

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

JUSSEMY AGUIAR MONTEIRO

**ENSINO A DISTÂNCIA:
educação ou treinamento no PEC/FOR PROF?**

**MARÍLIA
2005**

JUSSEMY AGUIAR MONTEIRO

**ENSINO A DISTÂNCIA:
educação ou treinamento no PEC/FOR PROF?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação (Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira).

Orientador: Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão

**MARÍLIA
2005**

Monteiro, Jussemy Aguiar.

M775e Ensino a distância: educação ou treinamento no
PEC/FOR PROF?/Jussemy Aguiar Monteiro. –
Marília, 2005.

159 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade
de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista,
2005.

Bibliografia: f.139-148

Orientador: Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão

1. Ensino a Distância. 2. Educação. 3. Treinamento.

I.Autor. II. Título.

CDD 374.4

JUSSEMY AGUIAR MONTEIRO

**ENSINO A DISTÂNCIA:
educação ou treinamento no PEC/FOR PROF?**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. ALONSO BEZERRA DE CARVALHO
Departamento de Educação – UNESP – Marília

Prof. Dr. CARLOS DA FONSECA BRANDÃO
Departamento de Educação – UNESP – Marília

Prof. Dr. CÉSAR AUGUSTO MINTO
Departamento de Administração Escolar
e Economia da Educação – FEUSP – São Paulo

Marília, 14 de dezembro de 2005.

Agradecimento

Ao professor Carlos da Fonseca Brandão pelo incentivo e paciência.

Dedicatória

A meus filhos Leo e Fernanda, meu marido Fernando, minha mãe, D. Bibi, que sempre me estimularam a ir em frente.

Aos colegas e amigos/as que me acompanharam nesta trajetória.

*Depois que a tecnologia inventou
telefone, telégrafo, televisão, todos os
meios de comunicação à longa
distância, é que se descobriu que o
problema da comunicação era o de
perto.*

Millôr Fernandes

MONTEIRO, Jussemy Aguiar Monteiro. **Ensino a distância:** educação ou treinamento no PEC/FOR PROF. 2005. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

RESUMO

Com o aprofundamento do debate sobre a formação do professor, discutem-se as possibilidades e os limites que nos últimos anos têm sido postos pela concepção, organização e estratégias da formação contínua do magistério dos professores do ensino fundamental. Em uma abordagem histórica inicial, acompanha-se o percurso da formação/qualificação do professor do ensino fundamental durante o século XX até nossos dias. A falta de relação entre a teoria e a prática docente preocupou, em meados do século, a formação oficial, que se contentava em “reciclar” o professor, descartando seu conhecimento real, introduzindo o novo desconectado do velho. A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, um plano de ação foi elaborado para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem, indicando o papel do professor, sua formação inicial e capacitação em serviço. A partir disso a continuidade para a formação de professores do ensino básico, apresenta-se nas últimas décadas como tema obrigatório do centro da cena da educação, legislada pela LDB nº 9394/96, no país e em S. Paulo. Como indicado na LDB, e também como forma de “treinar” o grande contingente de professores, formados pelo ensino médio, efetivos do ensino fundamental, que estavam em exercício, foi-lhes oferecido o PEC/FOR PROF, programa de educação continuada, em nível superior, modalidade a distância. Para esclarecer este ângulo, utilizaram-se referenciais de bases kuhnianas, como elucidação da mudança de paradigma, específicos a cada um dos problemas evidenciados ao longo deste trabalho. No presente estudo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, quanto ao enfoque crítico do panorama acima apresentado, e uma pesquisa de campo, estabelecendo-se como objetivos: identificar se houve reais características de uma educação formativa nos módulos de ensino a distância; identificar quem é o profissional do educação básica de Bauru (e região) que procurou o PEC/FOR PROF; como relata seu trabalho anterior, durante e posterior ao programa; se houve ação-reflexão-ação ou se o professor-estudante esteve interessado somente no certificado, configurando, portanto, um treinamento. Como pressupostos metodológicos, utilizou-se um duplo enfoque: análises documental e de conteúdo e, como instrumentos da pesquisa de campo, questionários e entrevistas. Frente aos resultados obtidos, questiona-se o “aligeiramento” do curso, em face da velocidade na sua execução, e ainda, da falta de articulação entre os conteúdos teóricos transmitidos pelo programa e a práxis dos professores-estudantes. Põe-se em causa neste trabalho que a introdução de modernos instrumentos em velhas práticas educacionais não é garantia de uma nova educação.

Palavras-chave: Educação a Distância. Educação. Treinamento.

MONTEIRO, Jussemy Aguiar Monteiro. **Teaching from a distance: education or training in the PEC/FOR PROF?** 2005. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

ABSTRACT

Considering the deepening debate about teaching development, it is up to date the discussion of possibilities and limits in conceptions, organization and strategies of teaching studies to be developed continuously with primary and high school's teachers. Since the last century till our days, a first historical approach has been made to consider the qualified background of this kind of teacher. The lack of relation between theory and teaching practice was considered a problem, from the middle of the twentieth century, because the official educative rulers was satisfied to "recycle" teachers, ignoring its previous knowledge, introducing new theories disconnected from the oldest ones. So, since the worldwide meeting about Education for All, held in Jomtien, Thailand, March, 1990, an action plan was elaborated to satisfy basic necessities of learning, indicating a teacher's role and its desired capacity in service. From there on, the continual work with primary school's teachers became a necessary theme for basic programs of learning how to teach, ruled by the law LDB, number 9394/96, in the country and in São Paulo. As indicated by the LDB, and also as a way of "training" a large group of teachers, effectively working at high schools, it was offered the PEC/FOR PROF, a program of continuous capacity, till a superior level of studies, offered by distance. To achieve this goal, during the development of this work, kuhnians basics were used, for a change of paradigm, specifically chosen for each detected problem. This paper made a bibliographic research about the critical view described above and a field research, establishing certain aims: identify, in the models of distant studies, the real characteristics of a formal learning process; identify who is the professional working in primary schools in Bauru's area, that looked for the PEC/FOR PROF; to find out how this professional described his previous work, during and after attending the program; to find out if there was an action-reflection-action or if the teacher-student was only interested in obtaining a certificate, configuring a simple training. The method had a double focus: to analyse the content and the documentation and, as field research's instruments, questionnaires and interviews. Before the results, it was a matter of questioning the "quickness" of the program, facing the speed of its performance, and yet, the lack of unity between the theory contains presented by the program and the practice of the teachers-students. This work reveals that introducing modern instruments in old process are not a guarantee of a new education.

Key words: teaching from a distance, education, training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	18
1.1 Contexto histórico: formação de professores.	19
1.2 A formação inicial: 1934 a 1962 – 1º período	22
1.2.1 As Escolas Normais	23
1.2.2 Os Institutos de Educação	29
1.3 A formação inicial: 1962 a 1964 – 2º período	30
1.4 A formação inicial: 1964 a 1970 – 3º período.....	31
1.4.1 A Habilitação ao Magistério – década de 1970	33
1.5 A formação inicial: 1980 a 1996 – 4º período	34
1.6 A habilitação de professores - 1996	36
1.6.1 Qualificação do professor contemporâneo: competências/habilidades	38
1.6.2 Formação pedagógica.....	39
1.6.3 Formação ética e política	40
CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	43
2.1 Uma prática reflexiva na formação continuada do professor do ensino fundamental	48
2.1.1 “Treinamento” de professores.....	50
2.2 Sumário histórico da educação continuada para professores do ensino fundamental em São Paulo	54
2.3 A Importância da Formação Continuada para o Professor	56

2.4 Uma Proposta de Educação Continuada para os Professores do Ensino Básico do Estado de São Paulo	58
2.4.1 Princípios educacionais, político-institucionais e pedagógicos usados para a consecução do programa	61
2.4.2 Escola: um elo na rede de construção de conhecimento.....	62
2.5 Uma reação ao PEC/FOR PROF	64
CAPÍTULO 3. ENSINO A DISTÂNCIA	67
3.1 Definição e Objetivos do Ensino a Distância	68
3.2 Ensino e Educação no EAD.....	70
3.3 Revisão Histórica do EAD	74
3.4 As Mudanças de Paradigma Educacional	78
3.5 Uma Psicologia para o Ensino a Distância	86
3.5.1 Tecnologia em uma abordagem construcionista	87
3.6 Ensino a Distância: uma descrição	90
CAPÍTULO 4. PEC/FOR PROF: EDUCAÇÃO OU TREINAMENTO?	96
4.1 Pressupostos teóricos e metodológicos	98
4.1.1 Teoria elementar da análise documental	100
4.1.2 Análise de conteúdo	102
4.2 Uma Análise Documental do Primeiro Módulo Interativo do PEC/FOR PROF	104
4.2.1 O 1º Relatório de Atividades – Avaliação Externa do PEC Formação Universitária.....	109
4.2.2 O 2º Relatório de Atividades – Avaliação Externa do PEC Formação Universitária.....	111

4.3 Os Instrumentos da Pesquisa	113
4.3.1 O questionário	113
4.3.2 A entrevista	115
4.4 O Campo de Investigação	117
4.4.1 Características das entrevistadas	118
4.4.2 Tratamento dos dados	119
4.5 Análise e Discussão dos Dados/Resultados dos Questionários	120
4.6. Análise e discussão dos dados/resultados das Entrevistas.....	123
4.7 Síntese da análise sob um duplo enfoque	130
4.8 Algumas preocupações a serem consideradas	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES A, B e C	149
ANEXOS: Avaliações Externas da Fundação Carlos Chagas 1ª e 2ª	CD

INTRODUÇÃO

As instituições universitárias públicas são responsáveis, hoje, pela maior parte do conhecimento produzido no país, por meio da pesquisa científica, e também por sua aplicação, por meio da pesquisa tecnológica. No entanto, vivem também um momento de transição, cujas mudanças se devem a pressões de ordem econômica, “derivadas de custos cada vez mais altos e de demandas do mundo empresarial por profissionais que saibam lidar com uma sociedade em que o conhecimento tem papel preponderante”. (Palloff, R. e Pratt, K.: 2002, pág. 46).

Por outro lado, há maior diversidade entre os estudantes que procuram o ensino superior. Ainda que as universidades continuem a atrair grande parte de estudantes do ensino médio, uma parte significativa deles, como por exemplo, estudantes mais velhos e com situação econômica, profissional e social definidas, que não tiveram a oportunidade de fazê-lo anteriormente, estão buscando um diploma de nível superior.

O que tem feito a universidade diante dessas mudanças e demandas? Tem procurado um caminho mais veloz, traduzido pelo uso da internet para ampliar programas educacionais oferecidos em seus *campi*, receber e avaliar o desenrolar das dissertações de mestrado e teses de doutorado, contatos entre membros de grupos de pesquisa etc. No entanto, há resistência quanto a ministrar cursos a distância. Poucas universidades o fazem e seus medos são claros: aligeiramento dos cursos, falta de competência e adequação no uso das ferramentas eletrônicas, e, para usar as palavras do filósofo francês Pierre Lévy, consideram a educação a distância uma espécie de “estepe” do ensino, um tipo de ensino “sobressalente”(Lévy, 2002)

O século XX passará à história como o século do desenvolvimento acelerado. No final de seu primeiro terço, a Exposição de Chicago tinha como divisa: *A ciência descobre, a tecnologia aplica-a e o homem sujeita-se*. (Norman, 1989). Essa atitude marcaria diretamente

o mundo operário. Basta pensar no trabalho de 24 horas por dia, que tinha como objetivo não parar as máquinas! O mundo da educação parecia imune e intocado. Mas, somente na aparência. A formação para a eficácia e a performance estava em vias de nascer. Com exceção de algumas imagens e livros, a grande tecnologia circulava em torno da escola, mesmo quando suas aplicações aceleravam-se, notadamente com a chegada da televisão e com o grande desenvolvimento das comunicações.

No final do segundo terço do século, em 1967, a Exposição Universal de Montreal tinha como divisa: *A terra dos homens*. Aparentemente houve uma reviravolta. Os organizadores haviam redescoberto a Terra, a Natureza e os Homens que a habitam. Todas as nações foram convidadas a apresentar suas tradições e as particularidades comerciais de seu lugar no planeta, mas a ciência estava presente com seus pavilhões temáticos. Os educadores e os estudantes da época, de língua francesa ou inglesa, compareceram, e conheceram os projetores pessoais. No pavilhão da antiga Tchecoslováquia, aparecia a interatividade. Toda uma geração foi influenciada, a partir daí, pelas formas do audiovisual, pelo ensino programado e, nos próximos quinze anos, por toda sorte de exercícios programados em pequenos jogos. Disseminados por todo o mundo, os pequenos aparelhos de jogos começaram a ser copiados pelas formas de ensino, que dependiam de treinamento e fixação de conteúdos mais rápidas. A tecnologia, que chegava às escolas – nas universidades, programas de tecnologia educativa foram criados – também se propunha como uma linguagem útil e, ao mesmo tempo, como um divertimento. Era um novo gênero que traria variedade nos modos de ensino. Muitos resistiram à novidade. Ou por incompetência ou por preocupação com a salvaguarda dos métodos em uso. Durante esse período, as escolas aumentavam o número de seus estudantes em todo o mundo e a tecnologia audiovisual era usada de forma modesta.

Um terço de século mais tarde, na virada do milênio, a tecnologia da informação e da comunicação é utilizada nos programas de formação dos mestres. E tudo isso se impõe como

uma nova alfabetização, que deve ser de domínio do mestre e infraestrutura cultural para o estudante.

A informação domina e circula no ciberespaço, enquanto nas escolas, a situação está começando a mudar: o papel do professor, os programas de estudos, as atividades de aprendizagem. A informatização, tecnologia sutil, chega através dos computadores e da Internet às escolas, como em todo o mundo, mas sua simples presença em meio acadêmico será suficiente para que a educação melhore? Nesta mudança de milênio, não é surpreendente encontrar resistências misturadas a desejos de integração.

Um mito moderno diz que não é possível evitar o progresso ou as tecnologias da informação e da comunicação. Elas já fazem parte do desenvolvimento. Parece ser impossível escapar delas e, portanto, é melhor agregar esforços de integração no meio educativo. É necessário, no entanto, pensar sobre o assunto.

Onde está a tecnologia? Em todos os lugares. Crê-se, no presente momento, que a tecnologia tem um grande papel na educação. O visível é que, no resto da sociedade, essas ferramentas se desenvolvem – para o bem da economia – sob o signo do benefício das condições de vida. Se a educação deve refletir a sociedade, então a tecnologia deve progredir nas escolas e em todos os sistemas de formação.

Que faz a tecnologia? Segundo seus ferrenhos defensores, ela realiza suas promessas. Ela cura, constrói, comunica, informa, auxilia e pode mesmo substituir um professor. Na área da educação é preciso que se coloque a questão: É preciso “tecnologizar” tudo? A tecnologia irá substituir o professor nas atividades que mais o valorizam, como a formação de cidadãos? Sob qualquer pretexto, a tecnologia seria capaz de suplantar aquilo que ela é capaz de fazer e colocá-la em lugar do professor nas atividades de ensino? No limite, uma escola se resumiria a um salão de computadores, com um aluno em cada posto? Sem grandes pesquisas, sabe-se que é impossível estar em tempo integral no computador, quando o objetivo é a

aprendizagem. Por outro lado, chegamos à era do ciberespaço, cuja tecnologia é, por sua novidade, cativante e permite formas de ensino e de aprendizagem que seriam impensáveis ou dificilmente realizáveis se não pudéssemos usar as novas tecnologias de comunicação e informação.

Segundo Jean Loisel (2002, p. 107), o desenvolvimento do ciberespaço leva a transformações importantes, que poderiam ter maiores repercussões na pedagogia. Para Lévy (1997, p.8), o ciberespaço, que ele define como “o novo meio de comunicação emergente da interconexão mundial dos computadores”, vem modificar a relação com o saber. As tecnologias da comunicação, associadas ao ciberespaço, levam a um crescimento exponencial e caótico da informação disponível e dos laços que unem esses elementos de informação. Diante desse crescimento, o saber não pode mais ser concebido como uma entidade estável e bem-definida. Lévy evoca o conceito de saber/fluxo¹ para descrever o saber em movimento.

Na verdade, um bom tutorial² só é eficaz quando o aprendiz está motivado para jogar, aprender, investigar etc. A eficácia da tecnologia educativa repousa então sobre fatores propriamente humanos. Por essa razão, pode-se considerar que a força da tecnologia em educação se manifesta, provavelmente melhor, ao lado da construção do conhecimento pelo aprendiz. As tecnologias de informação cumprem o papel de ferramentas das mídias e isso, com certeza, não substitui o papel dos professores. Por certo podem ampliar os efeitos do ensino em níveis insuspeitos, sobretudo no campo da motivação. As mídias podem religar, estimular o aprendiz, o estudante ao saber do mundo. Isso pode conferir um poder diferente ao professor e uma nova significação ao fenômeno da nova escolarização.

¹ Os progressos tecnológicos fazem com que os campos de aplicação das diversas disciplinas e as ferramentas próprias a elas também estejam em constante mutação. Nesse contexto, que exige dos indivíduos um processo contínuo de atualização de seus conhecimentos, torna-se necessário que os aprendizes desenvolvam habilidades que lhes permitam explorar os conhecimentos que se tornaram acessíveis pelos diversos canais de informação. (LOISELLE, 2002, p. 107).

² Tutorial é uma página ou manual que ensina como usar um determinado software, ou hardware. Um recurso de aprendizagem cuja finalidade é ajudar no uso de um produto ou procedimento. Nas aplicações informatizadas, o tutorial pode ter a forma de um manual ou uma série de lições interativas, baseadas em disco, fornecidas juntamente com o software. (Dicionário de informática, NETPÉDIA.com.br. Acesso em 18-10-2005.)

Em uma época em que sequer um verdadeiro sistema de educação é estruturado, é enorme a tentação de colocar no mesmo patamar o professor e a tecnologia. Um pode substituir o outro ou destroná-lo? É significativo que, no momento, havendo escolas em que faltam professores formados e efetivos e onde o sistema de educação é posto em causa, mas a internet já esteja ligada, assim como há grande preocupação do governo, que se traduz no discurso de que computadores sejam instalados para que a “inclusão digital” se efetive.

O professor deve pensar na tecnologia e no novo espaço que está sendo traçado para ele. Há razoável consenso quando se afirma que os professores vão conservar seu papel central, que as aproximações interdisciplinares serão valorizadas cada vez mais e que o ensino deve levar ao desenvolvimento de habilidades para a constatação e a resolução de problemas. É necessário pensar no perfil deste profissional docente para que se possa superar características próprias de modelos autoritários. Um modelo de escolarização deverá contar com profissionais que facilitem a plena ação de sujeitos, com liberdade para perseguirem seus próprios interesses nos processos de ensino e de aprendizagem e assumirem seus papéis nas diferentes pautas de interação social.

Ninguém prevê o desaparecimento dos professores, mas ninguém prevê, tampouco, que não haverá muitas mudanças devido às novas tecnologias de comunicação e informação. Tais mudanças esperam os novos professores. O professor vai “ensinar menos e fazer aprender mais” com as novas tecnologias da informação e da comunicação. Há incertezas se esse “modelo de professor” está pronto e disponível. Mais certo é que esteja em construção, o que é mais apaixonante. A única certeza que se pode enunciar sobre esse assunto é que mudanças ocorrerão, mas conteúdos estão sendo cogitados.

Entretanto, é legítimo perguntar-se em que medida as novas tecnologias, como ferramentas de informação e de comunicação, poderão estimular uma verdadeira relação

pedagógica. Mas é lícito constatar que tais tecnologias, pretensamente estimuladoras, estão demorando a se concretizar no ensino a distância.

Procurando evitar uma aproximação superficial do assunto, que consistiria em pensar que um pouco de “conectividade” seria suficiente para substituir a vontade de comunicação, tenta-se refletir sobre algumas pistas que se apresentam nas práticas dos professores, seja na formação inicial, na educação continuada, na educação a distância e sua contribuição via mídias e hipermídias.

A expressão Ensino a Distância pode ser focalizada de vários pontos de vista: do mundo da educação, do mundo do trabalho, da produção de conhecimentos, da necessidade de novas metodologias, ou da filosofia da tecnologia.

Constata-se, no entanto, uma tendência maior de associar o Ensino a distância à educação técnica ou à educação profissional. É sobre este último aspecto que se pretende identificar quem é o profissional da educação básica que procurou um curso de educação continuada, o Programa de Educação Continuada de Formação de Professores, o PEC/FOR PROF³ cursando-o a distância; como tais profissionais trabalhavam em sala de aula; avaliar se houve reais características de uma educação formativa nos módulos de ensino a distância e quais ganhos teve o professor-estudante durante o curso. Para além disso, ainda, se buscará o entendimento sobre a percepção de mudança de valores ou se houve a manutenção do interesse pelo certificado, mantendo, portanto, o interesse da classe hegemônica, e, nesse caso, configurando um treinamento.

No primeiro capítulo, será abordada a formação inicial dos professores durante o século XX sob um ponto de vista histórico, com o intuito de entender quem é o profissional que busca hoje mais formação.

³ PEC/FOR PROF (Programa de Educação Continuada para a Formação de Professores) é o nome do curso especial de formação de professores de 1ª. a 4ª. séries do ensino fundamental, e assim consta em documento da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, de 15 de fevereiro de 2001, fonte de referências para esta dissertação.

O segundo capítulo procura descrever a educação continuada no contexto da vida dos professores da educação básica, indicando as diferenças entre formação e treinamento. Para tanto, descreve-se um modelo de educação continuada: o “PEC/FOR PROF”, que teve como modalidade de educação o ensino a distância, tema do capítulo três, onde se considera a educação a distância na formação dos formadores da educação básica. A partir de uma visão geral sobre a resistência ao uso das tecnologias ou sua adoção, aborda-se uma evolução temporal da formação dos professores da educação básica durante o século XX, e sua habilitação conforme a LDB/1996; abordam-se, ainda, as mudanças de paradigma educacional, à luz das teorias de Kuhn.

O quarto capítulo denominado PEC/FOR PROF: formação ou treinamento? sistematizará os dados da pesquisa por meio de entrevistas e questionários, e que teve um duplo enfoque: a análise documental e a análise de conteúdo, buscando caracterizar se tal curso se configura predominantemente como formação ou treinamento.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na sociedade contemporânea, as rápidas mudanças no mundo do trabalho desafiam as escolas a passar por profundas transformações em suas práticas e culturas, devido ao avanço científico e tecnológico e, ao desenvolvimento dos meios de comunicação e expressão.

A tarefa de formar crianças, jovens e adultos de maneira a desenvolvê-los humana, cultural, científica e tecnologicamente, com o objetivo de se prepararem para o mundo atual, passa a exigir de governantes, sindicatos, familiares de alunos, funcionários, diretores e professores um esforço contínuo, cada vez maior, de apropriação de saberes.

No entanto, ainda que esse desafio diga respeito a todos e precise ser priorizado pelas políticas governamentais, é aos professores, profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades, que se costuma atribuir a maior responsabilidade pelo enfrentamento desse desafio. A eles, a sociedade tem delegado a educação de crianças, jovens e adultos. É um fato já estabelecido no substrato cultural das sociedades que deles tem dependido a educação formal. Assim sendo, independentemente de concordar com esta delegação, é essencial investir na formação e no desenvolvimento professores, dado o papel social que representam nesse contexto.

No intuito de avaliar que formação o profissional do “ensino fundamental”³ teve no decorrer do último século, uma abordagem histórica sobre a formação de professores será

³ A Educação Básica no Brasil é composta por três etapas: educação infantil (que atende hoje cerca de 5 milhões de crianças de 0 a 6 anos, em creches ou pré-escolas, geralmente mantidas pelo poder municipal); ensino fundamental (que atende cerca de 36 milhões de alunos de 7 a 14 anos, tem caráter obrigatório, é público, gratuito e oferecido de forma compartilhada pelos poderes municipal e estadual) e ensino médio (que atende cerca de 7 milhões de jovens de 15 a 17 anos e é oferecido basicamente pelo poder estadual). (PRADO, 2000, p. 94-97)

desenvolvida neste capítulo.

1.1 Contexto histórico: formação de professores

Nos séculos anteriores e em boa parte do século XX, o ensinar foi tradicionalmente concebido como transmissão de conteúdos do professor para o estudante, de alguém que conhece para quem desconhece. Havia uma relação hierárquica verticalizada entre o estudante e o professor.

Esperava-se que tanto quanto o professor ensinasse, deveria o estudante aprender. Se o estudante fosse capaz de reproduzir exatamente o que “ouvira”, então, daria a resposta correta, tendo, portanto, “aprendido”. Supunha-se que, alguém, sendo professor, saberia como ensinar e que os estudantes saberiam como aprender. O ensinar era uma ação deliberada. O aprender conotava passividade. Havia consenso sobre os papéis do professor e do estudante. Segundo Périssé:

existia uma relação implícita de poder entre os conceitos de ensinar e aprender. Quem ensinava supunha que sabia mais, o que lhe dava *status* de superioridade, e por isso mandava. Quem aprendia achava que sabia menos, era inferior, e por isso obedecia. (PÉRISSE, 2004, p. 11)

No período após a II Guerra Mundial, a partir de 1950, por conta da competição polarizada entre as potências políticas, que eram os EUA e a União Soviética, valorizou-se o conhecimento científico, as Ciências Exatas, em especial a Física e a Matemática. A *Matemática Moderna* foi considerada o eixo temático em torno do qual giraria toda uma reforma de ensino efetivada nos EUA e seguida pelos países com ele alinhados. Por conta desses fatos, e pelo alinhamento do Brasil com EUA, durante a década de 1960, a formação de professores ganhou importância e ainda, de forma muito forte, no âmbito da Matemática e da Física.

Os cursos ministrados pelo Grupo de Estudos do Ensino de Matemática (GEEM), em São Paulo, servem como exemplo do que acontecia em nosso país. Segundo Ruy Madsen Barbosa:

Após um curso realizado em São Paulo, em 1961, com patrocínio da Secretaria da Educação, USP, Mackenzie, e *National Science Foundation* (U.S.A), ministrado principalmente pelo lógico-matemático George Springer, é fundado o GEEM (Grupo de Estudos do Ensino da Matemática), o qual, no art. I (Estatutos) constava: “*O GEEM tem por finalidades, a – incentivar, coordenar, divulgar e atualizar a Matemática, bem como o seu ensino, nos cursos primário, secundário e normal, principalmente nos estabelecimentos do Estado de São Paulo, através da cooperação direta com a Secretaria dos Negócios da Educação de São Paulo; b – promover intercâmbio com entidades congêneres e Centros Universitários, nacionais e estrangeiros, a fim de que se introduza no ensino brasileiro, na medida dos recursos pedagógicos, os fundamentos da Matemática contemporânea.*” . Pesquisas, reuniões de discussão, experiências de ensino, e cursos foram realizados, para e em vários níveis; docentes, conferencistas e pesquisadores famosos apoiaram o movimento dele participando. Mudanças de ênfases e novos temas eram abordados. O GEEM passa por uma fase áurea e projeção. Outros grupos se formaram em outros estados, bem como grupos no próprio estado de São Paulo em trabalho conjunto. Em 1962, no IV Congresso Brasileiro de Ensino da Matemática, realizado em Belém, os primeiros resultados foram apresentados com sucesso. (BARBOSA, 2000, p. 5, *itálico e parênteses do autor.*)

A filósofa Maria Aparecida Viggiani Bicudo (2003) argumenta que, a partir daquela postura com relação às Ciências Exatas, no final da década de 1960 e início de 1970, países como Alemanha, França, Inglaterra investiram em programas de Pós-Graduação em Educação ou Ensino da Matemática e em alguns relativos à Educação ou Ensino da Física. No Brasil, isso só ocorre no final da década de 1970 e começo de 1980. Ainda que a pesquisa educacional avançasse de forma importante, havia uma distância entre a teoria e a prática docente, que foi apontada “como um dos grandes desafios a serem enfrentados” na formação dos professores:

A dissonância existente entre o professor de escolas comuns destinadas a toda a população e as pesquisas sobre ensino, aprendizagem, gestão escolar e educação foi tomando vulto e destacando-se no panorama educacional, de maneira que na década de 1980 o foco de atenção dos pesquisadores da área incidiu sobre a formação dos professores (BICUDO, 2003, p. 10).

Como se daria essa formação foi a primeira pergunta dos pesquisadores, tanto da área pedagógica como daqueles que trabalhavam na área de conteúdos específicos de ensino durante os anos 1980-90. Assim, dois enfoques envolveram as preocupações dos pesquisadores: a formação inicial e a forma como se daria continuidade a ela. Além dos enfoques anteriormente citados, em segundo lugar, ressalte-se que teria de haver um processo de valorização por meio de uma formação identitária, esta, compreendida por Antônio Joaquim Severino e Selma Garrido Pimenta, como simultaneamente epistemológica e profissional, realizando-se no campo teórico do conhecimento e no âmbito da prática social.

Segundo os mesmos autores, essa formação é epistemológica porque reconhece a docência como um campo de conhecimentos configurados e em quatro grandes conjuntos:

conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das Ciências Humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. (SEVERINO; PIMENTA, 2002, p. 11-3).

Ainda os mesmos autores destacam que essa formação identitária é, também, uma formação profissional, já que “a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social” (SEVERINO; PIMENTA, 2002, p. 13).

Buscando as raízes subjacentes à formação profissional do professor do ensino fundamental no século XX, podem-se distinguir os principais períodos na história de sua formação inicial.

1.2. A formação inicial: 1934 a 1962 – 1º período

Ao fazer uma reconstituição histórica das redes de ensino públicas e privadas no Brasil, Abdel Jalil Akkari (2001, p. 163-189) considera que houve quatro grandes períodos principais na história das lutas em prol da escola pública no país, dos quais o primeiro, de 1934 a 1962, corresponde à introdução do pensamento pedagógico liberal, marcado nos anos 30 pela discussão entre católicos e leigos “quanto às orientações gerais da política educativa no país”. Os primeiros defendiam uma concepção religiosa e humanista do ensino; os leigos defendiam a escola pública como a única a estar “apta a garantir as mesmas chances educativas para todos os cidadãos brasileiros”.

Em 1932, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, liderado por Fernando de Azevedo, os liberais defendem o ensino como uma função “eminente social e pública” (AZEVEDO, 1932, p. 15).

Para os professores, há informações advindas do governo e de revistas, anuários, relatórios, com a intenção de prepará-los técnica e moralmente. Dessa forma o Centro de Referência em Educação Mário Covas (CRE), em artigo disponível em site⁴ (2004, p.1), descreve a situação na época:

Leituras de Professores - 1890/1930

Os primeiros governos republicanos desenvolvem várias iniciativas visando ao preparo técnico e moral do corpo docente. A primeira publicação oficial, "A Escola Pública" (1890/1897), informa o professorado a respeito das novas concepções pedagógicas introduzidas na Escola Normal. A "Revista do Jardim da Infância", para professores de escolas infantis, difunde os princípios de Froebel (1896/1897). A Associação Beneficente do Professorado Público edita, em 1897, a "Revista do Ensino" transformada em órgão oficial em 1911, incluindo na comissão editorial inspetores escolares em exercício. Em 1918 é substituída pela "Revista Escolar", que dura até 1927, quando é criada a revista "Educação", propondo atualizar o debate educacional. O primeiro "Anuário do Ensino do Estado de São Paulo" é editado em 1907, servindo como principal veículo de análise e avaliação

⁴ PIMENTA, S. G. Funções Sócio-Históricas da Formação de Professores da 1a. à 4a. série do 1º Grau. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 16 ago. 2004.

do ensino no Estado, difundindo relatórios de inspetores escolares e do diretor geral da Instrução Pública e divulgando a "Escola Nova". (Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 16 ago. 2004.)

Na década de 1930, por conta de uma emergente revolução industrial tardia e de um reordenamento político-sócio-cultural da sociedade brasileira, surgiram significativas demandas por uma educação pública, gratuita e universal, que exigiram do Estado seu papel de educador, fato que já acontecera na Europa no final do século XIX.

Os ideais democráticos da Escola Nova⁵, que se disseminaram pelo país, começaram a influir na educação e na escola. No entanto, é importante ressaltar que, nesse novo contexto brasileiro, a escola e a educação foram consideradas elementos potencializadores do desenvolvimento do país, levando os dirigentes a investirem no ensino fundamental, colocando-o ao alcance das classes populares, intensificando as preocupações com a melhor forma de ensino, com uma escola de melhor qualidade e, conseqüentemente, com a formação necessária para os professores, os agentes responsáveis por tal mudança. Era o momento de dar especial atenção às instituições formadoras de professores.

