesquisas e com quem eu falo, e a quem eu quero formar. Então é uma relação de mais proximidade com as escolas, com as crianças.

C: E a senhora viu essa relação durante o PEC?

“S” 9: ... Olha, eu acho que o desafio foi tão mais forte pra mim. Tudo isso que eu estou te falando agora, eu nunca tinha parado para pensar isso tudo. Eu estou fazendo uma retrospectiva e foi bem legal não saber mesmo o que você queria, senão ia ter que ficar inventando coisas pelas suas teorias prontas e feitas, mas é um processo para mim de auto-reconhecimento, identificação. E eu estou percebendo que eu falei várias vezes para você uma coisa que eu não tinha falado, nem pensado. A discussão sobre o PEC está permeando a nossa conversa, mas é a minha formação que vai formar professores de primeira a quarta. O PEC foi um momento assim, não sei se eu sei te explicar com todas as palavras, mas eu devo ter deixado muitos indícios aí na minha fala, porque é você que vai analisar, mas foi muito importante para mim. Eu gostaria e quero ver os resultados nas pesquisas que vocês estão fazendo sobre formação de professores. Porque os resultados das pesquisas sobre formação de professores em cursos presenciais, em cursos de pedagogia em universidades públicas, não tem sido nada animador. E eu acho que existe uma tendência muito grande que a gente forme professores com ferramentas virtuais, de ensino a distância e esse trabalho de avaliar esse momento. Eu acho que foi significativo do PEC que a gente teve muitos recursos, o governo investiu muito para que a gente possa melhorar, rever, já que esse é um dos caminhos que estão colocados aí pra gente, não único, mas um com grande força. E isso é muito importante. Eu quero ver os resultados.

(Despedidas)