1.2.1 As Escolas Normais

A formação do professor do ensino fundamental brasileiro pelas Escolas Normais data do século XIX, quando, em 1833, foi criada a Escola Normal de Niterói-RJ, seguida da criação de uma dezena de outras, até o final do século. Eram todas escolas públicas e foram inauguradas nas capitais dos seguintes estados: Bahia, Ceará, Goiás, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Rio Grande do Sul e São Paulo. Essas escolas surgem no momento em que havia

⁵ Escola Nova é um dos nomes dado a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. "Escola Ativa" ou "Escola Progressiva" são outros termos pelos quais é conhecido. No Brasil, as idéias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). No século XX, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Podemos mencionar Fernando Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), grandes humanistas e nomes importantes de nossa história pedagógica. (Rischbieter, L. Glossário Pedagógico, 2005, p. 1)

alguma difusão dos ideais liberais no país, questionando o Império e defendendo o individualismo, a propriedade, a igualdade, bem como a expansão do ensino primário. Por conta disso, os então denominados professores primários tiveram um considerável impulso em sua formação.

Nossas Escolas Normais, até meados de 1920, marcadas por um caráter generalista e enciclopédico, foram as únicas instituições formadoras de professores. A partir do fortalecimento das idéias escolanovistas e das novas demandas por educação, tornaram-se essenciais as preocupações com os aspectos técnico-profissionais do ensino normal.

A formação de professores para o ensino secundário somente foi institucionalizada a partir da criação, em 1934, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e, em 1939, com a instituição do modelo imposto pela Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi)⁶. A consolidação de um novo Ensino Normal, sustentado nas ciências da educação⁷ e o surgimento das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras foram os elementos significativos em relação às preocupações com a institucionalização da formação de professores no Brasil.

Nota-se, nesse momento, interdependência entre o ensino primário e a formação de professores. À medida que aquele se expande, esta evolui. Esta interdependência se revelava, no entanto, somente no aspecto quantitativo. De acordo com a sociedade da época, a Escola Normal era, nesse início, destinada exclusivamente aos homens, uma vez que o papel da mulher se resumia aos trabalhos do lar. Somente no século XX é que a mulher começará a freqüentar escolas e, particularmente, a Escola Normal, que se amplia gradativamente neste

⁶ A corrente liberal criou a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal, tendo esta última sido idealizada por Anísio Teixeira e outros liberais da época. (...) Até então, o que se denominava universidade era um aglomerado de escolas enfaixadas por um decreto lei, sem conteúdo educacional, tendo como objetivo apenas o ensino profissionalizante. A Universidade do Distrito Federal, contrastando com as idéias existentes, tinha a missão de conciliar o ensino universitário com a pesquisa básica. Houve fortes reações contrárias a estas idéias, terminando com a extinção daquela universidade pelo decreto de 20 de janeiro de 1939, imergindo-a na já existente Universidade do Brasil criada em 05 de julho de 1937.

⁷ A Psicologia, ao lado da Biologia e da Sociologia, afirmadas como a "santíssima trindade" das ciências-fonte da Educação, possibilitariam ao campo pedagógico a realização de seu grande desígnio: construir uma ciência do homem (DEBESSE, 1974).

século, mas longe de atender à demanda, uma vez que em 1949, informa Selma Garrido Pimenta (2004, p. 38), o país contava com apenas 540 escolas.

A partir de 1930, analisa Pimenta, o país passará por profundas transformações político-econômicas e sociais. Com a crise internacional da economia⁸, a sociedade, que era pautada no modelo agrário rural, passa a ser regida pelo modelo urbano-industrial, provocando a aceleração do capitalismo industrial. O avanço do capitalismo, que introduz novas formas de produção, gera a necessidade de que os operários tenham, cada vez mais, um mínimo de instrução (e qualificação) para operar máquinas.

Por outro lado, a formação de núcleos urbanos passa a reclamar uma escolaridade mínima da população. Primeiramente, para estar em condições de competir no mercado de trabalho. Em seguida, para ter condições de sobreviver na própria cidade, mais complexa do que a sobrevivência no campo. E depois, pela possibilidade que a escolaridade mínima abre para o trabalho autônomo ou não nas atividades comerciais, próprias do desenvolvimento urbano.

Tais fatores, dentre outros, impulsionarão o Estado brasileiro a organizar, de forma única e centralizada, a educação no país - o que ocorrerá com as Leis Orgânicas do Ensino - 42 a 46⁹ - definindo claramente o ensino profissionalizante.

Esse processo de industrialização atingirá seu ápice na década de 60, tanto com o desenvolvimento da indústria nacional, como com a posterior instalação de indústrias estrangeiras. Nessa sociedade, com o desenvolvimento econômico configurado, a educação

⁸ A Crise de 1930 gerou forte queda no nível de renda, reduzindo as importações em 60%, principalmente devido ao aumento dos preços dos importados na ordem de 33%, produzindo uma repentina carência por estes produtos vindos do exterior. ROHDEN. 2005, p. 3)

⁹ Com as novas Leis Orgânicas protagonizadas pela “Reforma Capanema” (1942-1946), o ensino secundário foi organizado em dois ciclos: o primeiro ciclo (ginasial) com duração de quatro séries anuais e o segundo ciclo (colegial) subdividido em curso clássico e científico, ambos com três séries anuais. Com a Reforma Capanema, além da ampliação das Escolas Normais (formação de professores primários e pré-primários), apareceram as Escolas Regionais e os Institutos de Educação. GOIÁS (Estado). Secretaria da Educação. *Breve histórico do Ensino Médio*. 2004. v.1. Disponível em : <http://www.educacao.go.gov.br> Acesso em 20 out. 2004.

escolar atua como coadjuvante na inserção no mercado de trabalho, não em primeiro lugar, mas de forma imprescindível.

A partir desse quadro, de um lado, por conta da demanda da população trabalhadora, de outro lado por exigência do capitalismo industrial, as escolas passam a ter status de degraus sociais. Organizando-se e reivindicando escola, porquanto esta era condição de acesso ao mercado de trabalho e, portanto, de sobrevivência, a população encontra resposta por parte dos políticos.

Na época da ditadura Vargas (1937 a 1945), o modelo político populista vai ao encontro das aspirações dos trabalhadores com a organização do Sistema de Ensino no país através das Leis Orgânicas¹⁰, sistema esse que, antes, era definido de modo diferente em cada Estado. O governo ditatorial se fortalece politicamente, ao identificar os anseios populares antes que se transformassem em desestabilizadores sociais, “presenteando” a população com mais escolas.

Entre o final da 2ª Guerra Mundial e até 1964, a ampliação de escolas sempre esteve presente como resposta ao anseio popular por uma escolarização maior, até porque era um fator de voto e, por esta mesma razão, interessante para os políticos.

Nesse período, é importante destacar ainda o papel dos intelectuais educadores na luta pela expansão da escolaridade. Os Pioneiros da Educação Nova vinham lutando, desde a década de 20, por uma escola pública, gratuita e laica para todos, uma vez que predominavam as escolas ligadas às ordens religiosas, que mantinham escolas pagas. Essa luta se traduziu, do ponto de vista político, na reivindicação pela obrigatoriedade de o Estado oferecer escolas gratuitas para todos. Nesse sentido, os pioneiros foram militantes políticos no aparelho de Estado e também pioneiros na criação de entidades de educadores, por exemplo, a Associação

¹⁰ Segundo Lauro de Oliveira Lima (Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho. Ed. Brasília. 1974), as reformas de 1942, que tomaram o nome de Leis Orgânicas de Ensino, dispensaram qualquer debate público, sendo elaboradas em sigilo nos gabinetes, por um pequeno grupo de intelectuais, e impostas a um sistema escolar em crescimento.

Brasileira de Educação (ABE)¹¹. Do ponto de vista pedagógico, a luta dos pioneiros se traduziu na proposição de um novo modelo de escolas, que valorizava a democratização das relações entre professor e estudante, portanto, métodos novos e participativos. Essas propostas pedagógicas se fizeram presentes na escola pública de maneira mais evidente nas experiências educacionais que foram desenvolvidas nos anos 60 (classes experimentais, ginásios vocacionais, colégios de aplicação etc.).

De 1939 a 1945, período da 2ª Guerra Mundial, o Brasil importava tudo, inclusive professores. A economia de guerra obrigou o país a "formar" seus profissionais. Para esse fim, segundo Elza Nadai (1991, p.5), foram contratados cientistas estrangeiros, principalmente professores franceses:

As primeiras medidas concretas no sentido da inovação do ensino em geral, (...) ocorreram com a instalação dos primeiros cursos universitários direcionados para a formação do professor secundário, em 1934. No bojo da criação e instalação da primeira universidade brasileira (e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras) em São Paulo, acorreram para esta cidade e, depois para a do Rio de Janeiro (com a instalação da Universidade do Brasil) cientistas estrangeiros que se preocuparam em introduzir a pesquisa científica nas diversas áreas (das Ciências Humanas, Biológicas e Exatas), superando a fase de autodidatismo e abrindo novas perspectivas para a atuação docente. Para os campos de História e de Geografia, a contribuição foi principalmente de cientistas franceses. Nomes como Fernand Braudel, Emile G. Leonard, Lucien Febvre, Emile Coonaert, Jean Maugué, Pierre Monbeig, Claude Lévi-Strauss, Paul Arbousse Bastide, Pierre Deffontaines, Jean Gagé, Paul Vanorden Shaw colaboraram para a delimitação do campo das Ciências Sociais no país, sobretudo da História e da Geografia, de seus métodos e objetos. (Cf. NADAI, 1992, p. 5)¹²

Foi com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL), em 1934, e da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFI), integrante da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1939, que foram estabelecidos cursos

¹¹ A Associação Brasileira de Educação (ABE) foi entidade política e ideologicamente heterogênea, onde Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho elaboraram, assinaram e publicaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que expunha as diretrizes do programa de reconstrução educacional do país. (Revista Educação da ABE, nº 99/dez. – 1999, p. 1)

¹² Criada em 1934, foi nos anos 20 que a "idéia" da USP foi lançada e debatida, a "idéia" de uma universidade que teria como elemento fundamental uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como núcleo do sistema universitário. A função dessa Faculdade, ainda, seria a da formação das elites dirigentes da nacionalidade, lugar por excelência do espírito crítico, do universal, da razão, da cultura livre e desinteressada. (GOLDEMBERG, 1989, p. 3)

específicos visando à formação de professores secundários. No entanto, desde o início da criação dos cursos de bacharelado e licenciatura, houve uma nítida separação entre conteúdo específico e formação pedagógica. Na FFCL, o objetivo era formar “cientistas”, ficando ao encargo do Instituto de Educação a formação do professor. Entretanto, reportagens de jornais da época, como por exemplo, o jornal O Estado de São Paulo de 03 jun. 1934, p. 1, procuravam evidenciar que a criação da FFCL tinha como principal objetivo a formação e aperfeiçoamento de professores do ensino secundário e superior do país.

A primeira legislação sobre o curso de Pedagogia, que formaria professores para formar professores do ensino básico, data de 1939¹³.

É nesse amplo contexto que se expandiu o Curso Normal. No início, essa expansão da formação de professores impôs-se como uma necessidade política, econômica e social. Foi, sobretudo, uma necessidade quantitativa.

A Escola Normal, que se amplia a partir da década de 30, cumprirá basicamente a finalidade de preparar o professor para atuar no ensino primário de então: seletivo e elitista. Refletindo a contradição das estruturas de poder existentes, o Sistema de Ensino, de um lado, se fundava nos princípios do populismo nacionalista¹⁴ e, de outro, vivia o retrocesso da educação classista, voltada para a preparação de lideranças, mantendo em seu conteúdo o cunho literário acadêmico.

A escola que se expandiu foi a profissionalizante, que tinha como objetivo “treinar” as classes menos favorecidas. A burguesia cursava o ensino secundário e as mulheres da classe burguesa, a Escola Normal – menos para se profissionalizarem e mais para se

¹³ O curso de pedagogia foi instituído por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, pelo Decreto-Lei nº 1190 de 4 de abril de 1939. Foram fixados os currículos plenos e também a duração de todos os cursos. Para formação dos bacharéis, ficou determinada a duração de três anos, adicionando-se um ano de curso de Didática para formar os licenciados, que era considerada como seção especial.

¹⁴ Getúlio Vargas assumiu o poder, após comandar a Revolução de 1930, que derrubou o governo de Washington Luís. Seus quinze anos de governo caracterizaram-se pelo nacionalismo e populismo. Sob seu governo, foi promulgada a Constituição de 1934. (SKIDMORE, 1969, p. 30)

prepararem para o seu "destino social" de mães de família e esposas. Assim, o currículo e os conteúdos dessa Escola Normal estavam voltados para essa finalidade. As que não conseguissem se casar seriam professoras, já que não teriam suas próprias crianças para cuidar. Por conta disso, dignas representantes da sociedade, "vocacionadas" e carinhosas na profissão, pouco salário precisavam receber, uma vez que ser professora e estar na escola era como que uma extensão do lar.

Segundo os pressupostos da educação liberal¹⁵, a professora esperava ensinar a um "aluno ideal", pronto a ser construído conforme o modelo da classe média alta, favorecido pela infra-estrutura que trazia da família. Quando o aluno não conseguia acompanhar, era naturalmente "excluído" da escola.

Mas, a Escola Normal não era a única opção para os estudantes da época. Havia, a partir de 1932, os Institutos de Educação.

1.2.2 Os Institutos de Educação¹⁶

A partir de 1932, foram criados os Institutos de Educação, que ampliaram as finalidades da Escola Normal, fazendo com que o próprio curso primário e pré-primário pudessem ficar à disposição da prática dos estudantes-mestres. A partir daí, o curso formador de professores e os cursos de extensão e aperfeiçoamento para professores já formados tiveram um grande desenvolvimento.

Os Institutos de Educação constituíram-se na elite das Escolas Normais. Seletivos, eram freqüentados pela classe média alta, incorporando novas experiências didático-metodológicas, principalmente aquelas da Escola Nova. No entanto, não incorporaram as

¹⁵ TEIXEIRA, M. O significado pedagógico da obra de Anísio Teixeira. São Paulo: Loyola Ed., 1985.

¹⁶ Segundo Anísio Teixeira: "A primeira 'escola de educação' de nível universitário, que existiu no Brasil, foi a "Escola de Professores" do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, criada em 1932 no ex-Distrito Federal, que daquele modo passou a designar-se, quando de sua incorporação à Universidade do Distrito Federal fundada em 1935." (1969, p. 239)

mudanças sociais que já se faziam sentir no ensino primário em geral. Os professores, de origem social diferente de seus estudantes e recebendo currículos antiquados e distanciados da realidade do ensino primário, formavam-se com conteúdos insuficientes e inadequados para ensinar os saberes escolares mínimos às crianças providas das camadas subalternas da população.

Pimenta (2004, p.1), em artigo sobre as funções sócio-históricas da formação de professores da 1^a à 4^a série do primeiro grau, assinala:

O caráter elitista da Escola Normal e dos Institutos Educacionais pode ser atestado já em 1963 quando Luiz Pereira afirmava que "quase metade dos atuais professores primários brasileiros não se diplomou pelas escolas normais". (PEREIRA, Luiz. *O Magistério primário na sociedade de classe*. SP, FFLCH-USP, *Boletim n° 277*, 1963, p. 79.). [...] Isto revela, de um lado, que o interesse da normalista não estava associado ao desempenho da profissão e, de outro, o fato de que à expansão quantitativa das Escolas Normais não correspondia a regulamentação profissional da professora, favorecendo o preenchimento político-eleitoreiro dos cargos. (PIMENTA, 2004, p.1).

1.3 A formação inicial: 1962 a 1964 – 2º. período

Com a promulgação, em 1961, pelo Congresso brasileiro, da Lei nº. 4024, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), há um reforço à escola pública que, no entanto, não alcança as “comunidades desfavorecidas e as populações rurais” (AKKARI, 2001, p. 165). Porém, graças à atuação do pedagogo Paulo Freire¹⁷ e ao trabalho pioneiro do

17 O educador pernambucano Paulo Reglus Neves Freire pensa e sistematiza, em 1962, quando trabalhava como professor da Universidade Federal de Pernambuco, seu método de alfabetização. O caráter inovador do método advinha do fato de combinar conquistas da Teoria da Comunicação, da Psicologia e da Didática, de não utilizar as tradicionais cartilhas e de defender a necessidade de se produzir o material para o ensino a partir da fala de cada grupo de analfabetos. Partindo da realidade dos grupos, o processo de alfabetização identificava-se a um processo de conscientização que deveria capacitar os alunos tanto para a aquisição de instrumentais de leitura e escrita quanto para sua libertação da condição de opressão em que se encontravam. O sucesso obtido pelo método nas primeiras experiências desenvolvidas em Recife, no âmbito do Movimento de Cultura Popular, propiciou sua difusão. Em 1963, foi utilizado em experiências em Angicos e Natal (RN), em Osasco (SP) e em Brasília. Com o golpe de 1964, Paulo Freire exilou-se e a prática de seu método foi proibida no país, apesar de seus livros continuarem a ser editados e vendidos livremente. (BEISIEGEL, C. R. 1982, p.1).

Movimento de Educação Básica (MEB), a alfabetização de adultos e a educação popular tiveram algum desenvolvimento, marcado por múltiplas batalhas sociais e logo ceifado pelo advento do regime militar, em 1964, interrompendo as expectativas geradas pelas campanhas de alfabetização popular.

A partir da década de 1960, segundo Pimenta (2004), a formação dos professores primários continuou sendo realizada pelas Escolas Normais e pelos Institutos de Educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) não alterará de forma significativa o Ensino Normal, mas há, porém, para Pimenta (2004), uma “deterioração do trabalho em geral num capitalismo selvagem de acumulação contínua – deterioração do trabalho do homem e da mulher”. Para a autora, “a formação da professora degradou-se no bojo da deterioração do ensino como um todo”. Ocorre que,

Como já afirmaram vários autores, no capitalismo interessa manter a escola no limite da sobrevivência: a escola reclamada pelo povo e que lhe é dada para aplacar seus reclamos é aquela que satisfaz às exigências dos interesses do capital – adestrar minimamente os alunos para serem trabalhadores produtivos. Uma vez que a escola sequer cumpria esse mínimo, era necessário modificar a situação: os altíssimos índices de evasão e repetência mostravam uma ineficácia da escola, perigosa tanto para a estabilidade do capital como para a social. (PIMENTA, 2004, p.1)

Neste momento é que se impõe uma nova reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, que, portanto, incluía a Escola Normal.

1.4 A formação inicial: 1964 a 1970 – 3º período

Com o regime militar implantado a partir de 1964, inicia-se o terceiro período, que interrompeu todas as expectativas suscitadas pelas campanhas de alfabetização popular do período anterior. Para o regime militarista, o tecnicismo foi a melhor escolha por sua racionalidade, eficiência e produtividade, tudo por conta dos acordos feitos entre o Ministério

da Educação e a Agência Americana de Ajuda ao Desenvolvimento – USAID. (Cf. Akkari, 2001)

Segundo Vivian Batista da Silva em *Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos: 1931-1970*¹⁸,

Entre 1960 e 1971, o chamado “tecnicismo” tem uma posição nuclear no discurso educacional, inclusive nos manuais pedagógicos. Trata-se de uma “renovação radical e capilar da pedagogia”, atenta, sobretudo, às questões de instrução (CAMBI, 1999). No caso brasileiro, essa tendência está relacionada com a política desenvolvimentista do Regime Militar (CUNHA, 1985) e configura-se por uma preocupação muito forte com os recursos técnicos desenvolvidos pela ciência e aplicáveis ao domínio educacional. Assim, Democracia e Educação são frequentemente utilizadas no intuito de se atestar a relevância dos meios intuitivos no processo de aprendizagem. Ainda com uma finalidade ilustrativa, vale retomar uma citação localizada em Didática Geral (PENTEADO JÚNIOR, 1965), na parte relativa à “matéria do ponto de vista do aprendiz”. No manual está escrito que o “problema do ensino consiste em conservar a experiência do estudante movendo-se na direção daquilo que o adulto formado já conhece. Por isso, é necessário que o mestre conheça ao mesmo tempo a matéria e as necessidades e capacidades características do estudante” (PENTEADO JÚNIOR, 1965, p. 80). O autor do manual não faz maiores apreciações sobre os trechos transcritos, expondo apenas as palavras de Dewey quanto aos modos tidos como “ideais” para se conduzir o magistério. Nota-se, então, a presença mais marcante de transcrições às quais não se acrescentam comentários mais detidos, mas que ressaltam os contributos do teórico norte-americano como um “grande reformador dos métodos da educação” (PENTEADO JÚNIOR, 1965, p. 237) (Cf. SILVA, 2002, p. 12)

Assim, o professor é visto como um técnico com eficiência (capaz de produzir um efeito) e eficácia (qualidade daquilo que é eficaz) e o estudante é alguém para quem o material é preparado. O tecnicismo, empregado em todas as áreas, restringe o estudante a criar e a pensar, impede-o de exprimir-se e confina o conhecimento ao limite dos verbos precisos. Para a escola tecnicista se efetivar e exercer seu papel social – e o social era ditado pelos militares que detinham o poder – foram divulgados modelos e métodos educacionais com aparelhos que permitiam formas de ensinar “fantásticas”. Em nome do tecnicismo, tudo

¹⁸ Trabalho apresentado na 25ª reunião anual da Associação Nacional em Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – 29/9 a 2/10 de 2002, p. 12. (Cf. SILVA, 2002, P. 12)

poderia ser feito. Só não era permitido criar ou recriar. Essa foi a época em que os professores foram obrigados a aprender a manejar os recursos audiovisuais e a usar a Instrução Programada, pensada pelo psicólogo Burrhus Frederic Skinner.¹⁹

1.4.1 A Habilitação ao Magistério – década de 1970

Em plena ditadura militar, foi promulgada a Lei 5692/71, que dedicou também atenção especial à educação de jovens e adultos não escolarizados ou semi-escolarizados de forma nunca antes considerada.

A Lei dividiu o Sistema Educacional em dois subsistemas: o Ensino Regular e o Ensino Supletivo, posto em prática através de cursos e ou exames, quando foi prevista uma escola pública para os jovens e adultos trabalhadores. Entre as habilitações profissionais do 2º grau, a Lei nº 5692/71 modificou a antiga nomenclatura, de Escola Normal para Habilitação ao Magistério. Após o aluno ter cursado as disciplinas do Núcleo Comum (Formação Geral), ele deveria cursar as disciplinas em dois anos. Se optasse por fazer alguma especialização: pré-escola, deficientes, alfabetização, literatura infantil, ou quaisquer outros modelos permitidos pelo Parecer CFE 349/72, cursaria um ano a mais, num total de três.

Após a Lei 5692/71, segundo estudos críticos de Candau (1988, p.23), foi possível detectar características no curso de Habilitação ao Magistério como: falta de identidade própria; o conteúdo não abrangia a educação geral; alunos com poder aquisitivo mais baixo e considerados menos “competentes” encaminhavam-se para o curso de magistério, e ainda:

¹⁹ Burrhus Frederic Skinner, psicólogo contemporâneo, nasceu nos EUA em 1904 e lecionou nas Universidades de Harvard, Indiana e Minnesota . Publicou: *Behavior of Organisms* (o comportamento dos organismos), *Verbal Behavior* (comportamento verbal), *Science and Human Behaviour* (comportamento científico e humano). Skinner propunha a utilização de máquinas de ensinar como forma de resolver os impasses que surgem em decorrência das dificuldades de atender cada aluno. O acompanhamento poderia ser feito pela própria máquina, especialmente nas formas de avaliação, entendidas por ele como parte essencial da aprendizagem. (Cobra, Rubem Q. - *Burrhus Skinner*. COBRA PAGES: www.cobra.pages.nom.br, Internet, Brasília, DF)

a) os estágios continuavam sendo, como antes, de observação, participação e regência. Por falta de espaço e tempo, e ainda boa vontade, os estágios deixavam de ser realizados; b) os conteúdos do núcleo comum e aqueles da parte profissionalizante não tinham articulação didática; c) havia pouca correlação entre a realidade do ensino do 1º grau e a formação profissional; d) os livros didáticos disponíveis não contemplavam o país, eram dissociados da realidade sócio-cultural e política brasileira. (CANDAU, 1988, p. 23)

1.5 A formação inicial: 1980 a 1996 – 4º período

Akkari (2001) considera que com o retorno progressivo à democracia começa o quarto período. Em 1980, com o aprofundamento do debate sobre questões educacionais, o professorado passou a ser reconhecido como um dos principais agentes de mudança, seja da qualidade do ensino, seja da democratização da sociedade brasileira. O debate girou em torno dessa democratização e, ainda, sobre a permanência de crianças das classes desfavorecidas na escola.

Em 1983, uma escola crítica aparece como decorrência dos anseios de liberdade, trazendo em seu bojo novas idéias e novos métodos de ensino. Nessa escola, o professor é o educador que direciona a forma de aprendizagem com participação concreta do estudante, visto como cidadão, que faz e cria a história. Há uma articulação entre o educador e o educando. Em meados dos anos 1990, é votada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Lei nº 9.394/1996, denominada Nova LDB, introduz uma inflexão no assunto ao substituir a expressão *profissional do ensino*, que remete a uma visão nitidamente conteudística, pela expressão *profissionais da educação*²⁰, a qual, além dos conteúdos e de suas tecnologias a serem ministrados em processos formativos, enfatiza a dimensão política e

²⁰ O Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – SINTUFRJ – prefere a expressão “profissionais em educação”. (Cf. site: <http://www.sintufrj.org.br/> Acesso em 05-03-2005)

social da atividade educativa, e inclui a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com o seu entorno mais amplo, a avaliação, a gestão. Essa formação, de acordo com o Artigo 62 da LDB/1996, far-se-á em cursos superiores de licenciatura, de graduação plena, admitindo-se, como mínima, a formação em Cursos Normais de nível médio.

Conforme esse mesmo artigo, as Licenciaturas destinam-se à formação de professores para atuar:

a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste caso, a formação se dá nos Cursos Normais Superiores, podendo também se realizar em cursos de Pedagogia, quando oferecidos pelas Universidades e Centros Universitários; b) nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Neste caso, a formação se dá nas Licenciaturas das áreas específicas do conhecimento - Licenciatura em Física, em Matemática, em Geografia etc.

Os artigos, abaixo transcritos, assim se referem aos fundamentos da formação dos profissionais da educação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. 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. (Cf. BRASIL, 1996)

Portanto, pela Lei, há que estar formado, capacitado, no nível superior. A partir da LDB 9394/1996, há uma gradativa diminuição dos Cursos Normais, que ainda formam professores em nível médio. O curso ainda existe, porém, por exigência legal, “até o fim da Década da Educação (2007) somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.”²¹, o que pode antecipar o seu fim.

²¹ Lei 9.394/96 TÍTULO IX Das Disposições Transitórias - Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

1.6 A habilitação de professores – 1996

Freqüentemente, o professor é apontado como responsável pela má qualidade do ensino. Entretanto, as várias mudanças institucionais – planos educacionais, mudanças curriculares, sistemas de avaliação etc. – sejam elas inseridas ou retiradas do universo escolar, não têm tido a contribuição do profissional mais interessado, porque a eles nada é perguntado, como se fossem incapazes de expressão própria.

Tardif, Lessard e Gauthier (1998, apud FORMOSINHO; NIZA, 2002, p.1), coordenadores de um estudo comparado das reformas na formação inicial de professores, retiram o enfoque crítico ao professor, mudando-o para sua formação, afirmando que:

(...) na Europa como na América e um pouco por toda a parte, é severo o diagnóstico sobre a escola, acusada de um desempenho medíocre em função das importantes somas investidas. A formação de professores tem sido especialmente apontada por não ter sabido produzir profissionais competentes que tivessem podido inverter ou mitigar a situação, melhorando o desempenho dos alunos.

Nesse sentido, para responder à pergunta de como se pode formar um professor competente, Teresa Cristina Rego e Guiomar Namó de Mello afirmam que há duas perspectivas definidoras:

Uma série de estudos realizados nas últimas décadas voltados à compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem do professor e da profissionalização docente, ajuda a caracterizar essas novas exigências e competências do ofício. Destes trabalhos emergem claramente duas perspectivas que definem um professor competente: a primeira ressalta o caráter reflexivo que a atividade docente deve assumir. Nesta ótica o professor passa a ser entendido como um profissional reflexivo, preparado para examinar com criticidade sua prática e o contexto em que trabalha, e para lidar de modo autônomo e criativo com as incertezas e problemas concretos do cotidiano escolar. A outra perspectiva ressalta a dimensão da pesquisa no ofício docente. Nesse enfoque o professor passa a ser visto como profissional-pesquisador, que investiga os meandros do cotidiano de sua sala de aula e da cultura institucional da qual está incorporado, capaz, portanto, de produzir conhecimentos e não apenas consumir os conhecimentos já elaborados. (REGO; MELLO, 2002, p. 4)

Entretanto, para haver um professor pesquisador em sala de aula, sua formação precisaria estar fundamentada também em uma racionalidade prática, a qual reconhecesse a existência de um conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental e cotidiano, que precisa sempre ser trabalhado e desenvolvido.

A formação investigativa do professor se dá em momentos distintos, e acontece sobretudo no diálogo da prática com a teoria. Ao refletir sobre a prática, o professor desenvolve uma atividade investigativa que irá caracterizá-lo como produtor de conhecimentos práticos sobre o ensino, e não mais como um “especialista”, ao estilo tecnicista, que pressupõe a superioridade do conhecimento teórico sobre os saberes práticos.

Paulo Freire ao se referir a seu percurso profissional afirma:

Não nasci marcado para ser um professor assim (como sou). Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte. (1979, p. 2)

Para Henri Giroux (1997, p. 33), o trabalho docente é um trabalho intelectual e não puramente instrumental ou técnico, pois, se “nós dignificamos a capacidade humana de integrar pensamento e prática, [...] destacamos a essência do que significa entender os professores como profissionais reflexivos.” Conferindo à docência uma dimensão política, Giroux pensa os professores como “intelectuais transformadores”.

Já para Antônio Nóvoa (1991), o professor precisa de uma formação crítico-reflexiva que implique três tipos de desenvolvimento: pessoal, profissional e organizacional, isto é, o professor não só se forma pelo processo de crescimento pessoal e aperfeiçoamento profissional, como também pela transformação da cultura escolar, fazendo-se parte da dimensão política do ato educativo.

Ainda, para Maria Lúcia Arruda Aranha, há três aspectos relevantes na formação do professor que precisam ser considerados:

a) a qualificação, que permite ao professor adquirir os conhecimentos científicos indispensáveis para o ensino de um conteúdo específico; b) a formação pedagógica, que na atividade de ensinar, ajuda-o a superar os níveis do senso comum, transformando-a em uma atividade sistematizada; c) a formação ética e política, resultando em uma educação a partir de valores, tendo em vista um mundo melhor. (1999, p. 152, itálicos da autora).

1.6.1 Qualificação do professor contemporâneo: competências/habilidades

Dominar o conteúdo dentro da área escolhida é o primeiro passo da competência do professor. As transformações pelas quais a sociedade está passando estão criando uma nova cultura e modificando as formas de produção e apropriação dos saberes. Caberia então aos professores mediar a construção do processo de conceituação a ser apropriado pelos estudantes, buscando a promoção da aprendizagem e desenvolvendo habilidades importantes para que eles participem da sociedade que, hoje, muitos estão chamando de "sociedade do conhecimento".

Este processo de conceituação a ser apropriado pelos estudantes é um elemento chave na organização das situações de aprendizagem, e ao professor compete criar condições para que o estudante "aprenda a aprender", desenvolvendo situações de aprendizagens diferenciadas, estimulando a articulação entre saberes e competências. Reafirma-se, assim, a aprendizagem como uma construção, cujo epicentro é o próprio aprendiz.

Para esse aprendiz, o professor não deve ser do tipo para quem predomine o conceito de ensino como informação, que se apóie em uma relação passiva professor-aluno e que na maioria das vezes, por meio do livro didático, "transmite" as informações para um discente que as repete, sem conseguir associá-las a uma interpretação e ligação com a realidade, que forneça sentido ao próprio aprendizado. Faz-se necessária a existência de um docente que tenha domínio sobre os objetos do conhecimento, desse modo, cumprindo a função primordial da escola que é a de ensinar, agindo e intervindo para que os estudantes aprendam o que sozinhos não teriam condições de fazê-lo por si mesmos.

Para isso, o professor terá que apresentar competências e habilidades, que demonstrem domínio de conhecimentos, e que também sejam inseparáveis da ação. Competências se constituem num conjunto de conhecimentos, atitudes, capacidades e aptidões que habilitam alguém para vários desempenhos da vida.

Para Guy Le Boterf²², “a competência só se realiza na ação. Esta não pré-existe àquela: não há competência a não ser em ato. A competência não pode funcionar no vazio.” Liga-se ao saber-conhecer. Já as habilidades se ligam a atributos relacionados não apenas ao saber-conhecer, mas ao saber-fazer. Em geral, as habilidades são consideradas como algo menos amplo do que as competências. Assim, a competência estaria constituída por várias habilidades. Entretanto, uma habilidade não "pertence" a determinada competência, uma vez que uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes. O autor propõe um novo panorama para a formação profissional, baseado na premissa de que o desenvolvimento das competências depende de uma tripla responsabilidade: da própria pessoa, do gerenciamento do trabalho e do sistema de formação. (1994, p. 10-23).

1.6.2 Formação pedagógica

A escolha de conteúdo, dentre as inúmeras possibilidades que se apresentam, faz parte da formação pedagógica do professor, assim como a seleção dos conteúdos condizentes com os objetivos que, concebidos de antemão, garantirão a eficácia da ação educativa. Domínio em Filosofia e História da Educação permitirão maior embasamento teórico.

A explosão do crescimento de escolas durante a segunda metade do século XX deu lugar a uma população escolar numerosa e diversificada, em termos de origens sociais, etnias

²² *De la compétence*. Essai sur un attracteur étrange. Paris, Les Éditions d'Organisation. Obra em que o autor problematiza exaustivamente o conceito de competência, sendo particularmente rico ao nível das referências às várias perspectivas sobre o mesmo. A partir da apresentação de uma proposta original de problematização e operacionalização do conceito, Le Boterf articula-o com as temáticas da inovação, das identidades e da organização do trabalho. É ainda um livro onde se pode encontrar uma vasta diversidade de grades de análise das competências. (LE BOTERF, G. 1994, p.1, apresentação, trad. da autora)

e sexos – o professor deve desenvolver competências de trabalho com públicos maiores e diversos.

Identificam-se tendências atuais na maior autonomia dos estabelecimentos escolares frente ao poder público central e na necessidade de estabelecer relações mais estreitas com as comunidades familiares e locais – o professor deve construir competências de organização do trabalho na escola. Essa mudança de papel dos docentes na escola deve ser levada em consideração pelo ensino que é responsável pela formação dos professores – em nível médio e em nível superior.

1.6.3 Formação ética e política

Espera-se do professor que desenvolva um trabalho intelectual transformador não só propiciando mudanças dos comportamentos considerados indesejados nos estudantes, mas também educando para um mundo melhor, que está sempre para ser construído. Portanto, a educação, que está inserida em um contexto maior – social, econômico e político – exige professores não-alienados de seu tempo, mas alguém que seja capaz de formular juízos de valor a respeito de comportamentos coletivos e individuais.

Para Marilena Chauí, a consciência de si, moral ou ética, é:

A espontaneidade livre e racional para escolher, deliberar e agir em conformidade com a liberdade, os direitos alheios e o dever. É a pessoa dotada de vontade livre e de responsabilidade. É a capacidade para compreender e interpretar usando a situação e sua condição (física, mental, social, cultural, histórica); viver na companhia de outros segundo as normas e os valores morais definidos por sua sociedade, agir tendo em vista fins escolhidos por deliberação, realizar as virtudes e, quando necessário, contrapor-se e opor-se aos valores estabelecidos, em nome de outros considerados mais adequados à liberdade. (CHAUÍ, 2003, p.305).

Definida a *consciência de si (política)*, a autora ainda assinala: “é o cidadão, o indivíduo situado no tecido das relações sociais como portador de direitos e deveres definidos na esfera pública, relacionando-se com o poder político e as leis”. (2003, p. 305)

O imaginário popular tem acoplado uma imagem sacerdotal à profissão docente. Segundo esta visão já tradicional, ao professor é atribuída uma função missionária que, muitas vezes, ele até aprecia assumir. Por outro lado, sendo um trabalhador assalariado, seja no setor particular ou no setor público, este professor precisa lutar por melhores condições de trabalho e salário, da mesma maneira que todos os proletários. Portanto, um dos problemas a enfrentar diz respeito à definição da sua representação social e seu real valor, assim como seu papel na transformação da sociedade e tal definição constitui-se num processo complexo.

Em 1996, a Comissão Mundial para a Educação do Século XXI, presidida por Jacques Delors, na Unesco, empreendera a iniciativa de repensar o papel da educação no contexto da mundialização das atividades humanas, e propôs através de um relatório, quatro pilares para servirem de base à educação do próximo milênio - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser²³.

O filósofo Edgar Morin (2000, p. 4-5), com sua visão integradora da totalidade, pensou os saberes na perspectiva da complexidade contemporânea, explorando novos ângulos, muitos dos quais ignorados pela pedagogia atual, para servirem de eixos que norteassem a educação do próximo milênio. São eles: Cegueiras Paradigmáticas, o Conhecimento Pertinente, o Ensino da Condição Humana, o Ensino das Incertezas, a Identidade Terrena, o Ensino da Compreensão Humana e a Ética do Gênero Humano.

Esses saberes propostos por Morin antecedem qualquer guia ou compêndio de escola, fazem parte de uma idéia de identidade terrena na qual o destino de cada pessoa joga-se e decide-se em escala internacional, cabendo à educação, e, por conseguinte, ao professor, a missão ética de buscar e trabalhar uma solidariedade renovadora, que dê novo alento à luta por um desenvolvimento humano sustentável.

²³ Cf. DELORS, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. O Relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título Educação: Um Tesouro a Descobrir (UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999), p. 89-102.

Conforme as palavras de Nóvoa: “É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores”²⁴. Nos programas de ação política dos dirigentes de Estado, nos discursos reformadores dos governos, ou na literatura produzida pelos investigadores:

re encontramos sempre as mesmas palavras, repetidas uma e outra vez sobre a importância dos professores nos “desafios do futuro”. Ou porque lhes cabe formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico, ou porque lhes compete formar as gerações do século XXI, ou porque devem preparar os jovens para a sociedade da informação e da globalização, ou por qualquer outra razão, os professores voltam a estar no centro das preocupações políticas e sociais. (NÓVOA, 1999, p. 2)

O mesmo autor ressalta, ainda, sobre a formação de professores:

Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. (NÓVOA, 1999, p.7)

Para Nóvoa, os professores têm que redescobrir uma identidade coletiva, com a qual poderão cumprir seu papel de formação das crianças e dos jovens. Portanto, além da formação inicial, há que se prover a educação continuada, como auxílio e meio de refletirem sobre a própria profissão, seu trabalho, e a procura de consolidação das “dimensões coletivas da profissão”. Por dimensões coletivas da profissão entende-se que o profissional da educação deve atentar para uma postura crítico-reflexiva, com capacidade para reinterpretar as concepções tradicionais à luz de perspectivas atuais, concebendo a profissão como uma atividade que, além do labor, seja um compromisso com um saber técnico-científico entrelaçado às relações econômicas, culturais, éticas e políticas com a sociedade, seja na educação inicial, seja na educação continuada. que se continuará discutindo no próximo capítulo.

24 Nóvoa, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educ. Pesqui., São Paulo. Jun 1999, vol.25, no.1, p.11-20.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL

Por muito tempo, as políticas oficiais para a formação de professores não tiveram a preocupação de incentivar a relação entre teoria e prática docente. Inicialmente, a tônica era “reciclar” o educador, descartando o seu conhecimento real. Introduzia-se o novo desconectado do velho, oferecendo cursos rápidos e descontextualizados, por meio de palestras e encontros esporádicos, geralmente superficiais. Mais tarde, coerente com o momento histórico pelo qual passava a concepção de educação, a tônica passou a ser a de “treinar” o educador, tendo como eixo central a modelagem de comportamentos, desencadeando ações apenas de caráter tecnicista, com finalidades mecânicas.

Nas últimas décadas, buscar a continuidade da formação de professores do ensino fundamental apresenta-se como tema obrigatório no cenário educacional.

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos²⁵, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, foi aprovada uma Declaração, cujo objetivo principal constituía-se em um plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem, indicando o papel do professor, sua formação inicial e a necessidade da capacitação em serviço.

No item 1.6, *Estruturar Alianças e Mobilizar Recursos*, da Declaração mencionada, afirma-se:

²⁵ 1990: A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, lança um movimento mundial para se oferecer uma educação básica a todos - crianças, jovens e adultos. Dez anos depois, em Dakar (Senegal), no Fórum Mundial sobre a Educação, os Países se comprometem a alcançar a conclusão da educação básica para todos em 2015. In: <http://www.unesco.cl/port/organizacion/escolaunesco/2.act>. Acesso em 24-10-2005.

O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas. (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, 1990 – PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem 2003, p. 19).

Nos desdobramentos que se sucederam à Conferência, a formação dos professores é destacada nos documentos-síntese das intenções e prioridades do Plano Decenal de Educação para Todos. Nesse processo, o Brasil se fez presente, inicialmente elaborando o seu Plano e, em seguida, criando vários mecanismos para viabilizar a política de educação para todos, entre os quais se destacam o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)²⁶, a TV Escola²⁷ e vários programas estaduais e municipais de bolsa-escola²⁸.

Promulgada em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, preocupava-se com a formação do professor, tanto em sua forma inicial como em sua forma continuada. O Art. 87 das Disposições Transitórias institui a Década da Educação, a iniciar-se

²⁶ Conforme Manual de Orientação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) tem como foco o ensino fundamental público, como o mais representativo segmento da educação básica oferecida pelos Estados e Municípios brasileiros. Seu objetivo declarado é promover a universalização, a manutenção e a melhoria qualitativa desse nível de ensino, particularmente, no que tange à valorização dos profissionais do magistério em efetivo exercício. (FUNDEF, Manual de Orientação, p. 1, maio/2004, p. 1) Acesso em: 25-10-2005.

²⁷ Desde setembro de 1995 está no ar a TV Escola, um canal exclusivo, via satélite, para promover a capacitação e atualização permanente dos professores. Todas as escolas de 1º grau com mais de 100 alunos recebem um kit tecnológico básico para captar e gravar as transmissões - antenas parabólicas, aparelhos de televisão, videocassetes e fitas VHS. (<http://www.mre.gov.br/cdbrazil/itamaraty/web/port/polsoc/educa/tve>). Acesso em 25-10-2005)

²⁸ Segundo afirma o governo: “Para que todas as crianças possam freqüentar a escola e, a partir disso, seja superada a exclusão social, o Governo do Distrito Federal implantou o programa Bolsa Familiar para a Educação. Esta Bolsa consiste no pagamento de um salário mínimo mensal a cada família carente que mantiver todas as suas crianças entre 7 e 14 anos matriculadas na rede escolar pública”. (<http://federativo.bndes.gov.br/>) Acesso em 25-10-2005.

um ano após a publicação dessa lei, e seu § 4º estabelece: *Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço*. O mesmo Artigo 87, § 3º, inciso III, indica como um dos eixos de atuação do poder público na área da educação, *“realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também para isso, os recursos da educação a distância”*.

Assim, a necessidade da formação continuada do professor do ensino fundamental passa a constar de diversos documentos legais, sendo que já estava presente em várias propostas elaboradas por entidades e profissionais defensores da educação pública.

Maria Teresa Leitão de Melo critica os processos de elaboração e tramitação da LDB: “os percalços foram muitos e tortuosos foram os caminhos” e argumenta que:

A formação dos professores é tratada no título “Dos profissionais da educação”, uma das partes mais reduzidas em seu conteúdo quando da tramitação do projeto de lei entre a Câmara de Deputados e o Senado Nacional. Em apenas seis artigos, a lei pretende definir os fundamentos, delimitar os níveis e o *locus* da formação e relacioná-la aos requisitos da valorização do magistério. O resultado de tamanho “enxugamento” é a ausência da conceituação dos profissionais da educação, referenciados no texto da lei com base nas exigências para sua formação, além de algumas contradições (...) no tocante aos próprios cursos e espaços de formação. (MELO, 1999, p. 46-7)

A chamada valorização do magistério passa, necessariamente, pelos cursos de formação continuada, pelo próprio objeto de trabalho do professor (o conhecimento, que é dinâmico) uma vez que muito da responsabilidade do fracasso da escola e do ensino recaem sobre os ombros dos professores.

Muitas pesquisas já detectaram a incompetência de a escola efetuar, com sucesso, o ensino do currículo mínimo das Letras, da Matemática, das Ciências Naturais e Humanas, das Artes e, segundo Maria Aparecida Viggiani Bicudo, mais que isso, foi incapaz de educar, e, portanto, “de ir além desse ensino e realizar a educação do cidadão, o que solicita a

construção de princípios éticos e a expressão de atitudes éticas no convívio com os outros no contexto de organizações político-sociais. (2003, p. 23).

Geralmente a incompetência da escola acaba por ser traduzida como incompetência do professor, desconfiando-se de que ele consiga, em especial aquele professor do ensino fundamental, exercer liderança intelectual e moral sobre as crianças.

Apesar do razoável consenso de que a educação desempenha um papel social fundamental, nas discussões a seu respeito ou de suas reformas, os professores nunca são chamados a opinar e quando participam do debate, como afirma Henri A. Giroux:

é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao *status* de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os professores não contam quando trata-se de examinar criticamente a natureza e processo da reforma intelectual. (GIROUX, 1997, p. 47)

O autor considera a necessidade de empreender, nas esferas educacionais em geral e nas escolas em particular, um combate intelectual contra as imagens de neutralidade que marcam as práticas dominantes de reprodução cultural por meio da educação, combate este a ser travado por intelectuais e, sobretudo, por professores.

Althusser, filósofo francês influenciado pela corrente estruturalista e pelo marxismo, na obra *Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)*, de 1969, considera que a função da escola deve ser compreendida não de forma isolada, mas inserida no contexto da sociedade capitalista que, no essencial, a determina.

Para ele, dentre os AIE, a escola desempenha um papel de destaque, onde se determina, de antemão, a reprodução da divisão das classes sociais. Os setores subalternos da sociedade são marginalizados, quando a escola não oferece chances iguais para todos, sendo, portanto, um local de luta de classes:

É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados e entre explorados e exploradores. Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga), onde os professores, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas (com toda confiança) pelos “pais” (que por sua vez são também livres, isto é, proprietários de seus filhos), conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e virtudes “libertárias”. (ALTHUSSER, 1985, p. 78)

E o filósofo continua, enaltecendo o trabalho dos professores:

Peço desculpas aos professores que, em condições assustadoras, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas que os aprisionam as poucas armas que podem encontrar na história e no saber que “ensinam”. São uma espécie de heróis. Mas eles são raros, e muitos (a maioria) não têm nem um princípio de suspeita do “trabalho” que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, ou, o que é pior, põem todo seu empenho e engenhosidade em fazê-lo de acordo com a última orientação (os famosos métodos novos!). Eles questionam tão pouco que contribuem, pelo seu devotamento mesmo, para manter e alimentar esta representação ideológica da escola, que faz da Escola hoje algo tão “natural” e indispensável, e benfazeja a nossos contemporâneos como a Igreja era “natural”, indispensável e generosa para nossos ancestrais de alguns séculos atrás. (ALTHUSSER, 1985, p. 78-81, aspas e parênteses do autor)

Ainda que em épocas diferentes, tanto Althusser como Giroux expressam preocupações com a forma como o apelo por mudança educacional apresenta aos professores uma dupla ameaça: por um lado, a sociedade lhes delega a responsabilidade pelo sucesso escolar, ao mesmo tempo em que os governantes lhes atribuem o fracasso escolar. Por outro lado, a maioria dos professores não tem consciência de ser manipulada pela ideologia.

A partir desse olhar sobre a escola e diante da constatação de que os professores não são capazes de dar conta da aprendizagem, nasce a tentativa de subtrair da educação os aspectos de reprodução do *status quo* nela embutidos. Por conta disso, houve uma busca por cursos rápidos de “reciclagem” do professor a partir da década de 80.

Os professores são chamados a se requalificarem por vários motivos: ora é uma nova lei de um novo governo que muda tudo (por exemplo a Lei 5692/71), ora são novos enfoques que aparecem tentando modificar práticas estabelecidas (modismos da época militarista), ora é uma “nova teoria” que se implanta para a manutenção da “velha teoria” (mundialização capitalista). Na maior parte das vezes, a formação inicial do professor é acusada de ser insuficiente, mas não pelo caráter dinâmico inerente ao seu objeto de trabalho, o conhecimento, que exige aperfeiçoamento constante, formação continuada.

Segundo Perrenoud (1999), a formação continuada ainda é um campo em desenvolvimento, que permite “projetar os sonhos e os medos”. Para ele, é ainda um campo de forças onde se confrontam toda espécie de interesses e de ideologias, e também onde se confrontam estratégias individuais e coletivas. O autor assim expressa seu pensamento sobre a educação continuada:

Todo esforço para impor uma concepção uniforme ou oficial da formação contínua provoca resistências, dissidências, contra-estratégias daqueles a quem interessa a situação ou que defendem uma outra concepção de formação. Se não se escuta aquilo que os professores dizem deles mesmos, de sua realidade, de seus medos, de seus sonhos, de suas necessidades a propósito de sua formação contínua, uma educação, ainda que lógica ou normativa, é fadada ao fracasso. (PERRENOUD, 1999, p. 36)

2.1 Uma prática reflexiva na formação continuada do professor do ensino fundamental

Barbieri, Fusari e Rios, Pimenta, Marin, Palma Filho e Alves, pesquisadores que se dedicaram a equacionar os fatores que interferem na formação inicial e continuada do professorado do país, conceituam a educação continuada como uma prática para além da prática reflexiva. Argumentam sobre a necessidade de voltar-se ao “chão da escola”, isto é, colocar os pés na realidade escolar junto com os profissionais e que se pare de tutelar o processo de mudanças na escola, o que:

significa abandonar o autoritarismo que impregna a condução política da sociedade brasileira, entendendo que só é possível construir uma boa escola com o envolvimento de todos os seus profissionais. (PALMA FILHO; ALVES, 2003, p. 285).

Os mesmos autores argumentam que só existe envolvimento do professor:

quando não são negadas à escola as condições objetivas necessárias para isso, condições estas que incluem melhorias na organização do trabalho pedagógico, melhorias salariais, acesso à produção científica, oportunidade de troca de experiências e exercício sistemático de reflexão sobre o fazer docente. (PALMA FILHO; ALVES, 2003, p. 285).

Inicialmente, os cursos rápidos abrangiam os conteúdos das matérias e disciplinas escolares. Após este primeiro momento, ficaram mais intensos e longos, acrescidos que foram por aspectos pedagógicos de ensino. Nessa direção, Bicudo afirma que:

por meio de análises e críticas constantes do sistema escolar, passou-se a dar importância à educação continuada, pensando nos professores em formação, nos já formados e em serviço. A crítica efetuada levava sempre a outros dois pontos: a realidade escolar, contexto político e pedagógico, em que o professor exerce sua profissão e efetua seu trabalho e os cursos que formam professores. (BICUDO, 2003, p. 23)

Em um contexto de muitas e intensas transformações, no qual o conhecimento é permanentemente resignificado, exigindo ações que procurem dar respostas a essas mudanças, o maior desafio para o trabalho dos professores é, certamente, manter-se atualizado.

De forma espontânea e por iniciativa própria, nos anos 1950, os professores procuravam aprimorar-se profissionalmente, em um movimento pessoal e desarticulado. Na década de 60, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo começa a estruturar programas de aperfeiçoamento profissional, através das Delegacias de Ensino.

Tais aperfeiçoamentos nos anos 1970 eram chamados de “treinamento e capacitação profissional”. Nesse sentido, aborda-se o uso que se faz da palavra “treinamento” e de seus sentidos quando se trata de professores.

2.1.1 “Treinamento” de professores

A palavra treinamento aparece em variados contextos, em diversos países, mas quase sempre acoplada à palavra professor, quando se refere à educação inicial ou continuada:

O progresso na direção de sociedades mais democráticas, crescimento econômico e maior equidade social repousa numa população educada e numa força de trabalho mais bem qualificada. Concordamos em adotar um conjunto de ações, com vistas a melhorar o acesso a uma educação de qualidade, mediante o *treinamento* (grifo meu) de professores, o ensino de valores cívicos e o uso das tecnologias da informação, tanto nas salas de aula quanto na avaliação do progresso para a implementação desses compromissos. Melhores políticas e investimentos crescentes em nossos sistemas de educação ajudarão a reduzir as disparidades de renda e a brecha digital em nosso Hemisfério. (Documento - Declaração e Plano de ação da cidade de Quebec, p. 1, 2004 – Groupe d'études et recherches sur les mondialisations, G E R M, tradução nossa)

Já em 1970, com a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus e da Secretaria da Educação do estado de São Paulo (1976), a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e o Departamento de Recursos Humanos (DRHU) coordenam ações de treinamento e capacitação profissional, com o objetivo de atender aos inúmeros dispositivos legais, emanados dos também inúmeros pareceres dos Conselhos de Educação.

Os termos *treinamento*, *capacitação* e *reciclagem* são utilizados, nessa época, relacionando-se aos objetivos imediatos da implantação da Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.

Em sua tese de doutorado sobre a Lei nº 5692/71, Cláudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci opina:

Um ambicioso programa de *treinamento* de professores procurava implantar novos elementos técnico-pedagógicos no ensino público, introduzindo técnicas de estudo dirigido, massificação de conteúdos através de livros didáticos, novos contornos curriculares e conteúdos técnico profissionalizantes. O objetivo explícito era massificar habilidades básicas, que consolidariam um contingente de profissionais minimamente capacitados para o ingresso no mercado de trabalho formal, notadamente, industrial, em franco crescimento naquele período em que o país captava com facilidade poupança externa para realizar investimentos produtivos. (RICCI, 2003, p.27)

Sobre o título VI da LDB/1996, que trata dos Profissionais da Educação, assim se expressam os legisladores, evitando, corretamente, usar a palavra treinamento, que só aparece no Art. 87, § 4º, das Disposições Transitórias:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

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

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

Art. 62. 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.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (grifos nossos).

Os Institutos Superiores de Educação (ISE) mencionados no Art. 62 e 63 foram regulamentados pela Resolução nº 01/99 do Conselho Nacional da Educação (CNE), confirmada pelo Parecer 53/99 de seu Conselho Pleno (CP), determinando que os Programas de Formação Continuada para funções do magistério da Educação Básica fossem estruturados de forma a permitir sistematização e reflexão sobre a prática escolar realizada, admitindo-se “em regime tutorial²⁹, com alternância de momentos presenciais e a distância.”

Segundo Helena de Freitas, em entrevista ao *Cadernos ADUNESP* nº 1, a situação do magistério no país é: “atualmente, um quadro trágico”. Ademais, ela argumenta que:

²⁹ Regime Tutorial é aquele em que o tutor promove uma relação de proximidade com os alunos; motiva o aluno e orienta o seu estudo. Está disponível para ouvir o aluno; facilita a “vida” ao aluno na sua relação com a instituição; orienta o aluno nas suas lacunas na formação base.

Durante muitos anos, a formação de professores, principalmente para atuar nas séries iniciais e na educação infantil, ficou restrita ao nível médio, modalidade Normal. Apesar da luta intensa de várias entidades pela profissionalização do magistério e pela elevação de sua formação em nível superior, nas universidades, a exemplo dos países mais avançados, a manutenção, na LDB, da modalidade Normal de nível médio, como exigência mínima permitida para formação dos professores para esses níveis de ensino, deixa claro que a nomenclatura Normal Superior nada mais é que o normal de nível médio realizado em instituições de nível superior. (FREITAS, Cadernos ADUNESP nº 1, 2002, p. 1)

Ressalte-se que, para além de boa formação inicial dos professores, é muito importante a formação continuada para construir uma educação de qualidade no Brasil. Assim, discutir a continuação da formação dos educadores para torná-los mais competentes é um meio e não um fim em si mesmo. Na verdade, seu objetivo principal deveria ser, conforme diz Helena de Freitas no mesmo documento: “a melhoria das condições de formação humana de nossas crianças e jovens.” (2002, p. 1)

Entretanto, nas Disposições Transitórias da LDB, título IX, art. 87, parágrafos 3º e 4º, assim se referem os legisladores:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

(...) § 3º. Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

(...) III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;
IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por *treinamento* em serviço. (grifo meu).

Treinamento, que, segundo o Novo Dicionário Eletrônico Aurélio (2005), implica habituar, adestrar; acostumar, poderia e deveria ser focado na Lei como um domínio competente e crítico do conteúdo a ser aprendido e, por sua vez, ensinado.

Sobre este assunto, H. Giroux argumenta:

Muito freqüentemente, os programas de formação de professores perdem a visão da necessidade de educar os estudantes para se tornarem profissionais críticos, mas desenvolvem cursos que focalizam os problemas imediatos da escola e que substituem, pelo discurso do gerenciamento e da eficiência, a análise crítica das condições subjacentes à estrutura da vida escolar. Ao invés de ajudar o estudante a pensar sobre quem é, sobre o que deve fazer na sala de aula, sobre suas responsabilidades no questionamento dos meios e fins de uma política escolar específica, os alunos são freqüentemente treinados para compartilhar técnicas e para dominar a disciplina da sala de aula, para ensinar um assunto eficientemente e organizar o melhor possível as atividades diárias. A ênfase do currículo de formação do professor está em descobrir o que funciona. (GIROUX, 1987, p. 13-6, grifo nosso)

Em vez de aprenderem a levantar questões acerca dos princípios que subjazem aos diferentes métodos didáticos, atividade crítica essencial ao trabalho de formação, aos professores é reservado o papel de executar procedimentos predeterminados de conteúdo e instrução e de cuja escolha ou programação sequer participaram. À premissa de que os professores deveriam estar envolvidos com o planejamento de atividades pessoais e coletivas para a melhoria profissional e de produção de materiais curriculares adequados aos contextos culturais e sociais onde lecionam, opõe-se um gradual processo de afastamento do processo de reflexão e deliberação.

César Augusto Minto e Maria Aparecida Segatto Muranaka assim se colocam perante a LDB:

Ao tratar do Ensino Médio e da Educação Profissional, inexistente qualquer menção ao Curso Normal, isto só acontece em "DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO" quando a LDB admite, "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." (Art. 62). Observe-se que a Escola Normal estava definida no PLC 101/93 (Art. 49, § 2º) e no Parecer N.º. 250/94 (Art. 43, § 2º, alíneas a e b e § 3º). Em contrapartida, esta LDB menciona institutos superiores de educação que oferecerão cursos de formação profissional, entre os quais o "curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental" (Art. 63) e prevê que "até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço." (Art. 87, § 4º). Tal situação requer algumas considerações. A primeira delas diz respeito ao fato de que a LDB não define "Escola Normal" nem "curso normal superior" e, uma vez promulgada, inexistente instrumento legal que o faça. A segunda refere-se à possibilidade de acabar com o atual Curso Normal, o que pode até implicar uma formação mais abrangente, na medida em que só restariam professores habilitados em nível superior. (1997, p. 4-5).

E criticamente, concluem, perguntando: *Acontece que a alternativa "ou formados por treinamento em serviço" causa preocupação, sobretudo se nos fizermos a questão: como é que o treino forma?* (MINTO; MURANAKA. 1997, p. 4-6, grifo nosso).

De acordo com essa leitura, é possível afirmar que os professores não são obrigados a se “formar” por meio de “treinamento em serviço”, mas que têm o *direito* de, ainda que “em serviço”, continuar seus estudos em nível superior, com a profundidade necessária para uma boa formação, que lhes garanta também competência profissional.

Para abordar os conteúdos escolares de forma crítica e competente, vale insistir, sua formação deve-se dar em nível superior. Que propicie não a repetição de currículo da Escola Normal, transplantado para o Instituto Superior de Ensino, mas uma construção e inserção, que segundo Fusari (1996, p. 1-2), ocorra “num tempo e espaço históricos”, comprometida com a “comunicação e posse de saberes lingüísticos, científicos, históricos, sociais e artísticos pelos alunos das camadas majoritárias da população”.

2.2 Sumário histórico da educação continuada para professores do ensino fundamental em São Paulo

Apesar de os educadores em exercício se interessarem pelo seu aprimoramento profissional, procurando atender a suas necessidades por iniciativa própria, até o final dos anos 1960 não havia ação sistematizada do poder público que contemplasse o aperfeiçoamento dos profissionais em educação na área pública ou no setor privado. No entanto, ainda naquela época, a Secretaria de Estado da Educação, através das então Delegacias de Ensino (DE), visando à melhoria do desempenho das escolas do Ensino

Primário (assim como as do Ensino Secundário), começa a estruturar programas de aperfeiçoamento profissional.

Em 1970, a partir da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, e em 1976, com Reforma da Secretaria da Educação, aumentam as ações de treinamento e capacitação profissional, que começam a ser coordenadas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e pelo Departamento de Recursos Humanos (DHRU), órgãos criados pelo Decreto Estadual nº 7.510/76, que reorganizou a estrutura básica da Secretaria Estadual de Educação para atender às exigências da Lei federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Durante os anos 70, segundo Palma Filho e Alves, houve praticamente quatro linhas de atuação:

a) programações utilizando novas tecnologias de comunicação (TV-Rádio) para veicular conteúdo curricular; b) oferta de cursos de atualização, na sua maior parte com a duração de 30 horas em ação conjunta com as universidades públicas; c) formação contínua de monitores que atuavam nas delegacias de Ensino; d) e ações de Orientação Técnica, que procuravam garantir o funcionamento técnico-administrativo do sistema de ensino. (PALMA FILHO; ALVES, 2003, p. 281-2)

Em 1978, com o intuito de dar aos educadores a oportunidade de participar de um processo de atualização pedagógica, instalam-se em todo o Estado mais de mil tele postos, cada um sob a responsabilidade de um monitor. A mídia televisiva e a mídia impressa, de forma combinada, por meio de um convênio assinado entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a Fundação Padre Anchieta (TV2 Cultura) e o MEC/Prontel (Programa Nacional de Tele-educação) apresentam o primeiro programa, voltado para os professores do ensino básico, que utiliza multimeios: “Por um ensino melhor”, com o subtítulo “Treinamento de professores do ensino de 1º grau por multimeios”.

Nos anos 1980, além da expansão das ações de Orientação Técnica, o sistema de multimeios é ampliado com o lançamento do projeto Ipê, assim como são ampliadas as parcerias com as universidades públicas e, às vezes, com algumas universidades particulares.

A Secretaria da Educação, através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), adota processos de educação continuada, na tentativa de democratizar o ensino, esperando, ao mesmo tempo, evitar o que acontecera com os programas usados anteriormente, que mostravam a incapacidade de envolver os maiores interessados, os professores, por conta da descontinuidade e da fragmentação dos cursos de curta duração. Na década seguinte, as ações de capacitação dos professores são deslocadas, em sua maioria, para a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), que continua o trabalho da CENP.

Palma Filho e Alves, apresentando seu depoimento sobre a FDE, afirmam que:

Dentre as ações desenvolvidas pela FDE no período 1992-1994, destacam-se aquelas que, dando continuidade a iniciativas da CENP, principalmente aquelas voltadas à implantação do Ciclo Básico e à construção no Estado de uma alfabetização de melhor qualidade, vão assumindo características de processos de formação continuada: ações contínuas no tempo, com periodicidade regular de encontros; atividades envolvendo os mesmos participantes, sem utilizar o sistema de representação ou rodízio, no qual quem comparece ao encontro tem a responsabilidade de *repassar* (grifo dos autores) o conteúdo aos seus colegas; continuidade da programação e, sobretudo, o uso de metodologias que tematizem a própria prática, iluminando-a com teorias adequadas. (PALMA FILHO; ALVES, 2003, p.283)

As parcerias com as universidades, que durante um determinado tempo haviam se esgotado, são retomadas em 1997 com a criação do Programa de Educação Continuada – PEC e, até 2001, havia habilitado (diplomado) sete mil educadores do Ensino Fundamental da rede pública estadual.

2.3 A importância da formação continuada para o professor

As políticas oficiais adotadas pelo governo do Estado, com a pretensão de assegurar maior eficácia social dos sistemas educativos, se voltam mais recentemente para a necessidade de entender o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores como

resultado do envolvimento deles em um programa de formação contínua que fosse capaz de responder aos desafios que enfrentavam e enfrentarão na Educação Básica.

Pela própria natureza do fazer pedagógico, ensina Elomar Castilho Barilli (1998, p. 43), e, ainda, independentemente das condições nas quais efetuou a formação inicial e da situação da escola em que leciona, o professor precisa ter continuidade em seus estudos. Isso porque, hoje, a velocidade e o dinamismo com que o conhecimento é produzido e precisa ser socializado, exige do professor constante capacitação, construindo e reconstruindo saberes e soluções pedagógicas, sociais e políticas a serem adotadas pelo conjunto dos professores que trabalham no sistema e nas unidades.

Ana Amélia Amorim Carvalho e Alcino Simões (2004) indicam os estudos de Barbieri, Fusari e Rios, Pimenta e Marin como fontes para o estudo da educação continuada “como uma prática para além da prática reflexiva”.

Nesse sentido, para Nóvoa (2001), o aprender contínuo é essencial na profissão do professor e deve concentrar-se em dois pilares: na própria pessoa do professor, como agente, e na escola como lugar de crescimento permanente.

Cabe lembrar, ainda, que a Lei nº 9.394/96 (LDB) afirma que o poder público “deve incentivar o desenvolvimento de programas de educação a distância, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada” (art. 80). Corrigir distorções de sua formação inicial e refletir sobre as mudanças educacionais que estejam ocorrendo são componentes essenciais na formação continuada do professor.

2.4 Uma proposta de educação continuada para professores do ensino fundamental no Estado de São Paulo³⁰

Sob o pretexto de observar o que prescrevia a LDB, o Programa de Educação Continuada para a Formação de Professores em Exercício (PEC/FOR PROF) tomava como referências os marcos da política educacional, ditados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os dispositivos expedidos pelos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, relativos à formação de professores para a educação fundamental, articulados com os princípios e diretrizes da política educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo:

com o intuito de dar continuidade às ações de valorização profissional do magistério paulista, a Secretaria da Educação entende que a formação dos professores do ciclo inicial do ensino fundamental deva ser realizada em nível superior, o que é preconizado pela nova Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (lei 9394/96) (SEE, PEC/FOR PROF, 2001, p. 4)

Apesar de o título do documento não indicar, tratava-se de um programa especial de licenciatura plena para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, que começou em junho de 2001, e foi desenvolvido pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV), em cooperação com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE), a Universidade de São Paulo (USP), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)³¹, visando oferecer formação universitária aos docentes efetivos da rede pública.

³⁰ O documento, fonte das informações deste e do quarto capítulos, é a versão de 30/03/2001, emitido pelo Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, denominado à página 13, *Programa de Educação Continuada/ Formação de Professores em Exercício – Curso especial de formação de professores de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental*. (SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação, PEC/FOR PROF, 2001, 26 p.) No entanto, o Conselho Estadual da Educação (CEE), na Deliberação nº 12/2001, chama-o de *Programa Especial de Formação Pedagógica Superior destinado aos Professores Efetivos da Rede Pública*. (Cf. Del. CEE nº 12/2001, aprovada em 04/04/2001, homologada em 21-04-2001 e republicada no DOE de 26-04-2001, Seção 1, pg. 09)

³¹A UNICAMP retirou-se do projeto, em 2000, ainda no planejamento, por entender que é impossível haver formação consistente em tempo menor do que aquele usado para a formação regular e, ainda, por discordar da imposição, por parte da SEE, na atuação das universidades.

Este programa só pôde ser realizado, segundo a FCAV, porque contou “com o apoio intenso de recursos tecnológicos, inclusive a maior rede intranet³² de alta velocidade do país.” Para a mesma instituição, o nome do programa é PEC Formação Universitária, desta forma indicado no Informativo da Fundação³³, e assim é apresentado a partir de 2003:

A FCAV, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, respondeu pela gestão do PEC Formação Universitária, programa de nível superior que graduou 6.233 professores efetivos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental da rede estadual, sob a responsabilidade de três das melhores universidades do país, USP, UNESP e PUC/SP. (FCAV, 2005, p. 2).

A partir da pesquisa feita sobre a *Educação a Distância (EAD) no ensino superior brasileiro (2002)*, de autoria do professor José Manuel Moran, descreve-se, neste item, o PEC/FOR PROF como um programa que contava, em 2002, com 6235 estudantes, professores efetivos da rede pública de ensino em todo o estado de São Paulo, distribuídos em três períodos e agrupados em 46 Ambientes de Aprendizagem, espalhados por 34 localidades do Estado.

Moran (2004, p. 6) indica que: “a grande maioria destes docentes (5815) estava em exercício como professores em escolas da rede pública estadual e os índices de desistência e evasão do curso foram baixos, de 6,45%.” A carga horária mínima foi de 3100 horas de trabalho, estabelecida pela Deliberação 12/01 do Conselho Estadual de Educação, sendo: 1600 horas de atividades de aulas, 400 horas de atividades complementares, 300 horas de vivências educadoras na escola, e 800 horas de reconhecimento de exercício profissional associado ao trabalho.

³² Intranet é a utilização da tecnologia de Internet para facilitar a comunicação e acesso às informações internas de uma organização.

³³ Departamento de Engenharia de Produção - Escola Politécnica – USP Disponível em: <<http://www.gte.vanzolini.org.br/>> Acesso em: 29-10-2005.

Pensa o mesmo autor que: “o uso combinado de tecnologias, e do trabalho presencial possibilitou o desenvolvimento das seguintes modalidades de atividades: teleconferências, videoconferências, trabalhos monitorados e vivências educadoras.” (2004, p. 7).

As teleconferências eram aulas ministradas por convidados especiais e transmitidas para todos os estudantes, simultaneamente, a partir de um estúdio montado na TV Cultura. Os estudantes podiam interagir através de fax e e-mail. Já as videoconferências eram aulas ministradas por docentes das Universidades e que abordavam o referencial teórico-conceitual do curso.

Moran descreve que:

Cada videoconferência podia ser transmitida para 4/5 salas de aula, de cerca de 40 alunos, permitindo a interação dos diferentes grupos em tempo real. O programa desenvolveu uma sistemática de treinamento e um manual de referência para os professores que se utilizavam das tecnologias envolvidas, visando explorar ao máximo seu potencial pedagógico. (MORAN, 2004, p.8)

Havia ainda os Trabalhos Monitorados que davam apoio à aprendizagem mediante aprofundamento dos temas trabalhados nas tele e videoconferências:

As sessões de trabalho monitorado eram de três tipos: sessões on-line (orientadas por professores assistentes, via intranet), sessões off-line (apoiadas pelos professores-tutores de forma presencial) e sessões de suporte (desenvolvidas autonomamente pelos alunos-professores a partir de atividades previamente designadas). Para estas modalidades os docentes desenvolveram um material de apoio específico para o programa, tanto para circulação na WEB, quanto impresso. (MORAN, 2004, p. 8)

Segundo o mesmo autor, o programa produziu “1859 páginas de conteúdos impressos de apoio ao estudo e 16 sessões de LearningSpace, ambiente de aprendizagem utilizado para o desenvolvimento dos trabalhos on-line.” (Moran, 2004, p. 8).

Houve também um programa próprio de capacitação para os professores assistentes, que interagiam on-line, assim como aconteceu um acompanhamento e uma avaliação da interação suscitada pelo trabalho monitorado on-line.

Além dessas atividades, afirma ainda Moran, os estudantes-professores faziam atividades práticas pedagógicas, e participavam das Oficinas Culturais que:

acompanharam o processo de formação, propondo a articulação dos referenciais teórico-conceituais com a prática dos professores. Neste momento do curso, concentraram-se em torno do tratamento didático do estudo das diferentes áreas curriculares. (...) Oficinas Culturais: atividades que objetivavam ampliar o universo cultural dos alunos-professores no que diz respeito aos diferentes usos da leitura e da escrita e às várias manifestações artísticas. (MORAN, p. 8)

Em dezembro de 2002, término do curso de formação universitária do PEC/FOR PROF, o Secretário da Educação, Gabriel Chalita, afirmou que

Juntos, temos viabilizado a capacitação constante dos educadores por meio de cursos, palestras, teleconferências e congressos. Em dezembro, por exemplo, presenciamos a formatura de 7 mil professores pelo programa PEC - Formação Universitária, programa de educação continuada, cujo objetivo é fornecer aos professores efetivos no ensino da 1ª à 4ª série, com formação de nível médio, de mais de 2 mil escolas de ensino fundamental do Estado, a oportunidade de formação em nível superior fornecida pela USP, Unesp e PUC-SP. (CHALITA, 2003, p. 1)

2.4.1 Princípios educacionais, político-institucionais e pedagógicos usados para a consecução do programa.

Conforme destaca a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo:

1º. No programa PEC/FOR PROF, a formação dos professores deve estar articulada com a adequada provisão de recursos pedagógicos, de infraestrutura tecnológica e a busca da integração com a comunidade. 2º. O exercício da docência escolar deve ser a referência da organização institucional e pedagógica do curso de formação de professores. 3º. Os professores devem ser agentes fundamentais na implementação da política educacional da SEE. 4º. As parcerias com outros setores da sociedade são importantes na consolidação das Políticas da SEE. No que se refere à formação de seus recursos humanos, a Universidade e/ou Instituição de Ensino Superior constituir-se-á em um interlocutor privilegiado para discussão e concretização de suas propostas. 5º. Os Parâmetros Curriculares Nacionais devem ser tomados como referência na formação do professor multidisciplinar.

Consideravam também que “a construção de competências deve ser o eixo organizador do currículo”, assim como, deveria haver coerência entre a formação do professor

e a sua prática, com a finalidade de pautar todas as atividades que fossem desenvolvidas durante o curso. Para isso, os professores-estudantes precisariam de:

Domínio dos objetos sociais do conhecimento e sua transposição didática devem ser priorizados. 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. (SEE-SP, doc. 2001, p. 6-8)

Para objetivar esses princípios, propunham uma metodologia composta de um “curso presencial, com *forte apoio de mídias interativas*, organizado sob a fórmula de Módulos Interativos.” (SEE, doc. 2001, p. 13, grifo nosso).

A dinâmica de funcionamento do curso previa cinco modalidades de atividades, definidas de acordo com o dito programa: Videoconferências (VC); Teleconferências (TC), “que fornecem o suporte teórico-conceitual, por meio de palestras e dinâmicas de trabalho presencial virtual”; Trabalho Monitorado (TM) “por meio de três tipos de sessões: *on-line* (ligada à internet), *off-line* (somente com trabalho de dinâmica orientado por um tutor), e *de suporte* (de acordo com a opção do estudante)”; Vivências Educadoras (VE); Estudos independentes e Síntese Elaborada do Curso, pretensamente articuladas entre si e que deviam dar suporte e consistência à proposta pedagógica. (SEE, doc. 2001, p.14, parênteses do doc.).

2.4.2 Escola: Um elo na rede de construção de conhecimento.

Além do uso sistemático de mídias no curso, o módulo IV, cujo nome dá título a este segmento, o programa tratava, explicitamente, do uso da internet e da informática pelo professor, para si mesmo, para seus estudantes e para a comunidade no entorno de sua escola.

De acordo com o documento publicado para uso do programa pela Secretaria da Educação, os professores-estudantes abordaram temas como:

a internet como rede do conhecimento, discutindo as implicações da globalização e do controle da informação e o contexto de produção, veiculação e recepção da informação disponível na internet; do acesso à informação ao tratamento da informação; o uso da internet como apoio ao processo de ensino-aprendizagem; *a informática como suporte de*

aprendizagem, discutindo sobre o uso da informática e de outras tecnologias como suporte de aprendizagem, a partir a avaliação da sua experiência no PEC/FOR PROF; usando critérios para escolha e classificação dos softwares educacionais; abordando a importância do domínio dos principais aplicativos; *um projeto de intervenção: ação local e comunicação global*, caracterizando os recursos de informação na rede escolar paulista e nas escolas e mapear suas possibilidades de uso; pesquisar experiências e informações educacionais na internet; usar a internet como instrumento de socialização das produções mais significativas e do processo de trabalho no contexto do curso. (SEE-SP. Documento do PEC/FOR PROF, 2001, p.12) (grifos nossos).

Independentemente de concordância ou discordância com projeto, de um ponto de vista formal, percebe-se que ele está construído com coerência interna. No entanto, considera-se que pode mascarar uma política de resultados quantitativos e apontar para o fato de que, estatisticamente, agora há mais professores com diplomas superiores do que antes de 2001. O problema é constatar se os professores estão mais conscientizados, no sentido usado por Paulo Freire, de consciência que leva à ação, ou se foram apenas treinados para a utilização de metodologias de ensino que preconizam o uso de novas tecnologias de informação e comunicação.

Nem todos concordavam com o projeto, nem com a forma como ele foi implantado. E por conta disso, houve um manifesto³⁴, assinado pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES/SN) e pela Associação dos Docentes da UNESP (ADUNESP S. Sindical), que analisava criticamente os resultados de um projeto, por eles considerado aligeirado, como o PEC/FOR PROF.

³⁴ “Historicamente, os professores, os departamentos, faculdades de educação e entidades do setor educacional, como ANFOPE, ANPEd, Fórum de Diretores, etc., sempre se posicionaram contra as formas aligeiradas — licenciaturas curtas — e as práticas espúrias de mercantilização da educação e, principalmente, do educador do Brasil. Mais recentemente vêm se posicionando contra a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental via Cursos Normais Superiores, por considerá-los um veículo de rebaixamento da qualificação desses profissionais.” *Manifesto sobre o PEC/FOR PROF da SEE de São Paulo*. ANDES / SN – Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior; Adunesp S. Sindical. 2001.

2.5 Uma reação ao PEC/FOR PROF

Em 28 de março de 2001, apenas 40 dias após a publicação do documento da SEE sobre a programação continuada do PEC/FOR PROF, duas associações de professores, a ANDES/SN (Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior), juntamente com a ADUNESP (Associação dos Docentes da Universidade Estadual Paulista), apresentaram suas críticas ao referido programa, referindo-se ao fato de que: “a política educacional brasileira tem sofrido a ingerência das agências internacionais, que indicam reformas pautadas na negação do ensino público, gratuito e de qualidade”:

Os organismos internacionais, como a ALCA (Acordo de Livre Comércio entre as Américas) e a OMC (Organização Mundial do Comércio), impõem essas reformas — parte da lógica neoliberal — que vêm conquistando espaços importantes no Sistema Educacional Brasileiro e junto às administrações das instituições de Ensino Superior, em especial, em parte do corpo docente das universidades Públicas. A preocupação em PRIVATIZAR os serviços públicos, tornando-os uma mercadoria como outra qualquer, não é um mero exercício de imaginação de futuro. (ANDES / SN – Adunesp S., 2001, p. 1, parênteses dos autores).

Vale dizer, que tais agências preconizavam e preconizam a mercantilização da educação.

Consideravam ainda, entre outras preocupações importantes, que o PEC/FOR PROF seguia o padrão do Curso Normal Superior, que se caracterizaria por *debilitar o processo de formação docente, especialmente, por desconsiderar o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.*

Também criticavam a reserva que a SEE-SP fazia da prerrogativa do planejamento de um curso superior a distância sem uma interação adequada com as universidades envolvidas no programa, atribuindo-lhes, somente, a tarefa de execução. A universidade pública, cedendo *às pressões de um modelo aligeirado de formação docente, legitima o modelo ao qual se opõe e, assim, nega-se a si mesma.*

Temiam que o modelo se estendesse como uma política de formação de qualquer educando do Ensino Fundamental. Observavam que os professores deveriam ter direito a um ensino de qualidade. Denunciavam o programa como uma política de melhora dos índices estatísticos de “formados” como maneira de atender aos reclamos de uma *política internacional de sucateamento dos serviços públicos e, por extensão, do processo de formação de seus servidores*. Criticavam o uso do dinheiro, (100 milhões) cuja origem, segundo o manifesto, não estava bem determinada:

O Convênio anuncia o pacote de cem milhões de reais, que já tem o seu destino definido (70 milhões para a infraestrutura e 30 milhões para a sua implementação), dinheiro este que não se sabe ao certo a sua origem (Fundef, Banco Mundial, ICMS?). Se a SEE dispunha desse montante de recursos por que não procurou as Universidades para uma negociação concreta de formas alternativas de formação de professores, baseada na transparência, competência e responsabilidade? (ANDES, ADUNESP, 2001, p.4)

Ademais, continuavam eles, *a provocativa proposta de melhorar a infraestrutura das universidades e de algumas unidades escolares da SEE, bem como um adicional salarial para o desempenho desse trabalho*, poderia atrapalhar a compreensão da real intenção desse convênio, que, certamente, não seria a formação de boa qualidade dos professores da Rede Pública Paulista.

Os autores do manifesto não tocaram no assunto da tecnologia a ser usada. Talvez considerassem o assunto como secundário. No entanto, o PEC/FOR PROF previa uso de tecnologias, tanto para aprender como para ensinar e, muitas delas foram usadas. Havia no planejamento da SEE-SP uma ligação entre *pesquisa, ensino e extensão*, desde que o professor-estudante tivesse uma infraestrutura cultural razoável. Nomes de autores eram citados, suas concepções filosóficas, psicológicas, sociológicas eram definidas em duas ou três linhas, apenas para que os professores-estudantes tomassem “conhecimento”. Por conta disso, a crítica estava certa ao denunciar o aligeiramento e a falta de qualidade na formação dos professores pretendida pelo PEC/FOR PROF. As turmas, que iniciaram o curso em 2001

e o terminaram no final de 2002, estão “formadas” neste momento (2005). Os professores-estudantes apresentaram seus trabalhos e já receberam seus diplomas.

No próximo capítulo, a modalidade de ensino a distância será abordada, inclusive sua configuração como paradigma educacional.

CAPÍTULO 3

ENSINO A DISTÂNCIA

Há, pretensamente, uma revolução em andamento na formação dos estudantes, pronta a modificar os métodos de ensinar e aprender. Trata-se de metodologias que se utilizam da tecnologia da comunicação e da informação para influenciar os processos de ensino e de aprendizagem.

A educação escolar tem sido, por séculos, impregnada pelo ensino expositivo e pela aprendizagem receptiva e pode, agora, ter a oportunidade de propiciar aprendizagem *autônoma*, não heterônoma, por meio de uma pedagogia centrada nos estudantes e pela ação interativa, entre educadores e educandos, permitindo-lhes independência, autoconfiança e auto-regulação. Otto Peters (2003) sugere que os professores não devam mais ser as fontes de toda e qualquer informação e conteúdo, devendo seu papel modificar-se para o de guias e de facilitadores, portanto o professor não seria mais o *sábio no palco*, mas o *guia ao lado*.

Os cursos em que a comunicação professor-estudante é midiaticizada, prioritariamente por meio de um moderno recurso de tecnologia da informação/comunicação, - são os chamados de Ensino ou Educação a Distância (EAD). Segundo Peters, essa forma de ensino tem um crescimento inovador importante e quatro aspectos, devem ser considerados:

aperfeiçoamento da tecnologia de computadores pessoais, tecnologia de multimídia, tecnologia de compactação digital de vídeo e tecnologia de internet. Juntamente com outras tecnologias, elas possibilitam vantagens logísticas e pedagógicas inesperadas: a transmissão rápida de informações a qualquer momento e para toda parte, genuínas possibilidades para aprendizagem autônoma, maior interatividade, mais orientação para os alunos, maior individualização, melhor qualidade dos programas e maior eficácia da aprendizagem. (PETERS, 2003, p.24)

Um indicador importante de crescimento do interesse no ensino a distância é sua inclusão na Lei nº 9394/96, LDB. Carlos da Fonseca Brandão, em sua interpretação do artigo 80 da LDB, que trata deste assunto, comenta:

Seus parágrafos e incisos normatizam as condições em que essa modalidade de ensino deve ocorrer. Pela análise de todo o conteúdo desse artigo, podemos dizer que essa modalidade de ensino (educação a distância) recebe da LDB todo o incentivo necessário para se tornar uma opção, real e efetiva, de Educação Escolar. Porém, é necessário ressaltar que, como já foi disposto pelo § 4º do art. 32 da LDB, o ensino fundamental “*será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.*” (BRANDÃO, 2005, p. 162, grifos do autor)

O Decreto nº 2.494/98, que regulamenta o art. 80 da LDB, e dá outras providências, define ensino a distância como:

uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Usar esses *recursos didáticos com diferentes suportes de informação* significa que a educação também pode acontecer em espaços inusitados, por exemplo, o espaço virtual de aprendizagem.

3.1 Definição e objetivos do ensino a distância

Lorenzo Garcia Aretio destaca como objetivos do Ensino a Distância: *a democratização do acesso à educação, uma aprendizagem autônoma e ligada à experiência assim como a promoção de um ensino inovador e de qualidade.*

Aretio considera que o ensino a distância pressupõe a combinação de tecnologias convencionais e:

modernas que possibilitem o estudo individual ou em grupo, nos locais de trabalho ou fora, através de métodos de orientação e tutoria a distância contando com atividades presenciais específicas, como reuniões do grupo para estudo e avaliação. (ARETIO, 1996, p. 4)

Para democratizar o acesso ao ensino a distância, propõe o autor que este seja oferecido amplamente, que atenda aos estudantes dispersos geograficamente e residentes em locais onde não haja instituições convencionais de ensino, ofereça igualdade de oportunidades educativas de forma especial para pessoas que não puderam iniciar ou concluir seus estudos e, enfim, favoreça a permanência dos alunos no seu meio cultural e natural, evitando êxodos que incidam negativamente no desenvolvimento regional.

Para uma formação fora do contexto da sala de aula, presencial, julga Aretio que a aquisição pelos estudantes de interesses, atitudes, e valores que lhes propiciem mecanismos indispensáveis para se autodeterminarem, levando-os à conscientização da importância da aprendizagem permanente, são os principais objetivos propostos para uma aprendizagem autônoma, assim como considera que os educandos são sujeitos ativos de sua formação e o professor, seu orientador e facilitador. Ainda segundo o autor, a aprendizagem deve estar relacionada às experiências dos estudantes, suas vidas profissionais e sociais, sem afastamento de seus locais de trabalho. A autonomia na formulação e a capacidade para pensar, trabalhar e decidir por si mesmos, com satisfação pelo esforço pessoal, são objetivos a serem alcançados pelos estudantes.

Por outro lado, a promoção de ensino inovador deve se concretizar na diversificação e ampliação das ofertas de estudos e cursos regulares ou não, através de sua sistemática e recursos instrucionais e de multimídia, além dos papéis previstos para alunos e professores, desenvolvidos em casa, no trabalho ou em centros locais adequados. Ainda que a comunicação deva ser bidirecional³, como garantia para uma aprendizagem dinâmica e inovadora, não pode deixar de garantir a qualidade de ensino, a qual deve ser assegurada pelo

³ Aretio destaca o aspecto bidirecional da comunicação nos cursos a distância. É a relação dialógica, interativa entre o professor-tutor e seu aluno. (ARETIO, 1996, p. 4)

planejamento acurado da instrução e pela elaboração dos recursos didáticos, desenvolvidos por especialistas de comprovada competência em cada assunto. Isso se fará através de freqüentes avaliações do próprio sistema para diagnosticar, analisar e mensurar o alcance dos objetivos da instituição e dos cursos ministrados.

O ensino a distância é entendido como uma forma de incentivar a educação permanente, por meio da oferta de estratégias e instrumentos adequados para o aperfeiçoamento profissional. Altos custos iniciais com a produção de materiais instrucionais e de apoio à sistemática operacional são, segundo Landim, “compensados com a economia em escala”, e cuja “rentabilidade dos sistemas de EAD”, situa-os, “quando muito, em 50% dos gastos médios do sistema tradicional de ensino”. (LANDIM, 1997, p. 25)

3.2 Ensino/Educação no EAD

É necessário considerar-se o significado das palavras ensino/educação na formação a distância dos professores.

Na definição de Landim, o termo *ensino* está mais ligado às atividades de treinamento, adestramento e instrução. Já o termo *educação*, para o mesmo autor, refere-se à prática educativa e ao processo ensino-aprendizagem, que leva o estudante a aprender a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, a participar ativamente de seu próprio crescimento. É um processo de “humanização que alcança o pessoal e o estrutural, partindo da situação concreta em que se dá a ação educativa numa relação dialógica.” (LANDIM, 1997, p. 26)

Também Hadji (1994, p. 91), faz distinção entre ensino e educação. Define a palavra educar como uma “intervenção no decurso de um desenvolvimento, para o inflectir para um

sentido julgado desejável”. Além disso, considera que o educar leva a um “saber-ser”, um domínio das “relações inter-humanas”. Por outro lado, ajudar um estudante a “apropriar-se dos instrumentos intelectuais adequados a uma disciplina” e “gerir suas aprendizagens” é sua definição para a palavra ensino, a qual abrange, ainda, os saberes e os conhecimentos.

No entanto, ensinar é, segundo o Larousse (2003, p. 364), transmitir conhecimentos; instruir, educar. Também pode ser amestrar, adestrar, instruir, que aparecem com uma similaridade no plano do conteúdo, isto é, são palavras que configuram uma sinonímia.

Constata-se, portanto, que no dicionário há contaminação entre os sentidos: para definir a palavra ensinar, a palavra educar; para definir a palavra educar, é usada a palavra ensinar. Por outro lado, nem todas as ações que consistem em transmitir um conteúdo (seja ele um conteúdo teórico, um comportamento social ou uma destreza corporal) serão por certo ensino, tal como não serão todas, educação.

Por isso, considera-se, concordando com José Manuel Moran (1994, p.5) que: “Na expressão "ensino a distância" a ênfase é dada ao papel do professor (como alguém que ensina a distância),” ainda que se prefira o termo educação a distância, as duas expressões não são perfeitamente adequadas”, e, portanto, indiferentemente usadas.

A formação que se realiza mediante as novas tecnologias da informação e comunicação, sem a necessidade da presença física do estudante e/ou do professor, é o que se define para formação a distância. Pode-se considerá-la, a partir da definição de Moran, como um processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, em que professores e estudantes estão separados espacial e/ou temporalmente. O autor assim a descreve:

É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes. (MORAN, 1994, p. 1)

Para o professor Moran, hoje, temos a educação presencial, semipresencial (parte presencial/parte virtual ou a distância) e educação a distância (ou virtual). A presencial é a dos

curso regulares, em qualquer nível, nos quais professores e alunos se encontram sempre num local físico, chamado sala de aula. É o chamado ensino convencional. A educação semipresencial acontece uma parte na sala de aula e outra parte a distância, através de tecnologias. A educação a distância pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação:

Outro conceito importante é o de educação contínua ou continuada, que se dá no processo de formação constante, de aprender sempre, de aprender em serviço, juntando teoria e prática, refletindo sobre a própria experiência, ampliando-a com novas informações e relações. A educação a distância pode ser feita nos mesmos níveis que o ensino regular. No Ensino Fundamental, Médio, Superior e na Pós-graduação. É mais adequada para a educação de adultos, principalmente para aqueles que já têm experiência consolidada de aprendizagem individual e de pesquisa, como acontece no ensino de pós-graduação e também no de graduação. (MORAN, 2005, p. 6).

Há modelos exclusivos de instituições de educação a distância, que só oferecem programas nessa modalidade, como a Open University da Inglaterra ou a Universidade Nacional a Distância da Espanha. Moran (2005, p. 6) afirma que: “A maior parte das instituições que oferecem cursos a distância também o fazem no ensino presencial. Esse é o modelo atual predominante no Brasil.”

Neste modelo brasileiro, entende-se o ensino a distância como um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que, segundo a compreensão de Paula Tavares Mello:

pode ser de massa e que substitui a interação pessoal entre professor e aluno, típica de uma aula, como meio primordial de ensino, por uma ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização e tutoria, proporcionando um aprendizado independente e flexível aos estudantes. (MELLO, 2000, p. 5)

Vale ressaltar que quanto mais recursos e facilidades tiver o meio de comunicação entre professor e estudante, mais possibilidades serão abertas para enriquecer o programa de ensino a distância. O meio de comunicação pode permitir muito mais que uma interação limitada a áudio e vídeo. É possível obter uma boa conectividade, formando uma rede de

conexão entre estudantes, professores, tutores e demais participantes do programa. Dessa forma, o ensino a distância adquire características que podem facilitar, motivando e cativando o estudante para o processo de aprendizagem.

O atendimento a populações dispersas geograficamente e, em particular, às pessoas que se encontram em regiões desprovidas de estabelecimentos convencionais de ensino, encontra no ensino a distância, muitas vezes, uma oportunidade para os que não puderam iniciar ou concluir seus estudos, tornando-se um elemento primordial para a democratização do acesso a educação.

Em tese, os sistemas de ensino a distância buscam que o estudante desenvolva a capacidade de "aprender a aprender", transformando-o em sujeito ativo de sua própria formação, descobrindo, interpretando e analisando seus próprios objetivos. Com isso, espera-se potencializar a iniciativa pessoal, despertando nos estudantes os valores necessários para que eles caminhem por si mesmo, responsabilizando-se por um aprendizado permanente, ligado fundamentalmente à experiência e ao contato direto com a vida social e profissional.

Há resistências a serem vencidas para discutirem-se os rumos que a escola pode tomar com o uso das chamadas novas tecnologias de comunicação e informação.

Ao professor, não é mais permitido eximir-se ou deixar passar a comparação que se faz entre ele e as tecnologias, como se ele fosse ser substituído pela máquina. Em seus novos papéis, prevê-se que o professor vai ensinar menos, mas vai fazer aprender mais a tecnologia e através dela.

O ensino a distância aparece quando há necessidade de propiciar aperfeiçoamento profissional a uma quantidade de pessoas, na impossibilidade de garantir o atendimento pela educação presencial. Mas é inegável que há muita resistência à utilização das novas tecnologias de informação e comunicação na área pedagógica.

Em uma visão geral sobre a resistência ou integração ao uso das tecnologias, aborda-se uma evolução histórica durante o século XX e início de XXI.

3.3 Revisão histórica do EAD

Suely Trevisan Araújo & Maria Gil Lopes Maltez em seu artigo na revista Nexus, número 7, ano IV, 2000, fazendo uma retrospectiva histórica da formação a distância, colocam, em primeiro lugar, que “em sua forma embrionária e empírica é conhecida desde o século XIX, mas somente nas últimas décadas assumiu status que a coloca no cume das atenções pedagógicas de um número cada vez maior de países”.

Ainda, segundo as autoras:

Inicialmente na Grécia e, depois, em Roma, existia uma rede de comunicação que permitia o desenvolvimento significativo da correspondência. As cartas comunicando informações científicas inauguram uma nova era na arte de ensinar. Segundo Lobo Neto (1995) um primeiro marco da educação a distância foi o anúncio publicado na Gazeta de Boston, no dia 20 de março de 1728, pelo professor de taquigrafia Cauleb Phillips: "Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston." Em 1833, um anúncio publicado na Suécia já se referia ao ensino por correspondência e na Inglaterra, em 1840, Isaac Pitman sintetiza os princípios da taquigrafia em cartões postais que trocava com seus alunos. No entanto, o desenvolvimento de uma ação institucionalizada de educação a distância tem início a partir da metade do século XIX. (ARAÚJO & MALTEZ, 2000, p. 6-7).

Em 1892, segundo Loyolla & Prates, William R. Harper, Reitor da Universidade de Chicago, tendo antes experimentado a utilização da correspondência na formação de docentes para as escolas dominicais, criou uma Divisão de Ensino por Correspondência no Departamento de Extensão daquela Universidade. As palavras do reitor, escritas em 1886, afirmam que:

Chegará o dia em que o volume da instrução recebida por correspondência será maior do que o transmitido nas aulas de nossas academias e escolas; em que o número dos estudantes por correspondência ultrapassará o dos presenciais. (LOYOLLA & PRATES, 2000, p. 6-7).

O desenvolvimento dos serviços de correio, a evolução dos meios de transporte e, acima de tudo, o desenvolvimento tecnológico aplicado ao campo da comunicação e da informação influenciou, de forma decisiva, os destinos da educação a distância.

Em 1922, a antiga União Soviética organiza um sistema de ensino por correspondência, que em dois anos passou a atender 350.000 usuários.

A França cria em 1939 um serviço de ensino por via postal para um contingente de alunos deslocados pelo êxodo. Como o rádio está, nesse momento, em grande desenvolvimento, começa, também ele, a ser usado no ensino formal da América Latina em países como o México, Brasil, Colômbia, Venezuela.

Para Araújo & Maltez:

A partir das décadas de 60 e 70, a educação a distância, embora mantendo os materiais escritos como base, passa a incorporar articulada e integradamente o áudio e o videocassete, as transmissões de rádio e televisão, o videotexto, o computador e mais recentemente, a tecnologia de multimeios, que combina textos, sons, imagens, assim como, mecanismos de geração de caminhos alternativos de aprendizagem (hipertextos, diferentes linguagens) e instrumentos para fixação de aprendizagem com feedback imediato (programas tutoriais informatizados), etc. (ARAÚJO & MALTEZ, 2000, p.8)

Já nos anos 1980, o ensino não presencial mobiliza os meios pedagógicos de quase todo o mundo, tanto em nações industrializadas como em países em desenvolvimento. Novos e mais complexos cursos são desenvolvidos, tanto no âmbito dos sistemas de ensino formal quanto nas áreas de treinamento profissional.

As novas tecnologias de informação e de comunicação como o vídeo, a televisão, a internet ganham espaços cada vez maiores, dispondo amplamente suas possibilidades em benefício da educação superior, média ou básica.

Otto Peters (2003), pedagogo e humanista, afirma que houve três períodos significativos na educação a distância, cada um deles “importante em suas funções especiais dentro dos então sistemas educacionais vigentes”:

(1) A instrução por correspondência, que acompanhou a industrialização do trabalho, preenchendo lacunas e compensando as deficiências do sistema educacional, especialmente no treinamento profissional, e facilitando o primeiro curso alternativo (um segundo) para a preparação para a entrada na universidade. (2) A educação a distância nos anos 1970, 1980 e 1990, que ajudou as universidades nos países industrializados e nos países em desenvolvimento a canalizarem um crescente número de alunos que não completaram o segundo grau para a educação superior. Não apenas expandiu a capacidade das universidades, como também desenvolveu novas formas da combinação de trabalho e estudo, introduziu estudos universitários regulares na educação de adultos e inspirou e efetuou importantes inovações pedagógicas. (3) A educação a distância informatizada, que nos permite reagir e lidar com as principais mudanças sociais mencionadas. Isso representa maior desafio no futuro. Ela agora irá assumir a maior importância, já que pode contribuir substancialmente por meio de suas abordagens, técnicas, estratégias, avanços para o desenvolvimento da universidade do futuro. Uma “reengenharia” (Collis, 1996, p.17) está na ordem do dia. (PETERS, 2003 p. 45-6, sublinhado nosso)

No Brasil, a educação a distância tem sido utilizada como recurso para corrigir deficiências educacionais, para a qualificação profissional e, ainda, para atualizar conhecimentos. Hoje, é também usada em programas que complementam formas tradicionais de ensino, como o ensino face a face, e é vista por muitos como uma modalidade de ensino substitutivo ao sistema regular de ensino presencial.

Em 2003, noticiava o jornal Folha de S. Paulo:

O Brasil tem atualmente 84.713 pessoas que cursam o ensino superior por meios virtuais, nas chamadas universidades a distância. Diante dos escassos investimentos feitos nessa modalidade de ensino no país, o número é representativo, segundo a Unesco. O dado é do primeiro censo feito no país sobre o tema, a ser divulgado hoje em um seminário realizado pelo Iesalc (Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior na América e no Caribe), no Equador. "O número total de alunos [que estudam virtualmente], ainda que modesto diante do contingente de pessoas matriculadas no ensino presencial [cerca de 3 milhões, segundo o MEC], tem significativa importância. No Brasil, não houve investimento público ou privado para a criação de universidades a distância nas décadas de 70 e 80, disse João Vianney, diretor de Educação a Distância da Unisul (Universidade do Sul de Santa Catarina) e coordenador do levantamento. (FOLHA DE S. PAULO, 14-02-2003)

De acordo com o censo de 2003, 54.757 pessoas freqüentavam cursos virtuais autorizados pelo MEC e outros 21.141 estavam em cursos credenciados por conselhos

estaduais de educação. Os demais estudantes acompanhavam cursos em fase final de credenciamento.

Alguns exemplos da educação a distância são: a Udesc (Universidade do Estado de Santa Catarina), que concentrava, em 2003, o maior número de alunos virtuais na graduação - 14.320 - e a Ufla (Universidade Federal de Lavras), que liderava o ranking de inscritos na pós-graduação - 8.500 alunos. Por outro lado, em 2005, o recurso é realidade em várias faculdades e universidades do país, que começam a colocar em prática até 20% da carga horária dos cursos regulares da graduação, com aulas ministradas a distância.

Segundo o jornal O Estado de S. Paulo (2005):

Não é possível saber quantas faculdades usam o método, já que o MEC não precisa dar uma autorização especial para elas. No entanto, os exemplos vão aparecendo e já chegam a algumas dezenas. Universidade de Brasília (UnB), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Anhembi-Morumbi, UniFMU e algumas federais, como as da Bahia, Alagoas e Espírito Santo, estão entre as pioneiras. A Faculdade Sumaré é um exemplo de adesão total: aplicou os 20% a distância a todas as suas 15 carreiras. (O ESTADO DE S. PAULO, 6/11/2005, cad. A, p. 26)

Ressalve-se que há algumas regras a serem consideradas: a permissão é válida para todos os cursos superiores, desde que as avaliações sejam presenciais, o conteúdo deve ter uma pedagogia voltada para a internet e é obrigatória a presença de um tutor, assim como devem acontecer encontros regulares.

Outro exemplo de educação a distância, agora para professores do ensino fundamental, é o Centro de Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental (Cefor)⁴ da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Minas Gerais, que, no mês de março de 2005, esteve elaborando os cursos de desenvolvimento da educação especial com enfoque na área de ciências humanas, e metodologia do ensino de ciências humanas e sociais através de cursos a distância.

⁴ O Cefor integra a rede Nacional de Formação Continuada de Professores, iniciativa da Secretaria de Educação Básica (SEB-MEC). O Cefor está vinculado à Diretoria de Ensino a Distância (PUC Minas Virtual) (2005, p. 1)

A valorização do ensino a distância reside no fato de ajudar, define Peters (2003, p.6), no “difícil processo de romper com a tradição e planejar algo novo, mais relevante para a sociedade pós-industrial do conhecimento.”

3.4 As mudanças de paradigma educacional

Discutindo a questão da crise da modernidade e sua conseqüência, a pós-modernidade, Jean-François Lyotard admite que a sociedade hoje em dia é comandada cada vez mais pela informação e pelo acesso a esta mesma informação. O autor considera que "a incidência destas informações tecnológicas sobre o saber deve ser considerável. Ele é ou será afetado em suas duas principais funções: a pesquisa e a transmissão de conhecimentos." (LYOTARD, 1988, p. 4)

Aproximando-se de Lyotard, Pierre Lévy (1997) aponta que a história da humanidade é marcada pelas mudanças de relação com o saber. Em sua análise de cibercultura, menciona três fatores na mudança atual de paradigma do conhecimento: primeiramente o caráter de efemeridade dos saberes comparado ao de permanência. Louise Marchand (2002), concordando com a idéia, afirma que um professor estará ultrapassado cinco anos após ter concluído sua formação, se não aderir a um processo de aprendizagem permanente. Em segundo lugar, ensina Lévy (1997), trabalhar significa, cada vez mais, aprender, transmitir, saber, produzir novos conhecimentos. Por conta disso, o meio do trabalho passa a ser o lugar da produção pontual de informação, enquanto as instituições de ensino aparecem como os lugares de aprendizagem, de integração, de síntese das informações em um conhecimento, um saber. Como terceiro fator, pretende Lévy (1997) que as

tecnologias amplifiquem, exteriorizem e modifiquem funções humanas, por exemplo, a memória, com os arquivos, banco de dados, hiperdocumentos.

Segundo Marchand, pode-se considerar, então, que:

A revolução tecnológica provoca profundas transformações ao passar de uma produção física a uma produção humana chamada saber. Essa revolução tem como consequência a ampliação da necessidade de formação, pois torna-se urgente não só inovar nos setores de alta tecnologia como também formar recursos humanos altamente qualificados. Essa formação intelectual não é mais percebida como um instrumento de cultura e de aprimoramento pessoal, mas sim como um instrumento essencial de manutenção, de melhoria da qualidade de vida e de trabalho e da riqueza coletiva de uma sociedade. Encorajar o saber não tem nada de novo, a não ser pelo fato de que agora ele é considerado ativo em outros meios que não as instituições de ensino. (MARCHAND, 2002, p. 137)

Esta argumentação faz parte da discussão em torno das mudanças no ensino e na aprendizagem que aconteceram e continuarão a acontecer como consequência do impacto do grande número de avanços tecnológicos na informação e na comunicação.

Para entender melhor o conceito de mudanças, o conceito central da reconstrução da racionalidade científica e aquele que tem grande influência na educação, faz-se necessário uma abordagem da palavra latina *paradigma*, sob a égide do filósofo da ciência, Samuel Thomas Kuhn⁵.

Paradigma, que significa modelo, padrão ou exemplo, é, no conceito de Kuhn (2005), essencial para a investigação científica. Em seu livro *A estrutura das revoluções científicas*, define ele que uma ciência normal possui um conjunto de convicções que formam seus fundamentos, sua matriz disciplinar. Esses conceitos básicos guiam o funcionamento dessa ciência. Quando anomalias e novidades surgem, são eliminadas para não minar esses fundamentos e assim fortalecer a ciência.

⁵ Thomas Samuel Kuhn (1922-1996) doutorou-se em física em 1949 pela Universidade de Harvard. Em 1956, passou a dedicar-se à história da ciência e à filosofia da ciência, mudando para o Departamento de Filosofia da Universidade da Califórnia, em Berkeley, onde permaneceu até 1964. Em 1962, publicou *A estrutura das revoluções científicas*, livro que mudaria profundamente as análises e as conclusões sobre a natureza epistemológica da ciência. (MENDONÇA & VIDEIRA, 2002, p. 77)

Segundo os descontinuístas (Kuhn, Bachelard, A. Koyré, Popper),⁶ o desenvolvimento da ciência contém momentos de ruptura que separam nitidamente uma fase da outra, às vezes, antagonizando-as. Essas rupturas dizem respeito sobretudo aos princípios gerais e não podem considerar-se preparadas por qualquer tipo de antecipação. Quando uma teoria ou um complexo de teorias ligadas pelo mesmo "paradigma" não consegue descrever os novos resultados experimentais, ou quando se descobrem neles contradições e lacunas que se tornam insanáveis, então, torna-se necessário inventar novas hipóteses que abrirão caminho a um tipo de investigação com resultado imprevisível.

O argumento principal de Kuhn é de que o padrão típico de desenvolvimento de uma ciência são as transições sucessivas de um paradigma a outro, num processo de revolução. Quando ocorre uma troca de paradigma, o mundo dos cientistas é transformado qualitativa e quantitativamente, enriquecido pelas novidades fundamentais dos fatos e das teorias.

Quando uma anomalia vem abalar os conceitos básicos de uma ciência, ocorre uma mudança na ordem pré-estabelecida, que Kuhn chama de revolução científica. Com a mudança de paradigma, surge uma reconstrução dos conceitos anteriores e uma reavaliação dos fatos.

A ciência não se desenvolve através da obediência rígida a cânones metodológicos, mas, sim, por empreender uma prática convergente e unificada de pesquisa, possível por meio da aquisição de paradigmas, escrevia Kuhn. Para ele, o paradigma determina a cientificidade de uma área específica de investigação. Dito de outra forma: há ciência tão-somente onde impera o paradigma.

⁶ Para os descontinuístas, a ciência progride através de rupturas, por negação de teorias anteriores. Estas epistemologias estão especialmente atentas não às filiações, mas às rupturas, não àquilo que liga as teorias entre si, mas àquilo que as separa. O progresso dos conhecimentos científicos faz-se através de rupturas, isto é, através de grandes alterações qualitativas que não podem ser reduzidas a uma lógica de acréscimo de quantidades; faz-se através de momentos em que se quebra a tradição e em que esta é substituída por uma nova teoria. Este modo descontinuísta de conceber a ciência é muito característico das últimas cinco décadas. (POMBO, 2005, p. 1)

Devemos compreender paradigmas, afirma Kuhn, como “[...] realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes” (2005, p. 25). Ou seja, uma das funções mais importantes que o paradigma desempenha é a de engendrar o consenso dentro de uma determinada comunidade científica, delimitando os fatos relevantes a serem investigados, elegendo os métodos adequados de abordagem e prescrevendo as soluções legítimas.

A imagem de ciência proposta por Kuhn revela que seu desenvolvimento ocorre através de fases sucessivas. Primeiro, há uma fase pré-paradigmática, seguida de uma fase de ciência normal, a qual pode dar ensejo ao surgimento de uma fase de ciência extraordinária, que, por sua vez, dará início a uma nova fase de ciência normal. Uma teoria, que muda um paradigma, tem pressupostos significativamente diferentes da teoria que é utilizada no momento. Seu criador deve ser alguém completamente de fora da área em questão ou um jovem que acabou de apossar-se do paradigma atual. A metodologia deve ser abertamente criticada pela grande maioria das pessoas que se encontram no paradigma atual.

Em resumo: para haver mudança de paradigma, ensina Kuhn, há três pressupostos: não compartilhá-los com o paradigma predominante; serem desdenhados ou desprezados pelos praticantes do paradigma predominante e terem sido criados por alguém que não é um perito do paradigma atual.

Kuhn foi criticado pelo uso do termo paradigma, o qual descrevia como uma coleção de crenças compartilhada por cientistas; um consenso de como os problemas devem ser entendidos. No capítulo XII – *O Progresso através de Revoluções* – escreve ele: "Um paradigma é o que os membros de uma comunidade científica compartilham e uma comunidade científica consiste de pessoas que compartilham um paradigma". (2005, p. 207).

Em 1969, o autor escreve um pós-escrito à sua obra, esclarecendo que o termo paradigma foi usado de duas formas diferentes:

Paradigma 1 – Matriz disciplinar: Interesse comum sobre uma ciência que se comunica; é a cultura comum do grupo em torno de um determinado assunto; engloba todas as crenças, valores, técnicas, etc. compartilhadas pelos membros de uma certa comunidade. A crença nesse saber seguido como verdadeiro leva a uma resistência a mudanças.

Paradigma 2 – Exemplos compartilhados: É um elemento dessa constelação de crenças que empregado como modelo ou exemplo, pode substituir regras explícitas como base de uma solução dos enigmas remanescentes de uma ciência comum. É o conhecimento da natureza adquirido enquanto se aprende as relações de similaridade incorporadas na maneira de se ver situações físicas em vez de regras ou leis. Resulta no conhecimento tácito que é aprendido ao se fazer ciência, e não no aprendizado das regras de como fazer ciência. (KUHN, 2005, p. 220)

Embora a teoria de Kuhn se aplique à ciência, ela exemplifica como ocorrem as revoluções, seja da informação ou da política. Como o próprio paradigma 2 sugere, pode-se utilizá-lo como um elemento de exemplo, para transportar essas idéias ao uso das tecnologias do ensino a distância.

Lévy assim se expressa em relação a essas mudanças:

Toda e qualquer reflexão séria sobre o devir dos sistemas de educação e formação na cibercultura deve apoiar-se numa análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber. A esse respeito, a primeira constatação envolve a velocidade do surgimento e da renovação dos saberes e do know-how. Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no começo de seu percurso profissional serão obsoletas no fim de sua carreira. A segunda constatação, fortemente ligada à primeira, concerne à nova natureza do trabalho, na qual a parte de transação de conhecimentos não pára de crescer. Trabalhar equivale cada vez mais a aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos. Terceira constatação: o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que ampliam, exteriorizam e alteram muitas funções cognitivas humanas: a memória (bancos de dados, hipertextos, fichários digitais [numéricos] de todas as ordens), a imaginação (simulações), a percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), os raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos). (LÉVY, 2004, p. 1).

Peters (2003) argumenta que, sob uma perspectiva histórica, nada como este processo de reestruturação da mudança de paradigma educacional aconteceu antes na história da educação. Dessa forma, define que “uma mudança de paradigma na educação”

poderia significar que na educação certos modelos ou padrões não existem mais, porque novos modelos ou padrões que diferem dos antigos de modo marcante os substituíram. Isto significa que, muito frequentemente, não estamos lidando com um processo transitório no campo da educação sob investigação, mas sim com uma mudança repentina, se não abrupta. (PETERS, 2003, p. 48)

Não se trata, como diz Zaia Brandão (1995), só de uma crise *dos paradigmas*, algo que já ocorreu algumas vezes no desenvolvimento da humanidade, mas sim de uma crise *de paradigmas*, exigindo outro tipo de posicionamento, de referenciais que subsidiem a compreensão da realidade e a possibilidade de intervir nessa mesma realidade.

Dessa forma, ainda para Brandão:

O chamado pós-modernismo tem-se caracterizado como a expressão crítica do esgotamento do modelo de pensamento que, baseado na racionalidade ocidental - razão iluminista - gerou interpretações do mundo e modelos de sociedades modernas que se distanciaram completamente dos sonhos de prosperidade, democratização do consumo e felicidade para todos, quer no modelo das democracias liberais, quer no socialismo real. (BRANDÃO, 1995, p. 96)

Considerando este aspecto, constata-se que a educação também enfrenta a sua crise, que bem pode ser considerada uma crise de identidade - parte daquilo que é vivenciado na modernidade e seu modelo interpretativo de ciência e saber -, como também uma crise no aspecto intrínseco e determinado, no sentido de estabelecer outras bases para o seu campo epistemológico específico.

Dessa forma, considerar uma crise de paradigmas em educação e estabelecer a relação com a informática remete à necessidade de perceber como tal tecnologia tem sido absorvida pelas redes de ensino e, em especial, pelos professores como agentes deste processo, e quais os pressupostos que estão sendo utilizados para a sua introdução no ensino regular.

Mercado (1997) aponta, em pesquisa recente, que o uso da informática na rede privada de ensino funciona como um atrativo mercadológico, para as escolas enfrentarem a disputa por novos estudantes. Em uma primeira abordagem, é possível que este pressuposto

mercadológico esteja presente e seja um dos principais elementos de atração da rede privada de ensino; entretanto, tal aspecto não pode permanecer muito tempo sem sofrer uma reformulação. Por exemplo: a crescente facilidade de aquisição de microcomputadores, além do uso sofisticado por parte da população alvo desta rede de ensino, tem levado a uma familiarização maior com a máquina e seu funcionamento básico, dispensando o tratamento elementar dado às tecnologias nas escolas.

Por outro lado, ao citar o uso dos computadores nas redes públicas de ensino, escreve Sérgio Paulino Abranches:

Pensando nas redes públicas de ensino, parece-me ainda incipiente dizer que haja uma proposta político pedagógica plenamente aceita. Antes, vejo que algumas experiências têm conseguido demonstrar o alcance da presença de microcomputadores no ensino (como, por exemplo, o Projeto Educom - vide "Educom: Produtos e Realização")⁷, mas não conformam a existência de uma nova proposta pedagógica, ou mesmo de uma prática educativa por parte de professores que substancie o paradigma pedagógico da informática educativa. O PROINFO⁸, enquanto estratégia de implantação da política do governo federal para a área de informática educativa, procura disseminar a presença dos micro-computadores nas escolas das redes públicas, utilizando o fato de que a distribuição destes equipamentos deve desencadear uma série de outros aspectos a fim de viabilizar sua utilização, tais como a formação de professores para a área de informática educativa, com cursos de pós graduação, criação de laboratórios e núcleos de tecnologia educacional. (ABRANCHES, 2000, p. 9).

Abranches indica que a pergunta que se apresenta é saber se, com a presença dos micro-computadores no ensino e a implantação de uma política específica para a sua utilização, presencia-se o desfecho da crise dos paradigmas educacionais com a preponderância de um novo modelo, mais dinâmico e adaptado à realidade atual, capaz principalmente de vencer a fragmentação curricular.

⁷ O Projeto Educom, como ficou conhecido nos diversos estados onde foi implantado, contou com a participação das Universidades Federais de Pernambuco, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Universidade Estadual de Campinas. (ABRANCHES, 2000)

⁸ O ProInfo é um programa educacional criado em 9 de abril de 1997 pelo Ministério da Educação por meio da portaria 522, para promover o uso da Telemática como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. Suas estratégias de implementação constam do documento Diretrizes do Programa Nacional de Informática na Educação, de julho de 1997. O Programa é desenvolvido pela Secretaria de Educação a distância - SEED, por meio do Departamento de Infra-Estrutura Tecnológica –DITEC. Disponível em: <<http://www.proinfo.mec.gov.br/index>> Acesso em 02-03-2005.

Assim, ainda para Abranches, este paradigma calcado na informática traria a concretização de algumas propostas pedagógicas almejadas por parte de educadores, tais como a produção de conhecimento pelos próprios alunos, sua participação ativa e produtiva na descoberta de valores, a transmissão eficaz e constante do conhecimento socialmente elaborado de forma rápida, contínua e atraente, a possibilidade da troca de conhecimentos e experiências como motivadora da própria produção de conhecimentos etc.

Pergunta-se Abranches (2000, p. 4) se a informática seria a nova linguagem da humanidade, agora aplicada diretamente à educação, consubstanciando um novo modelo pedagógico, capaz de superar a crise em que se encontra o sistema de ensino, e trazendo as tão almejadas soluções para problemas que a muitos parecem pertinentes ao ato de ensinar, como a existência de altos índices de evasão e repetência e a superposição de conteúdos desatualizados e enfadonhos.

Segundo Valente (1993, p. 40), "o computador deve ser utilizado como um catalisador de uma mudança do paradigma educacional. Um novo paradigma que promove a aprendizagem ao invés do ensino...". Para Brandão (1996, p. 101), "o pedagógico é o âmbito que catalisa a potencialidade de equacionar um projeto social que encaminhe concomitantemente a questão da elaboração de outros padrões de racionalidade, e que seja capaz de instaurar padrões alternativos de relações pedagógicas em amplo senso".

Assim, reflete Abranches:

Creio que falar em uma pedagogia da informática é desvirtuar exatamente o caráter que se tenta implementar com a introdução dos computadores na educação, pois confunde o seu papel de facilitador de um processo impondo-lhe a de normatizador da relação educacional, quiçá da própria relação social. Entretanto, não há que se negar que a introdução desta tecnologia pode permitir mudanças significativas e apresentar novas abordagens para a relação educação-sociedade. (ABRANCHES, 2000. p. 5)

3.5 Uma psicologia para o EAD

Alguns criadores de paradigmas do século XX, por exemplo: Freud, Piaget (em especial seus continuadores) e Skinner, envolveram-se diretamente com os problemas da educação, aplicando suas formulações a "novas áreas de interesse", como diria Kuhn, procedendo deste modo, portanto, na condição de "cientistas normais". Foram esses autores que encetaram, com suas psicologias, um caminho, isto é, fizeram "as transposições de suas formulações paradigmáticas para o âmbito da escola." (CUNHA, 1998, p. 3).

Para o autor, "O caso de Skinner é exemplar, pois de certos princípios comportamentalistas decorrem sugestões de elevado interesse para organizar o processo de ensino e aprendizagem escolar." E continua:

Uma das teses fundamentais desse paradigma diz que o organismo – seja ele animal inferior ou superior – responde a estímulos ambientais, o que permite ver o comportamento como resultado de arranjos no meio em que se localiza o indivíduo. O Comportamentalismo⁹ ensina como instalar respostas novas e modificar padrões de respostas já existentes, o que o torna, em suma, *um paradigma facilmente aplicável à educação*. A tal ponto que o próprio Skinner, em seu livro *Tecnologia do Ensino* (Skinner, 1972) elaborou propostas bem delineadas para o ambiente escolar, como o "ensino programado" e o emprego de "máquinas de ensinar". (CUNHA, 1998, p. 51, grifos nossos).

O comportamentalismo surgiu oficialmente em 1913, quando o psicólogo norte-americano John Watson, estudou as descobertas feitas por Ivan Pavlov e desenvolveu pesquisas semelhantes em biologia, fisiologia e comportamento de animais, e também o comportamento da criança, concluindo que o comportamento humano era, sob muitos aspectos, semelhante ao comportamento animal.

Com base nesta constatação e inspirado nas descobertas de Pavlov, criou uma nova corrente dentro da Psicologia, o Behaviorismo (Comportamentalismo). A expressão

⁹ O Comportamentalismo é, originalmente, uma iniciativa para construir uma teoria geral que contemple as leis de regularidade e uniformidade do comportamento humano, em que estejam descritas as relações entre as respostas emitidas por um organismo e os estímulos ambientais. (CUNHA, 1998).

“psicologia comportamentalista” representa uma linha de pensamento dentro da psicologia, que pretende estudar cientificamente todos os fenômenos humanos.

Em 1914, quando Watson lança o seu “manifesto behaviorista” (POZO, 1998, p. 22), os postulados por ele estabelecidos deram origem aos posteriores avanços do Behaviorismo e uma de suas principais contribuições foi o estabelecimento de unidades de respostas fisiológicas por estímulos. Suas bases filosóficas são o positivismo (não pretende ir além do observável), o pragmatismo (produzir conhecimento útil, aplicável) e a reflexologia de Pavlov; e, por conta destas teorias, seu objetivo foi combater a introspecção e os métodos subjetivos de investigação usados pelos psicólogos do século XIX.

Skinner, um dos mais importantes comportamentalistas, afirma que:

Uma análise behaviorista repousa nos seguintes pressupostos: uma pessoa é, em primeiro lugar, um organismo, um membro de uma espécie e de uma subespécie; possui uma dotação genética de características anatômicas e fisiológicas que são o produto das contingências de sobrevivência às quais a espécie esteve exposta durante o processo de evolução. O organismo se torna uma pessoa quando adquire um repertório de comportamento nas contingências de reforço a que foi exposto ao longo de sua vida. O comportamento que apresenta em qualquer momento está sob o controle de um cenário atual. Ele consegue adquirir esse repertório sob tal controle por causa de processos de condicionamento que também são parte de sua dotação genética. (SKINNER 1993, p.177)

O discurso de Skinner exemplifica perfeitamente a psicologia positivista, pois “...afirma que seu objeto não é o psiquismo enquanto consciência, mas enquanto comportamento observável que pode ser tratado com o método experimental das ciências naturais.” (CHAUÍ, 1997, p. 272).

3.5.1 Tecnologia em uma abordagem construcionista

A tecnologia educacional, em um primeiro momento, foi influenciada pelo comportamentalismo. Esta influência originou uma ênfase no planejamento de ensino baseado na descrição detalhada de objetivos comportamentais a serem alcançados pelos estudantes.

Para Saviani (1992) esta teoria pedagógica recebeu o nome de tecnicismo e segundo Alexandre Cidral (2000) “defendia o planejamento como solução para os problemas educacionais.” Este segundo autor argumenta que:

Na prática, o tecnicismo não foi capaz de resolver os problemas educacionais, pois ignorava os aspectos históricos, políticos e sociais envolvidos no processo ensino-aprendizagem e enfatizava a tecnologia sem considerar o caráter interativo do relacionamento entre professor, aluno e conteúdo e a necessidade de significação do processo de construção do conhecimento pelos seus participantes. Entretanto, o tecnicismo foi capaz de destacar a importância do planejamento e as potencialidades da tecnologia aplicada à educação. (CIDRAL, 2000, p.1)

Hoje, a tecnologia educacional tem por objetivo propor ferramentas tecnológicas que mediem a comunicação existente no processo ensino-aprendizagem, estando subordinada à concepção, objetivos e estratégias educacionais e não às qualidades técnicas das ferramentas (Belloni, 1999).

Duas abordagens no uso da tecnologia na educação (Valente, 1997; Papert, 1994): a abordagem instrucionista e a abordagem construcionista são consideradas.

A abordagem instrucionista do uso da tecnologia no processo ensino-aprendizagem não atende às exigências educacionais da atualidade, pois reproduz um modelo pautado apenas na transmissão do conhecimento; assim como o uso da tecnologia, sob a perspectiva instrucionista, não garante um processo de ensino-aprendizagem capaz de propiciar o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos exigidos na atualidade (Valente, 1997), porquanto a tecnologia é usada apenas para disponibilizar informações e como ferramenta para certificar a retenção destas informações pelo aluno. Isto é, a ênfase no modelo instrucionista está na reprodução de informações e atividades.

Além disso, o estudante tem um papel passivo no processo ensino-aprendizagem, pois ele segue roteiros predefinidos de atividades controladas externamente e com pouca flexibilidade. O instrucionismo pode ser útil em algumas situações como, por exemplo, no treinamento operacional em ferramentas e procedimentos padronizados. Entretanto, uma

abordagem exclusivamente instrucionista é incapaz de desenvolver habilidades como iniciativa, comunicação interpessoal e trabalho em grupo. Assim, a tecnologia deve ser empregada em uma perspectiva diferenciada, denominada construcionista.

O construcionismo foi proposto por Papert (1994) com base no construtivismo piagetiano, o qual objetiva empregar a tecnologia de maneira a propiciar a participação ativa do aluno no processo de construção do conhecimento, com a ação facilitadora do professor. Papert (1994) propõe articular as bases do construtivismo piagetiano ao uso da tecnologia na educação, na medida em que destaca a necessidade de inovar o processo ensino-aprendizagem e romper com o conservadorismo existente nas escolas. Assim, segundo José Armando Valente (1999), a abordagem construcionista responde à necessidade de oferecer uma educação comprometida com o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos sintonizados com as exigências da atualidade.

Nessa abordagem, a tecnologia oferece recursos que permitem ao aluno a obtenção, análise e síntese de informações, a construção de soluções para problemas e a possibilidade de validar tais soluções e refletir sobre as decisões e ações realizadas (Valente, 1999). O diferencial oferecido pela abordagem construcionista é a exigência da formalização do processo de resolução de problemas e o teste destas soluções. Isto permite ao aluno certificar a validade de seus conhecimentos e, em caso de erro, refletir sobre suas ações e decidir sobre correções a serem realizadas. (CIDRAL, 2000).

Do ponto de vista do trabalho em grupo, a abordagem permite o compartilhamento de soluções entre estudantes, além de implicar na busca de informações já existentes e que constituem o conhecimento estabelecido socialmente. Desta forma, a abordagem construcionista articula o uso de ferramentas com técnicas que mobilizam a ação e a reflexão dos estudantes, dentro de uma proposta metodológica. Nesta articulação, o professor é o

facilitador responsável pelo gerenciamento do processo, atuando de uma forma mais diretiva ou menos diretiva conforme as situações em desenvolvimento (Valente, 1993).

3.6 O ensino a distância: uma descrição

Existem características que são consideradas desejáveis ao ensino a distância e que estarão presentes em qualquer programa dessa modalidade de ensino, tais como aquelas que buscam aumentar a interatividade entre estudante e professor, a saber: *separação física entre o professor e o estudante na maior parte do tempo*, característica fundamental que distingue a educação a distância do ensino presencial; *processo educativo sistemático*, organizado e continuado.

Um texto isolado de instrução ou um programa educativo assistemático vinculado por rádio ou televisão não pode ser considerado educação a distância. É necessário que haja um apoio institucional, que exista um tutor capaz de fomentar e facilitar o aprendizado, motivar o estudante e avaliá-lo; *utilização de algum meio técnico de comunicação*, utilizado como mediador entre o professor e o estudante. Esse meio pode ser desde um simples texto impresso até a conferência por computador com comunicação em duas vias de áudio e vídeo.

Outras características que podem ou não aparecer, mas que facilitam a interatividade entre professor e estudante são: a comunicação bidirecional e os encontros ocasionais entre estudantes e/ou tutores.

A qualidade e a integridade de um bom programa de ensino a distância pressupõe um bom meio de comunicação bidirecional. Sem isso, o programa regride ao modelo de estudo independente, como nos antigos cursos por correspondência, onde o isolamento muitas vezes provoca a evasão dos estudantes.

A comunicação bidirecional permite uma maior interação entre o estudante e o professor ou instituição, possibilitando um maior apoio no processo de aprendizagem. Por outro lado, encontros ocasionais entre os estudantes e/ou tutores no ensino a distância, não significa que haja uma separação absoluta entre eles em todas as circunstâncias.

Segundo Ira Maria Maciel, os encontros presenciais possuem propósitos didáticos e de socialização e “Nesse sentido, é fundamental deixar visível, em qualquer projeto, a concepção de educação que está subjacente e que orienta as escolhas teórico-metodológicas adotadas.” (MACIEL, 2000, p. 1). E afirma a autora:

Nesse sentido, considero fundamental deixar visível, em qualquer projeto, a concepção de educação que está subjacente e que orienta as escolhas teórico-metodológicas adotadas. Esta posição implica considerar inexistente uma diferença essencial entre educação presencial e educação a distância. O que é indispensável para as duas modalidades é o reconhecimento do paradigma que dá suporte ao projeto político-pedagógico em questão. O diferencial está depositado na expectativa de que a implantação da educação a distância, apoiada nas novas tecnologias de informação e comunicação, possa contribuir para uma (re)significação do processo educativo, por seu potencial de vinculação a uma mudança de paradigma. (MACIEL, 2002, p. 1)

No entanto, o uso das novas tecnologias da comunicação e informação não muda, segundo Kátia Alonso (2000), em princípio, as questões inerentes a qualquer projeto educativo.

Acerca do assunto, comenta Maciel:

Há sempre que responder: para quem? Para quê? E como? o projeto será desenvolvido. Precisa-se ter a consciência de que no momento em que se está desenvolvendo uma interação de qualquer natureza está implícito um paradigma que organiza e limita a nossa percepção e explica, de um certo modo, o sentido da nossa ação. Quando se desenvolve um ambiente de aprendizagem, faz-se uma opção teórico-metodológica que tem subjacente uma abordagem de desenvolvimento e de aprendizagem humana, uma visão de homem, de ciência, de trabalho, de mundo. (MACIEL, 2002, p. 1)

O ensino presencial continua sendo atualmente o mais utilizado nas escolas. As formas típicas e prevalentes de ensino e aprendizagem são formas orais de comunicação face a face.

Para Peters (2002), é um padrão cultural universal, conhecido e internalizado por todos. No ensino a distância, porém, as formas típicas e prevalentes, segundo o autor:

não são falar e ouvir em situações face a face, mas apresentar material didático impresso e usá-lo a fim de adquirir conhecimento. Falar e ouvir são substituídos por escrever e ler, outro padrão cultural que, no entanto, é relativamente novo e, certamente, comparativamente difícil. Não é um modo de interagir natural, mas artificial, que não pode ocorrer sem uma mídia técnica. Portanto, a interação educacional também não é natural, mas sim uma interação artificial. Não pode ser feita mais ou menos subconscientemente, mas tem que ser planejada, desenhada, construída, testada e avaliada com consciência total dos objetivos e meios pedagógicos. (PETERS, 2002, p. 70)

No ensino a distância, é necessária a aplicação de um conjunto de métodos, técnicas e recursos, postos à disposição de populações estudantis para que, em regime de auto-aprendizagem, possam adquirir conhecimentos ou qualificações de diferentes níveis; desde que sejam fornecidas a totalidade dos elementos didáticos associados ao ensino de uma dada disciplina. (HENRIQUES, 1997)

No ensino presencial ou tradicional, o professor e os estudantes estão presentes no mesmo local, ao mesmo tempo. Os alunos têm a oportunidade de interpelar o professor durante a aula. Este, por sua vez, pode responder, assim como incentivar discussões entre os alunos.

No ensino a distância, o professor está em um local e os estudantes em outro. A distância geográfica é característica fundamental deste sistema de ensino.

Por esta razão, faz-se obrigatório o emprego de um meio de comunicação eficiente. Atualmente, essa comunicação é feita através de vários tipos de tecnologias, tais como: rádio, televisão, vídeos, cd rom, internet, comunicação mediada por computador e videoconferência.

Para Sílvia Helena Cardoso (1998), existem duas grandes vertentes para as diferentes tecnologias de ensino a distância, que dizem respeito ao parâmetro "tempo" no processo de ensino e aprendizado. Primeiramente, as tecnologias assíncronas, que são aquelas nas quais o estudante e o professor não interagem em tempo real. Um exemplo é uma aula através de

slides, desenvolvida em PowerPoint e colocada na Internet, com ou sem a voz e a imagem do professor. O estudante assiste quando quiser, e não necessita da presença do professor. O correio eletrônico é outro exemplo, e este é interativo: o estudante faz e responde perguntas, envia dúvidas, recebe textos, envia trabalhos, enfim, interage com o professor. No ensino a distância existe um predomínio das tecnologias assíncronas, pois elas permitem que o estudante progrida ao seu próprio ritmo, e recorra ao professor somente quando necessário. Além disso, permite o ensino de massa.

Ainda, conforme Cardoso (1998), a segunda vertente são as tecnologias síncronas: neste caso, ocorre uma interação em tempo real entre o professor e o estudante. As salas de "chat" (bate-papo eletrônico) e as videoconferências interativas são bons exemplos. São tecnologias mais complexas e que limitam o estudante e o professor, tanto no tempo (têm data e hora marcada), quanto no tamanho da classe possível.

Quanto às videoconferências, um dos recursos telemáticos explicitamente direcionados para atividades educativas, são classificadas pela literatura como Aprendizagem Colaborativa Apoiada por Computador (Computer Supported Collaborative Learning – CSCL). Consistem na comunicação simultânea, em tempo real, de diversos usuários, com possibilidade de interação entre os participantes através de vídeo e som. Há indicações na literatura (Bonk, Appleman e Hay, 1996, p. 9) de que o ambiente de uma videoconferência pode motivar os usuários a uma participação ativa através do diálogo, da discussão, do debate e da reflexão, conduzindo-os a novos patamares de conhecimento e aprendizagem, em função das trocas, perguntas e respostas. Os enfoques de uma videoconferência também podem ser variados, incluindo situações de questionamento e até de trocas de experiências.

Uma das principais diferenças didáticas verificadas no ensino a distância, é que ele possui foco direcionado para o estudante e não para o professor. Ou seja, o estudante tem ferramentas e condições de usá-las a fim de construir conhecimento por si só e ainda poderá

pesquisar informações que são passadas em aula. Este fator fomenta a colaboração entre os estudantes e proporciona um método menos rígido de aprendizagem.

Quanto ao professor, este tem características de orientador, esclarecendo dúvidas, dificuldades e supervisionando o processo de aprendizagem.

Para Janae G. Martins (1995), o objetivo dos sistemas de ensino a distância é proporcionar material instrucional para um número maior de estudantes, potencialmente espalhados em uma grande área. Desta forma, novos conhecimentos chegam a estudantes isolados dos grandes centros de ensino, permitindo que professores sejam “compartilhados eficientemente” pelos diversos estudantes localizados nos diferentes locais.

Assim, pretende-se que novas oportunidades sejam oferecidas aos estudantes, em situações onde as aulas tradicionais seriam inviáveis, transformando o que deveria ser uma formação em treinamento e reciclagem profissional. Os estudantes, segundo Martins (1995), podem acessar o conhecimento “de forma rápida e barata, o que, no caso brasileiro, significa uma importante alternativa para resolver problemas resultantes dos baixos níveis educacionais da população.” Esta alternativa cria um novo conceito: o de que o estudante não necessita estar limitado ao local geográfico onde vive.

De uma forma geral, pode-se considerar como sendo comuns a qualquer programa de educação a distância as seguintes características: separação física entre o professor e o estudante na maior parte do tempo, aspecto fundamental que distingue a educação a distância do ensino presencial; processo educativo sistemático, organizado e continuado. Um texto isolado de instrução ou um programa educativo assistemático vinculado ao rádio ou televisão não pode ser considerado educação a distância. É necessário que haja um apoio institucional, que exista um tutor capaz de fomentar e facilitar o aprendizado, motivar o estudante e avaliá-lo; utilização de algum meio técnico de comunicação como mediador entre o professor e o

estudante. Esse meio pode ser desde um simples texto impresso até a conferência por computador com comunicação em duas vias de áudio e vídeo.

Ainda que seja um programa de educação continuada, o PECFOR PROF funcionava em modalidade de ensino a distância, através de programas como videoconferências que serão abordadas no capítulo 4, através da análise documental e de conteúdo das entrevistas e questionários aplicados a estudantes-professores aprendizes do PEC/FOR PROF.

CAPÍTULO 4

PEC/FOR PROF: EDUCAÇÃO OU TREINAMENTO?

A partir da questão que dá título ao capítulo, estabeleceram-se, para esta pesquisa, preocupações com os resultados da proposta de curso “presencial, com forte apoio de mídias interativas” (Doc. PEC/FOR PROF, 2001, versão 30/03/2001, p.13), organizado sob a forma de módulos, programa de educação continuada, o chamado PEC/FOR PROF – Programa de Educação Continuada para a Formação de Professores –, projeto que tinha como eixos norteadores “a racionalização organizacional, a mudança nos padrões de gestão e a melhoria da qualidade de ensino.” (Doc. PEC/FOR PROF, p. 3).

A proposta metodológica do PEC/FOR PROF, organizado sob a fórmula de 5 módulos interativos, os quais contaram com teleconferências (TC) e videoconferências (VC), era fornecer suporte teórico-conceitual, por meio de palestras e dinâmicas de trabalho, chamadas, cada uma, por sua vez, de presencial virtual. (p. 13). As teleconferências (TC) ocorriam quinzenalmente, com duração de 2 a 4 horas e eram ministradas por convidados indicados pelas Universidades e/ou Instituições de Ensino Superior e pela SEE-SP (Secretaria de Estado da Educação). Antes ou depois destas formas interativas com docentes e convidados, aconteciam os momentos de trabalho monitorado (TM), por meio de três tipos de sessões: *on-line*, *off-line* e *de suporte*¹⁰.

Estas novas tecnologias de comunicação interativa permitiram que o ensino a distância do PEC/FOR PROF pudesse acontecer como se fosse face-a-face, isto é, presencial. No entanto, apesar das semelhanças, essa nova situação modificou bastante o trabalho do estudante-professor e trouxe uma série de desafios que têm de ser levados em conta num

¹⁰ Sessões *on-line*: ligadas à Internet, *off-line*: trabalho de dinâmica, orientado por um tutor, e *de suporte*: de acordo com a opção do estudante, podendo ser utilizado para atividades de estudos independentes, dentro da programação (Cf. doc. PEC/FOR PROF, 2001, p. 13-14).

processo de implementação de tecnologia, tais como as tele e as videoconferências. A partir de 1990, a videoconferência foi usada para fins educativos

nos treinamentos internos de grandes empresas espalhadas geograficamente e desponta como uma alternativa para solucionar a grande demanda existente num mercado que busca, principalmente, formação, qualificação e reciclagem de mão-de-obra. (CRUZ, 2001, p. 1).

Ao legislar sobre formação, qualificação e continuidade de estudos é que a LDB nº 9.394/96, no artigo 87, §3º, inciso III, afirma ser necessário “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância”. (BRANDÃO, 2005, p. 167).

Para esta formação em serviço dos professores efetivos do ensino das séries iniciais foi instituído o PEC/FOR PROF, onde mais que o uso “parcimonioso das teleconferências”, foi a utilização de videoconferências, como “parte fundamental do PEC Formação Universitária” (Avaliação externa, 2002, p. 7-8), que permitiu se abrangessem os amplos números alcançados – 18 pólos no Estado de São Paulo – além do pólo de Bauru, cujo CEFAM¹¹ atingiu 16 cidades e teve como alunos 570 estudantes-professores.

Das tecnologias utilizadas em ensino a distância, a videoconferência é a que mais proporciona interação em tempo real. As salas ficam integradas on-line por áudio e vídeo, usando linhas físicas ou “links” de satélites e microondas, através do mesmo equipamento: uma câmara acoplada a um aparelho de televisão, um computador, “modem”, microfone e teclado de comando. Aproxima-se de uma aula presencial, exatamente pela facilidade de interação que pode proporcionar a estudantes e professores.

¹¹ CEFAM - Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério foram criados pelo Decreto Governamental nº 28.089 de 13 de Janeiro de 1988, no âmbito da Rede Estadual de Ensino. Segundo a Resolução SE nº 14 de 28 de Janeiro de 1988, são objetivos do CEFAM, entre outros: "recuperar a especificidade dos cursos de formação para o magistério e colaborar para suprir as deficiências do atendimento às séries iniciais da escolaridade (...) e oferecer programas de aperfeiçoamento aos docentes que atuam, na rede pública estadual, de pré-escola à 4ª série do 1º grau e nos cursos de 2º grau com Habilitação Específica de Magistério (CEI, Coordenadoria de Ensino do Interior, *Anais eletrônicos*, disponível em: <http://cei.edunet.sp.gov.br/index_h.htm>. Acesso em: 20 jul. 2005.)

Nelas, os professores tiveram contato com os mestres e doutores das universidades, na apresentação e discussão dos conteúdos abordados. E, afirma o 1º Relatório da Fundação Carlos Chagas, que avaliou o PEC/FOR PROF, “se não fosse pelo uso dessa tecnologia, dificilmente esses professores de regiões tão distintas teriam possibilidades de continuar sua formação” (1º Relatório de Atividades, 2002, p. 8).

Dado que a videoconferência foi usada como principal meio de transmissão e discussão dos conteúdos que eram apresentados no PEC, a preocupação desta pesquisa refere-se à recepção dessa mudança de paradigma na forma de aprendizagem, pelos estudantes-professores, em uma sala do CEFAM/Bauru, levando-se em conta os seguintes objetivos: a) *identificar se houve reais características de uma educação formativa nos módulos de ensino a distância e quais ganhos teve o aluno-professor durante o curso;* b) *identificar quem é o profissional do ensino fundamental de Bauru (e região) que procurou o PEC/FOR PROF, e como relata seu trabalho anterior, durante e posterior ao PEC, acompanhando a proposta ação-reflexão-ação;* c) *se o estudante-professor percebeu mudança de valores ou se só buscava o interesse pelo certificado, mantendo, portanto, o interesse dos propositores, nesse caso, configurando um treinamento.*

4.1 Pressupostos teóricos e metodológicos

Para se dar um tratamento ao objeto deste estudo – que se pretende abrangente – propôs-se efetuar uma discussão a partir de um duplo enfoque: o primeiro, documental, no que respeita às informações colhidas no primeiro módulo-interativo do PEC/FOR PROF, que trata da “identidade profissional do professor, o contexto da formação continuada, a experiência do PEC Formação Universitária e sua concepção educacional”; análise

documental da 1ª e 2ª avaliação externa do PEC Formação Universitária, elaboradas pela Fundação Carlos Chagas; e, o segundo enfoque, o da análise de conteúdo das representações obtidas nos relatos verbais dos questionários e das entrevistas, como explicitado no Quadro I:

QUADRO I	
Análise documental	Análise de conteúdo
1º Módulo Interativo do PEC/FOR PROF	18 questionários com alunos/professores de sala matutina do PEC Formação Universitária, localizada no CEFAM/Bauru.
1º Relatório de Atividades / Avaliação Externa – PEC Formação Universitária, abril, 2002	
2º Relatório de Atividades / Avaliação Externa – PEC Formação Universitária, agosto, 2002	03 entrevistas com alunas /professoras de sala matutina do PEC Formação Universitária, localizada no CEFAM/Bauru.

No entanto, convém, primeiramente, discutir a concepção de “problema de pesquisa” que está sendo usada neste trabalho.

Para Antônio Joaquim Severino (1986, p. 147), “tem-se que partir do pressuposto de que toda pesquisa de cunho científico deve circunscrever o tratamento de um problema específico, devidamente concebido pelo autor da investigação”. A necessidade da realização do pesquisador nasce de sua curiosidade ou insatisfação, ou ainda, de sua inquietude. Na tentativa de responder a estes desafios, empreende seus estudos.

Assim sendo, o percurso deste trabalho, acredita-se, está devidamente articulado com o tratamento do problema concebido: conceituando a formação geral do professor do ensino básico, passando por sua formação continuada, chegando até sua formação a distância, para entender se esta mudança de paradigma permitiu que houvesse uma efetiva educação ou se houve, apenas, e tão somente, treinamento no uso de novas tecnologias em educação.

Os objetivos foram previamente estabelecidos, assim como foram selecionados, também, os procedimentos metodológicos para análise de discurso dos documentos, e, ainda, análise de conteúdo para a pesquisa de campo.

Severino (1986, p. 148-9) pondera que: “Toda argumentação, todo raciocínio desenvolvido num trabalho logicamente construído é uma demonstração que visa solucionar

determinado problema.” Afirma, ainda, que antes de iniciar a pesquisa “propriamente dita”, é necessário ter-se uma “idéia bem clara do problema a se resolver”:

Trata-se de definir bem os vários aspectos da dificuldade, de mostrar o seu caráter de aparente contradição, esclarecendo devidamente os limites dentro dos quais se desenvolverão a pesquisa e o raciocínio demonstrativo. (SEVERINO, 1986, p. 202).

Esta foi a orientação utilizada ao longo deste trabalho, que não tem a pretensão de “solucionar o problema”, principalmente por tratar-se de educação. Justifica-se a afirmação porque é difícil, dada sua complexidade, alcançar e refletir sobre todo o universo educacional. Pela sua abrangência, um problema educacional, que pode ter raízes múltiplas, não se encontra ao alcance de apenas um trabalho acadêmico. Somente a prática pedagógica constante pode fornecer indicadores de que determinado problema está ou não passando por um processo paradigmático.

Assim sendo, espera-se que esta pesquisa investigue as origens do problema, identifique suas causas, indique possíveis caminhos para sua superação, enfim, que dê uma demonstração de que conseguiu contribuir para as transformações na formação a distância dos professores do ensino fundamental.

Feitas essas observações, apresentam-se, a seguir, os fundamentos do uso das técnicas de pesquisa e os porquês dessa escolha.

4.1.1 Teoria elementar da análise documental

Uma das vantagens do uso de documentos como técnica de pesquisa está no fato de a mesma ser capaz de oferecer ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações (TRIVIÑOS, 1987). A análise documental, para Guba e Lincoln (apud ANDRÉ & LUDKE, 1986), apresenta uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa ou na avaliação educacional.

Em primeiro lugar, destaca-se o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais consistência aos resultados obtidos. Outra vantagem dos documentos é a de serem uma fonte não reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável, ou quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento ou seus pontos de vista.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. Esta se utiliza, fundamentalmente, das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, enquanto a pesquisa documental utiliza-se de materiais que não receberam tratamento analítico. As fontes de pesquisa documental são mais diversificadas e dispersas do que as da pesquisa bibliográfica. Conforme Gil (1991), na pesquisa documental, existem os documentos de primeira mão, ou seja, aqueles que não receberam nenhum tratamento analítico, tais como os documentos conservados em órgãos públicos e instituições privadas, e os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas e outros.

Segundo o mesmo autor, há vantagens neste tipo de pesquisa. Indicam-se os documentos como fonte rica e estável de dados, baixo custo, pois exigem, praticamente, apenas disponibilidade de tempo do pesquisador e a não-exigência de contato com os sujeitos da pesquisa.

Para André e Lüdke,

a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p.38)

Conforme argumenta Bardin, a análise documental permite passar de “um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro)”,

e tem como objetivo, “dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação”. (BARDIN, 1995, p. 45).

Além disso, a análise documental facilita ao observador o acesso ao armazenamento, de tal forma que ele obtenha “o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)” (BARDIN, 1995, p. 45-6).

São características da análise documental: que seja feita por classificação-indexação temática e que seu objetivo seja a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem.

Há várias semelhanças com a análise de conteúdo, que foi o segundo tipo de análise usado nesta pesquisa.

4.1.2 Análise de conteúdo

Apesar das semelhanças de certos procedimentos, existem diferenças essenciais entre a análise documental e a análise de conteúdo. Aquela, trabalha com a *descrição*, “a enumeração das características do texto, resumida após tratamento” (BARDIN, 1995, p.34); esta, trabalha com *mensagens*, podendo usar a classificação-indexação como uma, entre outras, técnicas. Seu objetivo, afirma a mesma autora, é “a manipulação de mensagens” para evidenciar “os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 1995, p. 38).

Inferência¹², palavra-chave da análise de conteúdo, é usada com a intenção de:

deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio. (...) Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem explícita e controlada, de uma à outra. (BARDIN, 1995, p. 39, parênteses no texto original.)

¹² inferência [Do lat. med. inferentia.] Substantivo feminino. 1.Ato ou efeito de inferir; indução, conclusão, ilação. 2.Lóg. Passagem da premissa à conclusão; ilação. Inferência imediata. (AURÉLIO ELETRÔNICO)

Tais inferências podem responder a dois tipos de problemas: causas ou antecedentes da mensagem e conseqüências ou efeitos da mensagem. Pode-se, portanto, inferir a partir da procedência da comunicação, isto é, do emissor e da situação na qual ele se encontra e a partir do destinatário da mensagem, “embora este caso seja mais raro e incerto”. (BARDIN, 1995, p. 40)

A sistematização dos dados proposta por Bardin, segue, basicamente, três etapas: pré-análise; descrição analítica e interpretação referencial. Na pré-análise, efetua-se a organização do material (seleção dos documentos). Já na descrição analítica, os documentos são analisados profundamente, tomando como base suas hipóteses e referenciais teóricos. Aqui é que se criam os temas de estudo e se pode fazer a sua codificação, classificação e/ou categorização. Por fim, no momento da interpretação referencial é que, a partir dos dados empíricos e informações coletadas, se estabelecem relações entre o objeto de análise e seu contexto mais amplo, chegando, até mesmo, a reflexões que estabeleçam novos paradigmas nas estruturas e relações estudadas.

De acordo com os objetivos deste trabalho, acredita-se que estas duas etapas - análise documental e análise de conteúdo das representações assinaladas nos relatos verbais - sejam oportunas e eficientes para delas se extraírem os resultados que se buscam.

Para melhor elucidar que os problemas educacionais não podem ser compreendidos senão por referência ao contexto histórico em que estão inseridos, numa realidade dinâmica na qual o ser humano, detentor de senso crítico, opte por agir de forma a tentar transformar a realidade em que vive, espera-se que as duas técnicas usadas se complementem dinamicamente.

Esse dinamismo se explica pela interação recíproca do todo com as partes que o constituem, bem como pela contraposição das partes entre si. Assim, em função das

contradições que lhes são inerentes, os problemas educacionais engendram a quebra de paradigma, evoluindo no sentido de uma nova formação educacional.

Nessa nova forma, as funções de ensinar/aprender não estão se tornando obsoletas, mas seu papel está sendo transformado: os avanços da telemática¹³ colocaram à disposição da escola a possibilidade de reproduzir a sala de aula, expandindo-a de um lugar físico bem demarcado, para um grande lugar virtual, feito de locais situados a distâncias variadas, no campo e nas grandes cidades, interligadas por linhas de comunicação que, ao mesmo tempo, mantendo o contato audiovisual em tempo real entre emissor e receptor, “acrescenta recursos tecnológicos que provocam uma nova dinâmica”. (MARTINS et al., 1998).

4.2 Uma análise documental do Primeiro Módulo Interativo do PEC/FOR PROF

No intuito de identificar se houve reais características de uma educação formativa nos módulos de ensino a distância e quais ganhos teve o professor-estudante durante o curso, fez-se uma grelha¹⁴ – ver Apêndice A, p. 149-150 – com os nomes dos teóricos da educação, abordados no Primeiro Módulo Interativo do PEC/FOR PROF, e cujo objetivo é “uma representação condensada da informação” (Bardin, 1995, p.46).

Com o início das videoconferências, dos quatro módulos interativos que formaram o curso, foi apresentado aos professores-estudantes o Módulo I, onde havia quatro temas a serem estudados.

¹³ [De tele(comunicação) + (infor)mática.] Substantivo feminino. Ciência que trata da manipulação e utilização da informação através do uso combinado de computador e meios de telecomunicação. Dicionário Aurélio Eletrônico, 2005

¹⁴ Grelha, (do francês grelha (é) [Do fr. ant. greille (atual grille) < lat. craticula, ‘grelha’, dim. de crates, is, ‘grade’.] Substantivo feminino. Dic. eletrônico Aurélio) é o nome da grade ou quadro, segundo Bardin (p.23), em que estão organizados os nomes dos autores e teorias apresentados neste trabalho.

O primeiro tema, *A identidade profissional do professor*, trata o contexto da formação continuada, a experiência do PEC-Formação Universitária e sua concepção educacional, por meio de três unidades: 1. *Introdução*, 2. *Identificação do grupo e levantamento das demandas*, 3. *O contexto da formação do professor e sua dimensão pessoal*.

Da primeira página do primeiro módulo até à página 32, onde acaba o Tema 1, são citados, pela ordem, Anísio Teixeira, Antônio Joaquim Severino, Terezinha Azeredo Rios, Hilton Japiassu, Danilo Marcondes, Miguel Arroyo, Peter Maclaren, Maria do Rosário Magnani, Isabel Alarcão, Antônio Nóvoa, Paulo Freire e Silvana Goulart. Todos esses teóricos aparecem em pequenos textos e naquilo que se chamou *destaque*, um pequeno quadro ao lado do texto.

O tema 2, *A Educação Continuada e o processo de construção da identidade do professor*, abrangia duas unidades: 1. *A profissão do professor no contexto das diferentes concepções de Educação*, 2. *A profissão do professor perante os principais marcos da atual política educacional*. Inicia com uma videoconferência intitulada: *Mudanças da Escola e sua Organização: alguns marcos na história da Educação brasileira no século XX e suas repercussões na formação e atuação do professor*.

A partir da página 43, terminando na 67, portanto, em 24 páginas apenas, são citadas na seguinte ordem: sínteses da *Pedagogia tradicional* e da *Pedagogia renovada*, do *Tecnicismo educacional*, das *Teorias behavioristas*, da *Pedagogia libertadora*, da *Pedagogia crítico-social dos conteúdos*, e ainda, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, *Psicogênese da língua escrita*, além dos teóricos Maria de Lourdes Bara Zanotto, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, César Coll e Jean Paul Sartre.

O tema 3, *O contexto da formação/atuação profissional: primeiro levantamento diagnóstico dos alunos, das famílias, das escolas e das comunidades*, continha três unidades, duas das quais: *Caracterização do contexto e das relações de trabalho na escola* e *A escola*

como ambiente de trabalho e formação do professor eram um levantamento diagnóstico feito com os professores-estudantes. Mas, a unidade *A escola como espaço de reflexão e formação do professor*, em 32 páginas (77 a 109), citava Paola Gentile, Selma Garrido Pimenta, Edgar Morin, Hugo Assmann, Donald Schön, Kenneth Zeichner e Cleide do Amaral Terzi. Também apareceram em destaque a *Deliberação CEE nº 08/2000*, que dispõe sobre credenciamento de Institutos Superiores de Educação, e a *Indicação CEE nº 07/2000*, mencionada como *Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica*, de autoria do professor-relator José Mário Pires Azanha.

O quarto e último tema – *Fundamentos da prática educativa* – com início à página 173 e término na 200, tinha duas unidades: 1. *A dimensão ética e política do trabalho do professor*, 2. *Práticas reflexivas e de investigação – Ação visando a uma pedagogia para a autonomia*. Esta segunda unidade era uma retrospectiva do módulo I. Já na primeira unidade, com 27 páginas, eram citados, pela ordem: Júlio Groppa Aquino, Fernando Savater, José Sérgio F. de Carvalho, Aristóteles, Platão, Sócrates, Protágoras, Hannah Arendt, Karl Popper, Israel Scheffler, Renato Janine Ribeiro, Karl Marx, Rousseau, Carlos Nelson Coutinho e Antônio Gramsci. Introduzia, ainda, o conceito de dogmatismo.

Levando-se em conta os números que se referem ao primeiro módulo interativo do PEC/FOR PROF, encontramos 200 páginas de documento com 49 teóricos e teorias da educação, cuja abordagem foi esgotada em 116 horas/trabalho dos professores/estudantes.

Na divisão de 200 páginas por 49 autores/teorias, temos o resultado de 4cm08mm (quatro centímetros e oito milímetros) de página, em média, por autor ou teoria mencionados. Já na divisão de 116 horas por 49, cada autor/teoria teve 2m36s (dois minutos e trinta e seis segundos), em média, para ensino/aprendizagem.

Considere-se que todos os professores-estudantes eram Professores do Ensino Básico I (PEB I), efetivos, com, no mínimo, dez anos de carreira, configurando um aspecto positivo

para o curso. Considere-se, também, que o objetivo principal deste primeiro módulo era o de que os professores-estudantes refletissem sobre sua ação educativa, porque, desse alicerce, pretendia-se, deveria partir a reflexão.

No entanto, conhecer, comparar, refletir criticamente sobre teorias, teóricos e tendências pedagógicas é um dos objetivos dos cursos presenciais de pedagogia em quatro anos. Ocorre que no PEC/FOR PROF, o número de horas usado para refletir sobre eles, em uma comparação com o curso universitário presencial, foi mínimo, inferindo-se que, sem a reflexão necessária, os textos, em lugar de ajudarem à sistematização e instrumentalização do pensamento do professor-estudante, podem ter servido, apenas, como pretexto para os temas propostos.

Como exemplo, aborda-se a Atividade 1, p. 65, – *Políticas Públicas e o Cotidiano na Escola* – no Primeiro Módulo Interativo, onde aparece Jean-Paul Sartre, filósofo do existencialismo e um dos mais influentes teóricos do século XX, citado em uma única frase:

O filósofo Jean-Paul Sartre certa feita colocou: “Metade vítima, metade cúmplice: somos todos nós”. A partir desta frase, da teleconferência assistida (*Políticas públicas para o ensino fundamental*) e da influência em seu cotidiano profissional das políticas recentemente propostas para o sistema de ensino no Estado de São Paulo, reflitam, em grupos de quatro ou cinco pessoas, a respeito de situações em que:

A. vocês se percebem como vítimas ou como cúmplices das relações que se estabelecem na escola;

B. vocês percebem seus alunos como vítimas ou como cúmplices destas mesmas relações.

Registrem suas discussões e apresentem-nas para os demais grupos e o tutor. (sublinhado e grifo nossos)

O texto induz o professor-estudante a se pensar, e a pensar no estudante, apenas sob dois ângulos: cúmplice ou vítima, sem outra alternativa que instigasse uma leitura mais aprofundada que, por sua vez, poderia ajudar a entender e a criticar melhor.

Proceder à auto-análise do fazer profissional do professor-estudante era um dos objetivos deste Primeiro Módulo Interativo.

Assim, está expresso, em texto do documento PEC/FOR PROF, (2001)¹⁵:

Nas atividades que pretendemos desenvolver neste curso haverá um fio condutor, sempre presente em nossas discussões como tarefa fundamental: refletir sobre *nossa ação educativa*. [...] A resposta às questões que nos propomos só pode ser encontrada em dois espaços: no da nossa *prática*, na experiência cotidiana da tarefa que procuramos realizar, e no da *reflexão crítica* sobre os *problemas* que essa prática faz surgir como desafios para nós. (Doc. PEC/FOR PROF, 2001, itálico no original).

A concepção de reflexão que tem sido defendida e conceituada por Donald Schön (1992), é usada como teoria-base do curso PEC/FOR PROF. O autor defende a *reflexão-na-ação* e *reflexão-sobre-a-ação* para o desenvolvimento de qualquer tipo de profissional. Para ele, no caso da docência, a reflexão na ação é o momento no qual o professor está em sala de aula e pensa sobre a ação a ser tomada (por quê? para quê?), no instante em que deve ser tomada, ou reflete sobre as ações tomadas pelos estudantes (também se perguntando do por quê e para quê).

A valorização da prática reflexiva é defendida por vários autores e, dentre eles, vale destacar Alarcão (1996), que vê a reflexão a partir da ação, desenvolvendo no professor o conhecimento do seu trabalho e dos problemas a enfrentar. Portanto, construir uma prática com base reflexiva é construir um conhecimento que estará comprometido com uma realidade em particular. As constantes reconstruções da prática docente estabelecem rompimentos com conceitos tradicionais. É necessário que, em sua formação profissional, o futuro professor ou o professor tenha a oportunidade de romper com as concepções tradicionais impostas e cultivadas pelo sistema de ensino em que este está inserido, e essa oportunidade parece vir mediante uma prática reflexiva já exercitada a partir da formação inicial desses profissionais em educação.

Essa análise documental será complementada com a análise das Considerações Finais das Avaliações externas do PEC/FOR PROF.

¹⁵ Módulo I, Tema 1, unidade 3: *O contexto da formação do professor e sua dimensão pessoal*, p. 23.

4.2.1 O 1º Relatório de Atividades – Avaliação Externa¹⁶ do PEC Formação Universitária

O 1º Relatório de Atividades, de abril de 2002, efetuado pela Fundação Carlos Chagas, com 62 páginas, avaliava o *Uso da tecnologia*; o *Desenvolvimento e inserção dos instrumentos de avaliação*; o funcionamento da *Semana de atividades*; e ainda: *Dois estudos de caso* por turma de cada CEFAM. Esta avaliação externa empregou uma abordagem de natureza mais quantitativa, que procurava levantar perfis, características e, sobretudo, opiniões dos diferentes participantes com a finalidade de medir o grau de satisfação com os diferentes aspectos do programa.

Assim se exprimia o relator no 1º Relatório de Atividades:

A proposta de avaliação [...] tem como um dos principais objetivos gerar dados que informem como vem se desenvolvendo o processo de formação de um grupo de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental regular. [...] Nesse sentido, uma das metas e compromisso da equipe da avaliação é oferecer, em tempo real, informações capazes de ampliar, complementar e enriquecer as avaliações de processo que vêm sendo conduzidas tanto pelas equipes das universidades parceiras como, e igualmente, pela equipe central do programa. (FCC, abril, 2002, p.3).

A equipe de avaliação, após fazer “uma primeira e única visita de sua equipe de campo aos diferentes CEFAMs que compõem a amostra de estudos de caso” (1º Relatório 2002, p. 56), bem como após fazer leituras, entrevistas e visitas para colher dados relativos à infraestrutura utilizada no PEC Formação Universitária, chegou às considerações finais, detectando que aconteceu um:

enorme esforço da equipe coordenadora e das universidades para colocar em andamento, com sucesso, um Programa inovador como é o “PEC Formação Universitária” e mantê-lo quotidianamente em termos adequados. (p. 58).

Por outro lado, considerou que houve adequação nas medidas que visaram a assegurar condições de infraestrutura adequada para o desenvolvimento das ações didáticas que compunham a matriz metodológica do programa, acompanhada de agilidade e acerto das

¹⁶ Síntese do 1º (abril-2002) Relatório de Atividades – Avaliação externa – PEC Formação Universitária, elaborado pela Fundação Carlos Chagas. Conf. CD anexo.

soluções tecnológicas adotadas para viabilizar o desenvolvimento do Programa. A par disso tudo, houve “boa aceitação e receptividade do material impresso”, revelada na “avaliação positiva que dele fazem os vários atores do PEC Formação Universitária”. E continua:

alguns alunos professores destacam-se por terem uma prática pedagógica bem sucedida. Com isso, parecem ganhar, com vantagem, a atenção de seus pares quando se compara o interesse que o relato de suas experiências assume frente ao que é apresentado, à distância (sic), por alguns dos conferencistas ligados às universidades. De fato, o “PEC Formação Universitária” propicia a troca de experiências, funcionando como uma espécie de HTPC¹⁷ ampliada. (p. 59).

A equipe considerou que realidades escolares diversas se mesclam, fazendo do contato e da interação mantida, um dos aspectos “mais centrais do sucesso que essa modalidade de formação está alcançando”. (p.66) Também, detectou que os tutores tinham um inesperado papel de destaque.

No entanto, ainda que os professores-estudantes valorizassem o papel dos tutores, a equipe afirmou que mereceriam ser seguidos mais de perto o desinteresse, a baixa motivação e o desvio de atenção provocados por algumas das videoconferências, que sugeririam a existência de problemas de caráter técnico e dificuldade de apropriação de conteúdos de natureza mais teórica. No que se refere a assuntos teóricos, a participação dos professores-estudantes “é mais cautelosa e as dificuldades de verbalização aparecem de forma mais acentuada.” (p. 60) Investigaram ainda, se as reclamações sobre a falta de tempo e a ocorrência de cansaço não derivariam de outros fatores e não exclusivamente da tripla jornada de trabalho: “aparentemente, os alunos/professores parecem mais estar exauridos por um tipo de esforço intelectual ao qual não estavam habituados”. Esta afirmação e as outras anteriores ficaram para ser comprovadas no 2º Relatório.

¹⁷ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

4.2.2 O 2º Relatório de Atividades – Avaliação Externa¹⁸ do PEC Formação Universitária

Com relação ao material impresso, a equipe de avaliação detectou que “surgiram dificuldades, notadamente entre concepções e métodos novos e antigos”, uma vez que os professores-estudantes buscavam identificar exatamente o que poderiam e deveriam fazer. Por isso, não causou estranheza aos avaliadores a “necessidade de ‘receitas’ prontas, que não levam em consideração nem o perfil cognitivo do alunado, nem sua diversidade” (Doc. FCC, 2002, p. 157, aspas nossas)

Em sua avaliação relacionada aos conteúdos e ao material:

o PEC/Formação Universitária parece atuar no sentido de suprir os alunos-professores com teorias que lhes permitem fundamentar suas ações. Finalmente, mas não menos importante, a grande maioria do corpo discente avalia o material do PEC/Formação Universitária como sendo de uma riqueza ímpar. Talvez seja justamente por esse motivo, aliado à consideração de que o curso é de excelente qualidade, que existam tantas *reclamações em relação ao ritmo acelerado de trabalho, que dificulta bastante o aprofundamento e a assimilação desejada dos conteúdos estudados.* (Doc. FCC, 2002, p. 158, grifos nossos).

Na seqüência, houve a avaliação do papel do tutor, considerada importante pelos discentes. O mesmo não aconteceu com as videoconferências, cuja duração foi considerada “um entrave” à atenção, assim como, “assuntos mais densos”, quando apresentados de forma expositiva, também contribuíram para a dispersão dos alunos.

Houve uma recomendação para que se continuasse a investir em videoconferências mais estruturadas e mais interativas

que possam ir ao encontro das necessidades desse grupo de alunos-professores, explorando cada vez melhor o potencial desse *recurso, que é central no modelo de ensino adotado pelo PEC/Formação Universitária.* (Doc. FCC, 2002, p. 160, grifos nossos).

Em relação às atividades on-line, o professor-assistente, alguém “com quem se mantém um contato apenas virtual”, era percebido pelos professores-estudantes como um

¹⁸ Síntese do 2º (agosto-2002) Relatório de Atividades – Avaliação externa – PEC Formação Universitária, elaborado pela Fundação Carlos Chagas. Conf. CD anexo.

agente educacional muito distante, em constante defasagem em relação aos vínculos com o professor-orientador ou com o tutor. Segundo a equipe avaliadora, isso se dá porque a presença de “elos entre docentes e alunos continua sendo importante, mesmo entre adultos”. Também houve críticas às atividades do *Learning Space*, por conta da falta de retorno dos professores, um *feedback* rápido e efetivo. Quando as respostas eram corrigidas, os assuntos já eram outros. (p. 161).

O volume de conteúdos, o ritmo acelerado do cronograma do PEC/Formação Universitária e a “necessidade de conciliar três esferas distintas – a vida profissional, a vida acadêmica e a vida pessoal – parecem ser na ótica dos alunos, os principais fatores responsáveis pelas queixas de cansaço e esgotamento” (p. 164). Para eles, o domínio da teoria, mais a articulação teoria/prática e a elaboração de monografia, conjuntamente com as distâncias que tinham que percorrer para chegar às salas do CEFAM, completavam o quadro de dificuldades.

Segundo o primeiro objetivo desta pesquisa, considera-se que a análise anterior comprova que a “dificuldade de assimilação dos conteúdos” deveu-se “ao ritmo acelerado”, impedindo, portanto, o que deveria ter sido uma atividade formativa, baseada na reflexão.

Por outro lado, pode-se considerar que a Avaliação Externa aponta para aquilo que se criticou no PEC, que era a “dissociação entre ensino, pesquisa e extensão”:

Há que se mencionar, ainda, aqueles fatores próprios ao PEC/Formação Universitária e ao perfil do grupo avaliado: profissionais que se encontram muito distantes da vida acadêmica, a quem falta repertório básico, notadamente no que se refere à pesquisa acadêmica” (p.165)

Tendo em vista essa análise documental, abordam-se, a seguir, os instrumentos de pesquisa para a análise de conteúdo.

4.3 Os Instrumentos da Pesquisa

Um dos princípios básicos na condução de uma pesquisa é a ligação entre o problema a ser investigado e a escolha dos instrumentos de coleta de dados.

Neste estudo, optou-se por usar dois instrumentos: o questionário, com o intuito de abranger um número maior de informantes, propiciando uma visão panorâmica do problema, e a entrevista, pelo fato de o colóquio acontecer face-a-face e, ainda, auxiliar o pesquisador a coletar um maior número de informações desejadas.

4.3.1 O Questionário

Um questionário, segundo Parasuraman (1991), é tão somente um conjunto de questões feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos de um projeto de investigação. Embora o autor afirme que nem todos os projetos de pesquisa utilizem essa forma de instrumento de coleta de dados, o questionário é muito importante na pesquisa científica, especialmente nas ciências sociais. O mesmo autor afirma também que construir questionários não é uma tarefa fácil e que aplicar tempo e esforço adequados para a construção do questionário é uma necessidade, um fator de diferenciação favorável.

Escolheu-se trabalhar com esse instrumento por apresentar algumas vantagens que, de acordo com Lakatos e Marconi, são:

economia de tempo; maior número de informantes; abrangência de uma área geográfica mais ampla; respostas mais rápidas e precisas; maior liberdade nas respostas em razão do anonimato; mais segurança pelo fato de as respostas não serem identificadas; menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador; há mais tempo para responder e em hora mais favorável; há mais uniformidade na avaliação; em virtude da natureza impessoal do instrumento e obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis. (LAKATOS e MARCONI, 1991, p. 202-3)

Roesch (1996) argumenta que o questionário não é apenas um formulário, ou um conjunto de questões listadas sem muita reflexão. O questionário é um instrumento de coleta

de dados que busca mensurar alguma coisa. Para tanto, houve esforço intelectual anterior de planejamento, com base na conceituação do problema de pesquisa e do plano da pesquisa, e algumas entrevistas exploratórias preliminares. Com base nestes termos e elementos, o passo seguinte foi elaborar uma lista abrangente de perguntas sobre cada variável a ser medida. Em seguida, elas foram operacionalizadas, tomando-se o devido cuidado para que as perguntas abertas não induzisse respostas, assim como reformularam-se questões elaboradas com jargão técnico, evitando-se dificultar o entendimento das questões.

O aporte teórico para o questionário usado nesta pesquisa foi buscado em Donald Schön, que foi um dos pesquisadores contemporâneos que mais retomou a discussão sobre reflexão, buscando a ligação entre reflexão e ação, sendo que sua principal contribuição reside em sua oposição ao modelo da racionalidade técnica e ao destaque dado por ele ao conhecimento prático.

Esse conhecimento é caracterizado pelos processos de *reflexão-na-ação*, *reflexão sobre a ação* e *reflexão sobre a reflexão-na-ação*.

A *reflexão-na-ação* consiste no processo de pensar sobre a ação no mesmo momento em que ela ocorre, enquanto que a *reflexão sobre a ação* e *sobre a reflexão-na-ação* implicam em um distanciamento temporal entre a ação e o momento da reflexão; e consistem numa “análise que o indivíduo faz a posteriori sobre as características e processos da sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores” (SCHÖN, 1992, p. 1).

Em sua resenha do livro de Schön, *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*, Ansaloni destaca que, neste livro, o autor introduz o conceito de ensino prático-reflexivo ou *reflexão-na-ação*:

(...), o currículo normativo das escolas acaba por excluir a possibilidade de aplicação desse ensino prático reflexivo, pois se baseia no conhecimento profissional como resultado da aplicação da ciência a problemas instrumentais, traçando um nítido limite entre a ciência que produz novo conhecimento e a prática que o aplica. Para o autor, essa abordagem não abriria espaço para a pesquisa na prática (reflexão-na-ação), a partir da qual é possível compreender aquelas situações indeterminadas que sempre ocorrem na vida profissional e para cuja complexidade e urgência o sistema de ensino não costuma apresentar respostas. (ANSALONI, 2005, p. 1).

Apoiado no “ensino prático reflexivo” ou “reflexão-na-ação”, dividiu-se o questionário em três partes: a ação dos professores antes de fazer o PEC/FOR PROF, durante o curso e após o curso, configurando um tipo de questionário montado com base em categorias temporais.

No apêndice B, p. 151, encontra-se o modelo de questionário usado na pesquisa.

4.3.2 A entrevista

As entrevistas tiveram um roteiro semi-estruturado, que combinava questões fechadas e abertas, em que cada entrevistado teve a liberdade de falar sobre o tema proposto. Por meio de uma conversa inicial, procurando inserir o entrevistado no conjunto de motivos apresentados, as entrevistas foram realizadas com base em um roteiro previamente elaborado, objetivando extrair: a) a história oral, focalizando desde a formação profissional do entrevistado até sua relação com o trabalho atual; b) o ponto de vista dos entrevistados, sua opinião sobre as diferenças entre como agia antes, durante e após o curso; c) questões pertinentes ao objeto da pesquisa, sempre ampliando e aprofundando a comunicação à luz do marco teórico desenhado.

As entrevistas transcorreram com presença e interação da entrevistadora, no sentido de possibilitar maior informalidade e abertura quanto ao tema proposto; obedeceram a um critério único para todos os entrevistados, o entrevistador (já conhecido por todos os atores) apresentou: o interesse da pesquisa; a instituição a que está vinculada; os motivos da escolha

de tal objeto; a justificativa de escolha do entrevistado; a garantia de manter anônimos e sigilosos quaisquer comentários.

Para a redação das perguntas, seguiram-se as orientações de Manzini (2003), para quem, ao se elaborar um roteiro de perguntas semi-estruturadas, deve-se ter “como função principal auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista para o objetivo pretendido” (p.12).

Segundo a concepção do autor, o roteiro poderá ter outras funções: primeiramente pode ser “um elemento que auxilia o pesquisador a se organizar antes e no momento da entrevista”, e depois, pode ser “um elemento que auxilia, indiretamente, o entrevistado a fornecer a informação de forma mais precisa e com maior facilidade”. E ainda, “estas condições devem garantir ao pesquisador, pelo menos parcialmente e intencionalmente, coletar todas as informações desejadas”. (MANZINI, 2003, p. 13).

No que se refere aos cuidados com a forma das perguntas, ressalta-se a necessidade de o pesquisador ser direto e claro, utilizando linguagem simples, com perguntas curtas, respeitando-se, assim, a memória do entrevistado, que poderá, “frente a respostas longas, reter apenas fragmentos da questão, resultando numa resposta parcial ao questionamento proferido”. (MANZINI, 2003, p. 15).

A seqüência de blocos temáticos, no caso: antes, durante e após o PEC, configurando blocos temporais, objetivava facilitar o desenvolvimento do raciocínio do entrevistado. Tal ação, segundo Manzini (2003, p. 22-3), auxilia na análise das ações verbais expressas nas perguntas do roteiro, dando “um embasamento teórico para a construção de categorias de análises ou unidades de análise em perguntas que lidam com interação verbal”. Dessa forma, pode-se tentar inferir “qual intenção que a pergunta apresenta, [...] a temática que a pergunta traz e [...] o tipo de ação verbal que a pergunta enseja”.

Para Manzini (2003, p. 25), “os temas das perguntas, as ações verbais identificadas e as intenções subjacentes às perguntas do roteiro podem auxiliar na classificação e na

nomeação das classes de análise ou na nomeação dos temas e assuntos encontrados”. Assim, podem-se verificar tais intenções, no roteiro explicitado no Apêndice – B, p. 151.

4.4 O campo de investigação

Para a realização dos objetivos enunciados no início deste capítulo, optou-se por selecionar, como campo de investigação, a sala de trabalho monitorado (TM) *on-line*¹⁹, turma da tarde, com média de 40 alunos/professores por sessão, localizada no CEFAM/Bauru.

Constatou-se que nesta sala havia cursistas PEB I de três cidades diferentes: Avaí (4.469 habitantes), Bauru (313.670 habitantes) e Presidente Alves (3.895 habitantes).²⁰ A disparidade no número de habitantes das cidades permitia pesquisar professores que se defrontavam com realidades geográfico-sociais diferentes, configurando realidades pré PEC/FOR PROF diversas, que deveriam apresentar, portanto, cada qual, uma forma de conhecimento da educação a distância e os meios usados para efetivá-la, no contexto da educação continuada do curso.

Para a coleta de dados, na primeira etapa, empregaram-se questionários contendo 20 questões, distribuídas em três partes: como o professor definiria sua profissão antes, durante e após o PEC. Contataram-se 40 dos cursistas: 22 não responderam por motivos variados: “falta de tempo”, “obrigações escolares e familiares”, “nada a dizer”, “envio brevemente”; 18 responderam aos questionários.

¹⁹ Também havia sessões de trabalho monitorado (TM) *off-line*, orientadas por tutores (um por turma de 40 cursistas), enquanto as sessões de trabalho monitorado (TM) *on-line* possibilitavam a interação dos estudantes/professores com os assistentes virtuais, via Internet, a partir de protocolos de trabalho previamente estabelecidos. O atendimento das sessões *on-line* era realizado na proporção de um assistente por até 60 cursistas por sessão.

²⁰ Fonte: <http://www.citybrazil.com.br/sp>. Acesso em 25-10-2004.

Em uma segunda etapa, 3 professores-estudantes foram entrevistados. Como já haviam preenchido os questionários, não foi difícil exprimirem-se a respeito de sua relação com a educação a distância e os meios usados no PEC, tais como a teleconferência e a videoconferência. Esclareceu-se, também, sobre o porquê da necessidade de se gravar a entrevista e quanto à ética na preservação da identidade de cada um dos sujeitos deste estudo.

4.4.1 Características das Entrevistadas

De maneira geral, as três professoras entrevistadas têm entre 30 e 50 anos, cursaram habilitação específica para magistério no Ensino Médio em escolas públicas estaduais. Já lecionaram para as séries de 1^a à 4^a séries do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Atualmente trabalham em apenas uma escola com jornada de 30 horas semanais, declarando renda igual ou pouco superior a R\$ 1.081,00. Responderam a todas as questões propostas, observando-se certas peculiaridades, como se colocará, a seguir, na explicitação sobre o perfil de cada uma delas.

Professora A – Efetiva desde 1990, conta com 22 anos de experiência, trabalhando em uma escola pública estadual da Vila Falcão, bairro populoso da cidade de Bauru. Tinha um e-mail e computador em casa antes de cursar o PEC. Conheceu formas novas de lidar com o computador e o faz, atualmente, para uso pessoal. Além de retroprojeter e tevê, nenhuma outra tecnologia era usada em sala de aula, porquanto a escola não possuía nenhum computador. Conhece o entorno da escola. Faz seus planejamentos a partir de análise da comunidade para conhecer melhor os alunos. Leu livros de autores recomendados pelo PEC, quando explicitavam sua prática escolar. Estava no terceiro ano de Engenharia quando se casou e abandonou a Faculdade. Decidiu lecionar para o ensino fundamental, como uma forma de acompanhar os estudos dos filhos. É articulada na fala e muito informada. Considerou que a videoconferência foi um “excelente veículo de informação”.

Professora B – Efetiva PEB I, com 12 anos de atividade em escola pública estadual na cidade de Bauru. Gosta de trabalhar em conjunto com as colegas de série. Pensava que educação continuada eram os cursos de formação e atualização que, às vezes, fazia nos formatos de palestra e treinamento. Não conhecia pessoalmente nada de informática, considerava-se uma “analfabeta” no uso da Internet. Após o PEC, não havendo um laboratório de informática em sua escola, usa o computador e a internet como meio de pesquisa e aprimoramento de sua atuação em sala de aula. Lembrava-se de alguns autores citados no primeiro módulo do PEC porque já os conhecia anteriormente e o assunto se referia à identidade e à formação do professor. Não entende o PEC como um treinamento, mas como uma forma de educação.

Professora C – Efetiva PEB I, com 18 anos de atividade em escola pública estadual na cidade de Bauru. Professora por opção e gosto. Pensava que educação continuada era “uma continuidade de estudos feita em cursos de especialização”. Fez o curso para enquadrar-se no que exigia a LDB. Quase não lia sobre teoria da educação. Mas conhecia Paulo Freire, não por suas teorias, mas por sua batalha em prol do ensino/aprendizagem. Conhece bem a comunidade onde leciona. Acha que o PEC foi um treinamento porque entende que a palavra remete à idéia de que é uma forma de especialização na área de atuação de qualquer profissional.

4.4.2 Tratamento dos dados

Os dados dos questionários foram submetidos a uma análise de conteúdo, e seus resultados possibilitaram uma descrição dos resultados, encontrada nas respostas às perguntas, quanto aos objetivos deste trabalho, conforme se poderá delinear na discussão a que se tentará proceder no próximo item.

Na coleta dos dados das três entrevistas, houve classificação em categorias temporais: antes, durante e após o PEC/FOR PROF, e uma delas, encontra-se, na íntegra, no Apêndice – C, p. 154 e ss. do presente estudo, com o intuito de facilitar a leitura das representações dos relatos verbais das informantes.

Nessa coleta, houve uma análise cruzada, através de categorias temporais de entrevista de professora participante do PEC.

4.5 Análise e Discussão dos Dados/Resultados dos Questionários

Para atender ao segundo dos objetivos da pesquisa: identificar quem é o profissional do ensino fundamental da cidade de Bauru que procurou o PEC/FOR PROF, e como relata seu trabalho anterior, durante e posterior ao PEC, acompanhando a proposta ação-reflexão-ação, usaram-se 18 questionários e 3 entrevistas com análise fundamentada em Bardin.

Nos questionários, obtiveram-se três temas básicos com as seguintes subdivisões: *Ação* do aluno/professor antes de fazer o PEC: a) conceito sobre educação continuada, motivos para fazer o PEC, c) conhecimento sobre teoria da educação, d) conhecimento de educação a distância; *Reflexão* durante o PEC: a) teorias ou teóricos aproximados ao “fazer didático”, b) Auxílio da aprendizagem teórica na reflexão profissional, c) tecnologias auxiliares da aprendizagem própria ou do seu aluno; *Reflexão na e sobre a ação* após o PEC: a) eficácia da aprendizagem a distância, b) diferenças entre o ensino presencial e a distância, c) escolha entre educação ou treinamento.

Quanto à *ação* do professor-estudante em sala de aula antes de fazer o PEC, a) o conceito de educação continuada dos 18 (dezoito) respondentes era semelhante: pensavam a educação continuada como os cursos rápidos que fizeram ou as palestras a que assistiram na

Diretoria Regional de Ensino; b) 13 (treze) fizeram o PEC, primeiramente por acreditarem na exigência da LDB e em segundo lugar porque o curso era gratuito. Os outros 5 (cinco) alegaram fazer o PEC porque era coordenado pela UNESP, e tinham o sonho de fazer uma faculdade; c) todos disseram conhecer algum teórico da educação; d) 13 (treze) professores-estudantes desconheciam a educação a distância e alegaram não estar preparados para um curso com uso de tecnologias.

Todos os professores tinham, no início do curso, mais de dez anos de experiência, todos eram PEB I (Professor do Ensino Básico de 1ª a 4ª série), isto é, concursados e, portanto, efetivos. Um, o único homem do grupo, também era o único fora de sala de aula, trabalhando na DRE como assistente técnico e, por isso, o que se encontrava mais distante da prática do “chão da escola”.

No tocante à *reflexão* durante o curso, após examinar a grelha com os 49 teóricos e teorias, afirmaram conhecer ou lembrar: a) 08 (oito) deles de Emília Ferreiro, 04 (quatro) de Antônio Nóvoa, 02 (dois) de Saviani, 01 (um) de Terezinha Rios e Selma Garrido, 03 (três) de Piaget e Vigotsky (apesar de não constarem na grelha). Dos autores citados, todos se lembravam de Emília Ferreiro, em especial as 5 (cinco) alfabetizadoras; b) dos outros autores, lembravam-se de algumas leituras no material do PEC, mas não tinham passado este conhecimento para sua prática, alegando que não saberiam como fazer a transposição dos ensinamentos para a sala de aula, configurando-se, dessa forma, nível de reflexão baixo ou ausente; c) na relação das tecnologias com a aprendizagem, 14 (quatorze) consideraram-nas como “um meio” e não “um fim”, e como tal, no seu conceito, ajudaram, principalmente, na velocidade do processo ensino/aprendizagem. Apreciaram, em especial, as teleconferências, em virtude do processo de diálogo entre os membros, o que “ajudava a entender melhor as coisas” (Professora F). Nas videoconferências, levaram em conta a simpatia ou antipatia que sentiam pelos professores-conferencistas. Era mais fácil “fazer outra coisa enquanto ele falava

alguma coisa chata.” (Professora C). Acharam o material “de excelente qualidade”, o “curso muito bom”, ressaltando a aceleração, que, para os professores, foi um fator impeditivo, tanto para melhor aprofundamento quanto para uma assimilação satisfatória.

Quanto à *reflexão sobre a ação*, após terminar o PEC, para os professores: a) houve eficácia na aprendizagem a distância, que acharam interessante para seu uso, mas sabem que não as encontrarão em suas escolas; b) não consideraram haver diferença entre o ensino presencial e a distância. Segundo 12 (doze) dos professores, o PEC trouxe conhecimento sobre tecnologia que não tinham antes. E isto, “é ótimo”. (Professora E). Outra (Professora A) afirmou que “isso se deve a todos terem muita experiência”, “portanto a aprendizagem pode ser feita de qualquer forma, a qualquer hora”.; c) perguntados se o PEC Formação Universitária tinha sido educação ou treinamento, 04 (quatro) optaram por educação, 04 (quatro) por treinamento, dez não responderam. Dois, que optaram por treinamento, definiram-no como se fosse educação.

O professor D e a professora I alegaram que, das tecnologias aprendidas no PEC, só fizeram uso do computador para digitar o trabalho de conclusão de curso, a monografia. O primeiro pediu a uma colega que fizesse por ele. A outra afirmou que “mesmo assim, usei o projeto de outra professora”.

O quadro II acresce à análise anterior, as seguintes inferências: os alunos-professores possuíam uma prática de sala de aula baseada na experiência, uma ação pedagógica de dez anos, em média, que foi importante para “receber” os conteúdos ministrados através das mídias interativas utilizadas pelo PEC. Houve uma apropriação do discurso utilizado nos documentos do curso, usado nas respostas dos questionários e das entrevistas.

No entanto, se por um lado entusiasmaram-se com as teorias, já conhecidas e agora aprofundadas, que justificavam sua prática, por outro lado, expressaram dificuldades para ligar os novos teóricos e teorias àquela mesma prática.

QUADRO II			
Análise cruzada de entrevistas de 18 professores participantes do PEC/FOR PROF através de categorias temporais			
Antes do PEC	Durante o PEC	Após o PEC	Inferências
1. Todos os alunos/professores tinham mais de dez anos de exercício.	1. A maioria (16) esteve em atividade normalmente durante o curso. Dois trabalharam na DRE.	1. A maioria (16) está em suas salas. Dois (2) continuam na DRE.	1. Prática profissional constante.
2. A maioria (12) não tinha o hábito de ler.	2. Entenderam a importância de ler a teoria e conhecer os teóricos. Discutiram e leram alguns trechos de Nóvoa, Ferreiro, Terezinha Rios e Saviani. Conhecem por conta dos cursos feitos na DRE.	2. A maioria (12) respondeu às questões usando o mesmo vocabulário dos documentos do PEC. Oito reclamaram da velocidade do curso, por não se lembrarem das teorias e dos teóricos.	2. Apropriação de discurso pedagógico. Dificuldade para relacionar conteúdos aprendidos com a prática. Preferência pelos autores diretamente relacionados com sua prática pedagógica.
3. A maioria (13) não conhecia educação a distância nem as tecnologias usadas pelo curso.	3. A maioria afirma ter gostado da aprendizagem a distância, mas não usa em sala de aula porque: 2 não sabem usar, 4 não querem usar, 2 usam, 8 não usam porque a escola não tem infra-estrutura.	3. Todos alegam que o ensino a distância foi bom para aprender, mas não serve para eles ensinarem. 2 acharam que o ensino a distância tem efeito educativo idêntico ao ensino presencial. 16 acharam que o ensino fica totalmente diferente do que conhecem.	3. Aprovação das tecnologias para aprender. Dificuldade para transferência da teoria para a prática.
4. A maioria (13) fez o curso, primeiramente por exigência da LDB. Depois, porque era gratuito. Cinco (5) professoras fizeram o curso por ser na UNESP	4. Apesar das dificuldades, continuaram o curso por falta de alternativa melhor.	4. A maioria pensa ter aprendido a “ler”, e por isso, ensinará melhor.	4. Reflexão sobre prática

4.5.1 Análise e Discussão dos Dados/Resultados das Entrevistas

Para interpretar os relatos verbais, foi necessário refletir sobre o fenômeno objeto do estudo, compreendê-lo e interpretá-lo.

Levou-se em consideração, na interpretação das entrevistas, que as categorias do pensamento consciente são sinais da experiência vivida. Não são, pois, categorias abstratas como as da Ciência, que remetem universalmente à objetividade: a consciência cotidiana é mediada por experiências pessoais e emocionais, tendendo a arrefecer diante de uma análise lógica.

Como diz Vygotski (1995, p. 334), “nossa linguagem é, portanto, uma espécie de escritura peculiar de nosso passado”. Sendo assim, é necessário ler e interpretar as respostas da coleta de dados uma a uma.

Para efeito de organização e coerência interna deste discurso, inicialmente, destacar-se-ão aspectos que se captaram no relato das três entrevistas, bem como os depoimentos mais significativos de cada uma das informantes.

A Professora – A (conf. Apêndice C, p.154) demonstra ser diferente, em sua experiência *antes do PEC*, pois afirma não ter o “vício da escola convencional”. Isso fica explicitado por sua preocupação e interesse natural pelos problemas que afligem seus estudantes e a busca de estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem, mantendo-os interessados na (re)construção de seus conhecimentos sistematizados.

Para isso, pergunta-se como agir:

(Antes do PEC) Eu nunca tive o vício do ensino tradicional, porque desde que eu comecei, já comecei a trabalhar de forma diferente das outras pessoas. Eu não aceitava o que fizeram comigo quando eu estava na escola. E eu sempre fui uma professora que quando eu ia dar qualquer tipo de atividade eu pensava assim: eu vou gostar de fazer? Então essa pergunta, eu sempre me fazia. Se eu fosse gostar da atividade, então eu dava para a minha criança.

Mesmo parecendo faltar-lhe um embasamento teórico mais sólido, ela tenta sanar o fato, buscando aperfeiçoar sua prática pedagógica, com aquilo que constatou ser uma estratégia mais produtiva no processo de ensino-aprendizagem.

Entre essas estratégias ela queria “liberdade para ensinar”:

(Estratégias para ensinar) E eu sempre fui uma professora que quando eu ia dar qualquer tipo de atividade, eu pensava assim: eu vou gostar de fazer?

Perguntada sobre os efeitos da aprendizagem *durante o PEC*, indicou que foi fazê-lo por causa de uma “convocação”, apesar de possuir um diploma de bacharel em Matemática, configurando-se como aluna diferenciada no universo das professoras que fizeram o curso, em que a maioria não tinha curso superior.

Estudar é importante para ela, visando à avaliação de seus alunos.

(Durante o PEC) Por esse diploma de bacharel, eu não teria necessidade de fazer o PEC.[...] Mas, acontece que eu me interessei, pois foi aí, nessa época eu já tava me preocupando com a história da avaliação.. Era a única coisa que me incomodava na sala de aula. [...] O meu diploma do magistério, igual leite quando estraga, estava com o prazo de validade vencido porque eu não tava estudando.

Ainda, durante o PEC, a professora descobre a leitura acadêmico-científica, que ela denomina de “ler na vertical”, isto é, em profundidade, com plena compreensão. Nomeia a leitura anterior de “leitura horizontal”, isto é, entender as palavras, sem profundidade:

(leitura acadêmico-científica) É a velha história da leitura na vertical. É nesse momento que você percebe que o seu diploma tem validade. Quando você pega um texto e consegue lê-lo na vertical. E o PEC me ensinou a fazer isso. Porque até então eu lia muito bem, interpretava muito bem, entendia muito bem na horizontal.

Indagada sobre os autores indicados e usados pelo PEC, cita Paulo Freire, Vygotski, Perrenoud, Antônio Nóvoa e Maria Helena Souza Patto (que ela pensa ser Maria Helena de Souza Páscoa), como os autores mais lidos, e considerados por ela como norteadores de seu futuro trabalho. Respondendo à questão: *Quais foram os autores que você conheceu, por conta do PEC?*, ela respondeu:

Foram muitos, hein? Eu gostei muito da Maria Helena Souza Páscoa (sic), essa daí me ajudou muito na minha monografia, porque eu falei do fracasso escolar, por conta do meu... Perrenoud, Antônio Nóvoa, foram muitos. Se eu elencar aqui, muita gente.

Infere-se que a professora-estudante, que se considera boa leitora, que “lê na vertical”, não aprendeu ou não se recorda, no momento da entrevista, de um dos nomes que usou como fonte de seu trabalho de conclusão de curso (TCC).

Continua elogiando o curso quando faz um depoimento sobre a adequação da prática com a teoria:

(Adequação da prática com a teoria) Eles pegaram o professor com no mínimo dez anos de sala de aula... Ele pegou a teoria que faltava, que eu disse a você que faltava pra nós, e adequou essa prática que a gente tinha na sala de aula.

Quanto às tecnologias, a professora considerou satisfatória, principalmente:

(*Ensino a distância – as tecnologias*) [...] a videoconferência em que você interagiu, a tecnologia apresentada no PEC, e que você foi “entre aspas”, obrigada a aprender, e que hoje é super importante na minha vida, porque eu sentava no computador pra limpar, que no computador eu imprimo frente e verso, tudo, graças ao PEC. Eu aprendi isso lá no PEC. Eu aprendi a configurar página, eu aprendi dar espaço nos parágrafos, e eu gosto de tecnologia. Eu sou muito favorável a ela. Então, por isso, uma atividade maravilhosa foi a tecnologia.

Entende-se na “fala” da professora A, que a parte prática da tecnologia, o aperfeiçoamento pessoal com o uso dos computadores foram mais valorizados que os meios usados para ensino/aprendizagem. Para ela, a tecnologia era uma “atividade”. No entanto, o que elogia poderia ser aprendido em qualquer “cursinho de informática”. O ensino e a aprendizagem não são mais nem menos valorizados por causa da distância dos docentes. A videoconferência, elogiada por ela, apresenta uma característica de aula presencial e interativa, o que explicaria sua preferência.

No entanto,

(*críticas ao learning space*). Única coisa que pegava mesmo era aquela teleconferência no sábado. [...] O *learning space* é uma das atividades que até agora a gente não entendeu ela direito. Eu, pelo menos. Não sei as outras pessoas. Uma atividade sem graça, cansativa, onde vinham textos sem muito a ver. Eram escritos no computador, com uma resposta. Aí você digitava suas respostas e ficava ansiosa pra ver se o professor do outro lado havia corrigido. Era via intranet. Você mandava pra Prudente pra corrigir, e essas respostas não vinham nunca. Quando vinham, eu já tinha respondido mais três, ou quatro atividades na frente. [...] Foi a pior coisa, não tinha necessidade de existir. Porque nós, eu, em particular, não entendia o objetivo daquilo.

A crítica refere-se aos procedimentos de correção de texto que, por sua defasagem, e na velocidade em que ia o curso, deixavam os alunos insatisfeitos. Infere-se que, já que havia uma velocidade incomum para a aprendizagem da teoria, pelo que afirma a professora, as correções deveriam acompanhar essa velocidade.

Após o PEC, a professora não retornou à sala de aula. Encontra-se na DRE/Bauru, ministrando cursos de reciclagem para professores que ainda não foram “agraciados” com algum curso de educação continuada a distância. Infere-se que, sendo uma professora que

apreciou sua aprendizagem, melhor seria voltar à sala, para ajudar no desenvolvimento de seus estudantes, segundo suas próprias afirmações.

A professora – B examinando a grelha com os 49 nomes de teóricos e teorias, apresentados no primeiro módulo interativo do PEC, afirma que lia apenas:

(antes do PEC) por necessidade, para fazer um concurso, quando participava de formação e só. A jornada excessiva também contribui para que o professor não tenha o hábito de ler, pelo simples fato de aprender ou obter informações.

Verifica-se a identificação do entrave do Sistema de Ensino que a impede de agir com mais eficácia no que diz respeito à sua evolução intelectual, que ela detecta na falta da leitura. Considera que:

(durante o PEC) Refletimos muito sobre a nossa prática educativa, o papel do professor no processo educativo, a importância do espaço escolar ser um espaço de saberes coletivos e, com certeza, algo mudou em mim quanto a minha posição frente aos meus alunos.

No entanto, declara ter conhecido Emília Ferreiro e a teoria da construção do conhecimento, afirmando que:

(durante o PEC) Foi sem dúvida o que modificou muito a maneira de agir na sala de aula, refletindo na forma de avaliar, na forma de entender o processo de ensino/aprendizagem como construção e interação do sujeito com o objeto do conhecimento.

E ainda, sobre a aprendizagem a distância:

(aprendizagem a distância e mídias) Penso que foram boas, sim, pois tivemos a oportunidade conhecer, mesmo a distância, mestres e doutores em Educação que, através de suas falas e reflexões, nos proporcionaram uma aprendizagem. Além disso, a interação entre os pólos de educação e a interação via mídias com o professor conferencista nos fazia pensar e refletir sobre os temas abordados.

À questão sobre as diferenças entre aprendizagem presencial e a distância, responde a professora B:

(diferenças entre aprendizagem presencial e a distância) Com certeza, há diferença entre a aprendizagem convencional e a aprendizagem a partir da educação a distância. Creio que esta última exige muito mais do aluno, do que dos professores, dos meios e estratégias. Cabe ao aluno agir sobre o objeto do conhecimento para atingir a aprendizagem.

Localizando a responsabilidade da aprendizagem no professor-estudante, a entrevistada adota a abordagem de que a aprendizagem a distância permite mais auto-suficiência. Acrescenta ainda que as teleconferências e videoconferências “foram enriquecedoras e de ótima qualidade”.

À pergunta sobre a palavra “treinamento” citada no artigo 87 § 4º da LDB, assim se expressa:

treinamento é algo que você faz repetitivamente, com o objetivo de se aprimorar cada vez mais naquela determinada ação.

Afirma não considerar o PEC como treinamento, pois alega que:

(Durante o PEC) Se fosse treinamento, eu teria ficado melhor naquilo que já fazia, não importando se fazia bem ou não. No entanto, o PEC me proporcionou um conhecimento que me permitiu e permite mudar a minha prática para que eu possa atingir os objetivos da educação e que devem ser meus também. Treinamento me faz lembrar algo mecânico, automático e sem reflexão, bem diferente do que aprendemos no PEC/FOR PROF.

Após o PEC, afirma não usar com os alunos a tecnologia aprendida, mas consigo própria; o próprio computador é sua mais nova fonte de pesquisa. Declara, ainda, que os organizadores do PEC souberam valorizar a experiência de cada participante. Segundo ela:

(Experiência valorizada) Não estávamos lá para aprender a ser professoras partindo do zero, mas sim, partindo da nossa prática e foram relatadas experiências valiosas durante o curso.

A Professora C – com 19 anos de experiência no ensino básico, procurou o PEC para “enquadramento na lei que exige que todos os professores deveriam ter curso superior até 2007”. Pensava que:

(Antes do PEC) [...] a educação continuada fosse um processo de ensino-aprendizagem sem trocas de conhecimento. Fiz o PEC para obter maior conhecimento na área pedagógica e adquirir licenciatura plena para evolução salarial.

Apesar de ter uma conta de e-mail, não conhecia mídias como videoconferências e teleconferências.

Examinando a grelha com os autores citados no primeiro módulo interativo do PEC, lembrou-se de Emília Ferreira e Antônio Nóvoa porque:

(Durante o PEC) O interesse foi maior em assimilar o conteúdo estudado porque trabalho com alfabetização. Conhecer estes autores ajudou a mudar o pensamento sobre minha prática educativa, para poder observar e avaliar as atividades oferecidas ao aluno. É importante notar que o professor deve agir como mediador no processo de produção de sentidos.

Na última oração, percebe-se uma apropriação de vocabulário da linguagem pedagógica, mas sem o sentido correspondente. Também é de notar que, apesar da grande quantidade de autores, somente se lembra daqueles que conhecia antecipadamente ao curso.

Quanto às tecnologias, considerou-as boas, assim como achou que a aprendizagem a distância foi razoável, pois houve tempo suficiente para, em cada videoconferência, entender a explanação e fazer os exercícios. Considerou que houve diferença entre a aprendizagem a distância e a presencial porque:

(após o PEC) Devido a importância dos multimeios, é necessário planejar, transformar e levar a mídia para a escola e torná-la nossa aliada. Num ensino que pretende formar bons leitores, os paradidáticos, não apenas livros, mas outros textos e recursos, devem ser imprescindíveis, pois o contato com peças publicitárias, fotos e ilustrações, têm que ser um recurso para que o aluno forme na escola o seu referencial de mundo.

De volta à sala de aula, faz com que seus alunos pesquisem na internet no único computador da escola e, em que, também ela, elabora seus projetos de aulas.

Treinamento, para a Professora C, é necessário “pois todo o profissional tem que buscar sempre meios novos e estar envolvido na sua área para reflexão e aprofundamento.”

Infere-se que a definição de treinamento para a professora assemelha-se à ação, reflexão e ação sobre a reflexão. Nesse caso, há uma apropriação de um discurso que não adere ao sentido inicial do dicionário da palavra de treinamento.

Respondendo à questão se considerava que o curso feito no PEC/FOR PROF se poderia chamar de treinamento, responde ela:

(*após o PEC*) Sim, pois foi um incentivo para explorar e trilhar novos caminhos, investir e participar na alfabetização e no letramento de nossos alunos.

Mais uma vez, há uma apropriação de vocabulário pedagógico, usado inadequadamente, porque o treinamento é julgado por ela como um “incentivo”, “uma exploração de caminhos”, “um investimento e uma participação” na “alfabetização e letramento” dos alunos..

Efetivadas, pois, as duas análises – documental e de conteúdo – infere-se que os dados parecem indicar que há contradições entre o que revelam as respostas obtidas, tanto nos documentos como nos questionários e entrevistas, porque, dentre elas, percebe-se que o profissional que procurou, ou foi instado a procurar, o PEC/FOR PROF é um professor cuja ação era uma prática essencial. E dessa prática nem sempre resultaram mudanças, como se lê na síntese a seguir.

4.6 Síntese da análise sob um duplo enfoque

Sintetizando-se a análise sob um duplo enfoque: a documental e aquela de conteúdo, relacionado ao terceiro objetivo: *se o professor-estudante percebeu mudança de valores ou se só buscava o interesse pelo certificado, mantendo, portanto, o interesse da classe hegemônica, nesse caso, configurando um treinamento*, destaca-se que:

a) no Primeiro Módulo Interativo do PEC, a tentativa de ensinar em 116 horas, 49 fragmentos de teorias e teóricos – o que se estuda em quatro anos na Universidade – demonstra que houve uma assimetria entre tempo e qualidade, fortalecendo críticas que o definiram como um “curso aligeirado” (Minto, 2001), ou com pretensões a “ressuscitar a licenciatura curta” (Cavalari, 2001), ou ainda “por debilitar o processo de formação docente,

especialmente, por desconsiderar o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (ANDES/ADUNESP, 2001) Assim sendo, não há percepção de valores novos, uma vez que os alunos-professores não articularam os conteúdos teóricos transmitidos aos currículos estabelecidos em suas escolas.

b) as duas avaliações externas, abril/2002 e agosto/2002, feitas pela Fundação Carlos Chagas, detectaram que o grande volume de conteúdos e o ritmo acelerado do cronograma do PEC/FOR PROF prejudicaram a reflexão sobre a ação de cada participante. Segundo os avaliadores do 2º Relatório de Atividades da Fundação Carlos Chagas (2002): “chama atenção a dificuldade dos alunos-professores em se perceberem como sujeitos constitutivos e constituintes do próprio sistema que estão a criticar.” E ainda afirmam:

Uma análise sobre as eventuais mudanças na atuação e/ou postura docente a partir da participação no Programa PEC/Formação Universitária torna-se muito complicada, pois em uma mesma pessoa, há posturas tradicionais convivendo com perspectivas mais atuais: *“Aqui a gente tem um monte de idéia, mas quando chega na classe, nós somos professoras mesmo”*. [...] Finalmente há o fato – também já apontado e facilmente encontrado em qualquer pesquisa – de que os alunos-professores proferem ‘chavões’ que imaginam ir em direção às respostas esperadas. (2º Relatório, 2002, grifos nossos).

O texto comprova o descompasso entre a prática do professor, tradicional, com a formação atual que se lhe apresentava. Também, a aprendizagem não parece estar coincidente com o retorno à sala de aula dos alunos-professores.

c) Os dezoito professores-estudantes que responderam aos questionários apreciaram as tecnologias como uma qualidade no ensino a distância, mas responderam de forma indecisa às perguntas sobre o conteúdo teórico do primeiro módulo, isto é, lembravam-se dos nomes dos teóricos, mas não de suas teorias. Por unanimidade, consideraram que o ensino a distância não é diferente da aula presencial, assim como consideraram que houve reflexão de sua prática. No entanto, 15 não souberam explicitar como foi essa reflexão. À questão 8:

Conhecer estes autores ajudou a mudar o seu pensamento sobre a sua prática educativa? Sim() Não() , os 18 responderam Sim. Na seqüência, à pergunta 9: Poderia me dizer como? as respostas foram semelhantes para 4: Buscar embasamento teórico para conciliar teoria/prática. Compará-las, adequá-las e repensá-las. Cinco não responderam e os outros 9 deram respostas variadas como: “tenho dificuldade de aplicar o que aprendi” ou “*porém sempre procuro dar condições para poder crescer no seu desenvolvimento através de suas habilidades*”. (grifos nossos).

d) As três professoras entrevistadas focaram sua atenção nos teóricos e teorias quando já os haviam lido, estudado e aplicado em sua experiência anterior ao PEC/FOR PROF. Percebeu-se mudança de valores em uma delas ao afirmar:

(Professora B): Refletimos muito sobre a nossa prática educativa, o papel do professor no processo educativo, a importância do espaço escolar ser um espaço de saberes coletivos, e com certeza algo mudou em mim quanto à minha posição frente aos meus alunos.

Só não ficou explícita qual foi essa mudança e, portanto, se houve alguma consequência palpável.

e) Quanto às tecnologias usadas, os professores-estudantes acharam que houve ênfase no conhecimento e na utilização de novas tecnologias do ensino e recursos audiovisuais. Consideraram as videoconferências e as teleconferências, de um ponto de vista da exposição dos conteúdos, pouco diferentes de uma aula comum, por conta da interação dialógica entre os conferencistas, “as pessoas da sala” e “entre as salas de outras cidades”, quando as experiências podiam ser exemplificadas. O que não gostaram foi da “falta de treinamento”, entenda-se de interação, por parte de alguns conferencistas para apresentarem as videoconferências.

Parece que a palavra videoconferência, cujo sentido de unidirecionalidade é claro, ganha um sentido novo, de bidirecionalidade, firmando nos professores-estudantes a idéia de reciprocidade comunicacional. Por outro lado, apreciaram a forma de aprendizagem através da tecnologia utilizada por “perceber que, somente assim, foi possível fazer um curso superior, e, em tão pouco tempo.”

f) Quanto ao PEC/FOR PROF ter sido ou não um treinamento a distância, as professoras entrevistadas não definiram a palavra treinamento no seu sentido ideológico. Duas delas consideraram que o PEC foi um treinamento para a melhoria de sua prática, uma espécie de mostruário de ‘modos novos’ de fazer seu trabalho de maneira mais eficiente. A única (Professora B) que discorda de que foi um treinamento, assim se exprime ao responder à pergunta 20: Você considera que o curso que fez no PEC/FOR PROF se pode chamar de treinamento?:

Não, de forma alguma. Se fosse treinamento eu teria ficado melhor naquilo que já fazia, não importando se fazia bem ou não. No entanto, o PEC me proporcionou um conhecimento que me permitiu e permite mudar a minha prática para que eu possa atingir os objetivos da educação e que devem ser meus também. (Grifo nosso)

Ela não parece perceber que sua afirmação é um depoimento de que foi treinada a ponto de sentir os objetivos da educação, que não critica, como um “dever”. É de notar que, no que diz respeito ao ensino a distância, infere-se que o problema não é a tecnologia ou sua aplicação, mas o uso que se faz dela, e neste caso, uma modalidade que permitiu treinar o maior número de pessoas, no menor tempo possível.

4.7 Algumas preocupações a serem consideradas

No entender de Fusari, de quem foi emprestado o título acima, a educação contínua tem “modalidades convencionais e modalidades alternativas”. Não importando em qual modalidade aconteça a educação:

Existem educadores que introduzem mudanças nas suas práticas independentemente da formação contínua. E existem aqueles que, mesmo com muita experiência de formação contínua, pouco ou nada alteram em suas práticas. (FUSARI, 1999, 221).

Transferindo as palavras para o contexto do PEC/FOR PROF, após a pesquisa, pode-se afirmar que acontece situação semelhante com os professores-estudantes, que agora “estão formados”.

Além disso, pode-se concluir que muitos dos cursistas se acharam despreparados, com relação aos materiais ‘pré-empacotados que exercem uma autoridade indevida’ (Paul, 1990: p. 33), tornando-os menos aptos a questionar o que aprenderam. Os textos apresentados pelo programa, partes mínimas de obras extensas, trouxeram dificuldades para efetuar leituras autônomas, já que os materiais de referência fornecidos pelo curso eram usados apenas como pretexto para discussão dos temas.

Por fim, a partir dos questionários e entrevistas, coloca-se que, para a única professora que tinha feito uma faculdade e que possuía uma visão bastante crítica da autonomia de alguém que aprende a distância, pode-se afirmar que houve educação. Para os outros, como “manda a lei”, o curso pretendeu e fez um treinamento, o que não significou, necessariamente, que se efetivou entre os professores-estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, antes de chegar ao ensino a distância, reviu-se, primeiramente, a formação do professor sob um enfoque histórico do século XX até o presente. A ênfase na formação do professor, porém, é mais incisiva a partir da década de 1980, por conta do reconhecimento da escola como aparelho ideológico de Estado, e do ensino como ação que reproduz conhecimentos.

Em um segundo momento, pensou-se na educação continuada para o professor do ensino fundamental, como forma de transcender os aspectos de reprodução embutidos na educação escolar, e como busca por um ensino, ainda que tradicional, que desse conta da aprendizagem. Para isso, buscaram-se cursos rápidos de “reciclagem”, que abrangessem os conteúdos ensinados e aspectos pedagógicos desse ensino.

A partir da constatação de que a aprendizagem permanente já fazia parte da vida de todos, e que caberia à escola repensar seus valores para capacitar o estudante a aprender qualquer assunto que lhe interessasse, houve aumento do uso de novas tecnologias, caracterizadas pela interatividade e pela sua capacidade de uso individualizado, de 1990 para o momento presente.

O ensino a distância surge como alternativa para esse novo paradigma e apresenta vantagens, tais como: atender a uma população numerosa, ainda que dispersa geograficamente, e oferecer oportunidade de formação e continuação de estudos. No entanto, os especialistas em formação a distância reconhecem que é cada vez menos pertinente, na atualidade, que haja distinção entre um ensino presencial e um ensino a distância. Os professores que ensinam em presença já utilizam várias mídias como suporte para o seu ensino e os cursos a distância exigem freqüentemente encontros face a face ou por videoconferência.

Nosso objeto de pesquisa, o PEC/FOR PROF - Programa de educação continuada para a formação de professores,²¹ intermediado pela Fundação Vanzolini e executado por três universidades: PUC-SP, USP e UNESP, não indica, em qualquer lugar de seu título, ser um programa de educação a distância. A infra-estrutura e os veículos de comunicação eram todos tecnológicos e, no entanto, o máximo que se permitiu dizer sobre o assunto é que era, e permanece, um programa de educação continuada, “modalidade a distância”, ou “face a face a distância”, justificada pelo uso de videoconferências interativas.

Pode-se considerar que, apesar de todo o ensino do PEC/FOR PROF se fazer por meio de mecanismos tecnológicos (videoconferência, teleconferência, SpaceLearning etc.), essa forma de focar o assunto, evitando encarar o óbvio e drástico uso de tecnologias de comunicação e informação, mascara o medo de assumir a tecnologia como mediadora nas necessidades de atender a um grande contingente de professores que se tornaram estudantes.

Concorda-se que o PEC (junho 2001-dezembro 2002) foi um programa de educação continuada. No entanto, educação continuada, aqui, significa que os professores foram chamados a fazer um *curso superior inicial de formação em educação*, com diploma de valor equivalente a quem cursou os quatro anos de uma faculdade. Por isso, a palavra formação, em uso nesse contexto, pede um pouco mais de reflexão sobre o assunto.

Primeiramente, os quase 7 mil professores efetivos atendidos pelo programa já estavam “formados” para seu trabalho no curso de magistério do ensino médio. Tinham 10, 15 e até 20 anos de exercício como professores do ensino fundamental. Assim se identificaram, assim foram identificados pela SEE e assim foram aceitos no programa. A

²¹ No documento pesquisado neste trabalho (SEE, 30 de março 2001, p. 4), após citar a LDB 9394/96, art. 87, § 3º inciso III, somente na página 4 é que vai se permitir enunciar: “...o esforço do Governo de São Paulo de oferecer *formação superior para seus docentes deve ser entendido como cumprimento da responsabilidade social de qualificar professores em nível superior, mobilizando para esta finalidade recursos tecnológicos e mídias interativas...*” No entanto, a Fundação Vanzolini havia denominado o curso de “e-learning”, que elaborou com o auxílio da IBM, como *PEC Formação Universitária* e este seria um título mais honesto para o documento apresentado pela SEE.

partir de junho de 2001, foram chamados para “formarem-se”²², em exatos 18 meses (06/2001 a 12/2002), em um curso superior equivalente aos quatro anos do curso de Pedagogia.

Portanto, formação não é a expressão mais adequada. Talvez a palavra *extensão* defina melhor o programa. No PEC/FOR PROF houve uma transposição do ensino tradicional, para um modelo de EAD, chamado por Peters (2003, p. 81) de: *modelo de ensino estendido tecnologicamente*, em que um único docente pode ministrar aulas para várias turmas. É instrução ao vivo e síncrona, também chamada de “ensino a distância face a face” e se baseia no princípio de *sala de aula estendida*, onde a teleconferência é sempre interativa e em tempo real, como aquela que se conhece do PEC.

Entretanto, é necessário perceber que a distância geográfica não pode definir-se como *o estudante a distância*, o qual deve sempre estar próximo de suas necessidades de aprendizagem. Por esta razão, a relação professor-estudante deve ser horizontal, recíproca, dialética, dialógica.

No EAD, o professor que ensina e aprende e o educando que aprende e ensina são investigadores. O professor é mais pesquisador do que transmissor, é aquele que sabe ouvir, observar, refletir, buscar o que é necessário. Sabe como problematizar conteúdos e atividades, como propor situações-problemas, como analisar “erros”, como fazer perguntas, formular hipóteses, sistematizar. É o mediador, a ponte entre a ação, a reflexão e a reflexão sobre a ação, e na medida em que está interagindo com muitas pessoas, possa administrar a interação entre os estudantes. E, então, fazer a ligação, o diálogo.

Diálogo não supõe treinamento. Este, implicitamente, pretende obediência e hábito. Sem reflexão.

²² Vale observar que os professores não-efetivos, isto é, os professores contratados sem concurso, mas que já trabalhavam há 10, 15 ou 20, anos não receberam autorização para cursar o PEC/FOR PROF, apesar da reivindicação, feita pela Associação de Professores do Ensino Oficial do estado de São Paulo (APEOESP), para incluí-los.

Isto posto, cabe afirmar que o presente trabalho não pretende esgotar o assunto e nem poderia, apenas o introduz, colocando temas a serem desenvolvidos em trabalhos futuros, como por exemplo, o acompanhamento dos professores pesquisados, agora em suas salas de aula do ensino fundamental.

Um segundo trabalho poderá pesquisar o PEC/Municípios (Fundação Vanzolini e USP) ou ainda, o Pedagogia Cidadã (UNESP). Ambos podem ser considerados como continuações do PEC/FOR PROF.

Descobrimos com este trabalho e esta pesquisa que a introdução de modernos instrumentos em velhas práticas educacionais não é garantia de uma nova educação. Mas há algo muito antigo, de validade reiterada e que está expresso na epígrafe deste trabalho (apud Millôr Fernandes), e que ficou muito claro, é que o problema da comunicação/ensino/educação a distância é o de perto.

REFERÊNCIAS

ABED – Associação brasileira de educação à distância – documento – Gov. Est. São Paulo SEE – *Programa de educação continuada PEC/FOR PROF* – Formação de professores em exercício 15/02/2001 - site www.abed.org.br Acesso em: 22/07/2003

ABRANCHES, S. P. *Informática e Educação - o Paradigma Pedagógico da Informática Educativa*: Algumas implicações para o Trabalho Docente Conect@ - número 1 - julho/2000. Disponível em: <<http://www.revistaconecta.com/conectado>> Acesso em: 14 mar. 05

AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. In: *Revista Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001, p 163-189.

ALONSO, K. Novas tecnologias e formação de professores. In: PRETTI, Orestes. *Educação a distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE; UFMT, 2000.

ALARCÃO, I. *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*, Portugal: Porto Editora, 1996.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do estado*, 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, p. 78-81. 3. ed.

_____. *Aparelhos ideológicos de estado; nota sobre aparelhos ideológicos de estado (AIE)*. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDES, ADUNESP. *Manifesto sobre o PEC/FOR PROF da SEE de São Paulo*, 2001. Disponível em: < <http://www.adunesp.org.br/mocoes/manifestopec.html>>. Acesso em 28-12-2004.

ANSALONI, J. A. *Educando o profissional reflexivo – Resenha* in <http://www.nutline.enut.ufop.br/resenhas/resenha04/resenha04.html> . Acesso em 20-06-2005.

ARANHA, M. L. A. *Filosofia da Educação*. 2. ed. Ver. ampl. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, S. T. & MALTEZ, M. G. L. *Educação a Distância: retrospectiva histórica*. In: Palma Filho, J. C. (Org.). *Revista Nexos: estudos em comunicação e educação*. São Paulo: Ed. Anhembi Morumbi, ano IV, n. 7, 2000.

ARETIO, L. G. *La educación a distancia y la UNED*. Madrid: UNED, 1996.

ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: Bicudo, M. A. (Org.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. Editora da UNESP, v. 1, p.47-67.

AULETE, C. *Dicionário*, vol V, 3^a. ed. brasileira, Editora Delta, 1974.

AZEVEDO, F. *A educação entre dois mundos*. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BARBIERI, M. R. et al. *Formação continuada de profissionais do ensino: algumas considerações*. Educação Continuada, Cadernos Cedes, Campinas, nº 36, 1995.

BARBOSA, R. M. *Histórias de Professores: Mudança e Permanência*. Grupo de discussão temático 06, Anais da Sociedade Brasileira para o Ensino da Matemática (SBEM paulista), 2000.

BARILLI, E. C. V. Castilho. *Formação continuada de professores - por quê? como? E pra quê?* Revista de Tecnologia Educacional. v. 26, n.143, p.43, Out/Nov/Dez, 1998.

BEISIEGEL, C. R. *Política e Educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil* (São Paulo, Ática, 1982).

BELLONI, M. L. *Educação a Distância*. Campinas, SP : Associados, 1999.

BICUDO, M. A. V. (org.) A formação do professor: um olhar fenomenológico. In: *Formação de Professores? Da incerteza à compreensão*. Bauru, SP: EDUSC, 2003. p. 23-4.

BRANDÃO, C. F. *LDB passo a passo*. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96. 2. ed. atual. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

BRANDÃO, Z. (org) *A crise dos paradigmas e a educação*. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*; texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Brasília, DF: Câmara Federal, 1990.

_____. *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. *Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 nov. 1968.

_____. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. *Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério, na forma prevista no artigo 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF.

BOTERF, G. L. *De la Compétence*. Essai sur un attracteur étrange. Paris, Les Éditions d'Organisation, 1994, p. 1. apresentação

CADERNOS ADUNESP. *É preciso opor uma pedagogia socialista a uma pedagogia do capital*. Helena Costa Lopes Freitas. São Paulo: n. 1, fevereiro, 2002.

CAMPOS, G.H.B. *EAD: primeiros passos*. Rev. *TI*, São Paulo, Set. 2000, p. 1-2.
Disponível em: <<http://www.timaster.com.br>>. Acesso em 02 mar. 2004

CANDAU, V. M.; LÉLIS, I. A. *A relação teoria/prática na formação do educador*. In: ANAIS DA IVCBE. São Paulo: Ed. Cortez, 1988.

CANDOR, S. Paris : *Formations ouvertes et à distances : le point de vue des usagers*. Institut National de Recherche Pédagogique , 1999, p. 232

CARDOSO, S. H. Educação médica a distância *Revista Informática Médica*. Unicamp, São Paulo, Brasil. Disponível em: <org.br/informaticamedica>. Acesso em: 22/03/2005.

CATTANI, A. *Recursos informáticos e telemáticos como suporte para a formação e qualificação de trabalhadores da construção civil*. Porto Alegre:UFRGS, CINTED, PGIE, 2001. 249 p., 1993.

CHALITA, G. *O poder de fogo da educação*. Revista FAPESP, Edição 85, março 2003.

CHAVES, E. *Tecnologia na Educação: Conceitos básicos*. Edutecnetc, 1999. Disponível em <http://www.sugeneris.pro.br>. Acesso em 07-05-2005.

CIDRAL, A. *APS-TUTOR: um ambiente Web de aprendizagem como suporte às atividades presenciais no ensino de análise de sistemas*. Actas, RIBIE, Chile, 2000.

COELHO, I. M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. In: Bicudo, Maria Aparecida (Org.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Editora da UNESP, v. 1, 2003, p.17-43.

COLLARES, C. A. L.; MOYSES, M. A. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade, p. 202-19. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 20, n. 68, dez. 1999.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, Jomtien, Tailândia, item 1.6, 33, *Estruturar alianças e mobilizar recursos*. In: <http://www.unicef.org/brazil/jomtien.htm> Acesso em 24-10-2004.

CRUZ, D. M. *Educação a distância por videoconferência: como facilitar a adoção da inovação tecnológica e preparar os professores?* In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS –Papers, setembro 2001

CUNHA, M. V. *A psicologia na educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais*. Rev. Fac. Educ., July/Dec. 1998, vol.24, no.2, p.51-80.

Documento disponível em < <http://student.dei.uc.pt>> Acesso em 09 fev. 05.

CURY, C. R. J. *LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA*. 1. ed. RIO DE JANEIRO: DP&A, 2000. v. 1. 120p.

DEBESSE, M.; MIALARET, G. (Org). *Tratado das ciências pedagógicas*. São Paulo: Nacional; EDUSP, 1974. 5 v.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. 3. ed., São Paulo: Cia Editora Nacional, 1979.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-7, dez. 2003.

DIKER, G.; TERIGI, F. *La formación docente: fundamentos teóricos e empíricos*. Prêmio Academia Nacional de Educación. Buenos Aires: Paidós, 1996.

FCC – Fundação Carlos Chagas - *Relatório de Atividades – 1º - Avaliação Externa – Pec Formação Universitária*, abril 2002.

FCC – Fundação Carlos Chagas - *Relatório de Atividades – 2º - Avaliação Externa – Pec Formação Universitária*, agosto, 2002.

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Eletrônico AURÉLIO*. Curitiba: Positivo Informática, 2005. 1 CD-ROM.

FOLHA ONLINE EDUCAÇÃO. São Paulo, 2003. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u12533.shtml>> Acesso em 02 abr. 2005

FORMOSINHO, NIZA. *Anexo de enquadramento à recomendação sobre iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores*. In: <<<http://www.inafop.pt>>. Acesso em: 30 ago 2004

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FURLANETTO, E. C. *Como nasce um professor? Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação*. São Paulo: Paulus, 2003.

FUSARI, J. C. *Avaliação de modalidades convencionais e alternativas de educação contínua de educadores: preocupações a serem consideradas*. In: Bicudo e Silva Júnior: *Formação do educador e avaliação educacional*, vol. 2 Formação inicial e contínua. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

_____. *A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental*. Série Idéias 12. São Paulo: FDE. 1996.

GARCÍA ARETIO, L. *Educación a distancia hoy*. Madrid: UNED, 1994.

GERM. Groupe d'études et recherches sur les mondialisations. *Declaração e Plano de ação da cidade de Quebec*. Disponível em: <www.mondialisations.org/php/public/art.> Acesso em 27/01/2005.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1991.

GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. Trad. Dagmar M. L. Zibes. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987 (Polêmicas do Nosso Tempo, 20).

_____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 270 p.

GOLDEMBERG, J. "Aos leitores" *Revista USP 1*. São Paulo: Edusp, 1989, p. 3.

GÓMEZ, A. P. O Pensamento Prático do Professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-113.

HADJI, Charles - *A avaliação, regras do jogo - das intenções aos instrumentos*. Porto Editora, Porto, 1994.

HENRIQUES, J. P. D. *Ensino à distância suportado pela internet*. Departamento de Engenharia de Informática, Universidade de Coimbra. Portugal. 1997.

JORNAL APEOESP. MINTO, C. A.; MURANAKA, M. A. S. Lei Darcy Ribeiro: um olhar crítico-social. In: *Suplemento de Educação*. São Paulo, fevereiro de 1997, p. 4-6

KUHN, T. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005, 8^a. ed.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Metodologia do trabalho científico*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. *A construção do saber*. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/UFMG, 1999.

LANDIM, C. M. F. *Educação a distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro, s/n, 1997.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? In: *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 74, p.43-55, abril/2001.

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência. Rio de Janeiro: Ed. 34,

_____. *Educação e Cybercultura*. Núcleo de Estudos do Futuro. PUC-SP. Disponível em <http://empresa.portoweb.com.br/pierrelevy/educaecyber.html> Acesso em 22/12/2004.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, Adeus professora?* São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, Selma G. Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudança. In: *Educação & Sociedade*. Cedes: Campinas, n. 68, 1999, p.239-277.

LOBO NETO, F.J.S. A Filosofia do ensino à distância e seu papel social. In BALLALAI, R.(org.). *Educação à Distância*. Niterói, GRAFCEN, 1991, p. 115-126

LOBO NETO, F. J. S. & LEOBONS, S. G. P. *Educação à Distância: Planejamento e Avaliação*. In Estudos e Pesquisas, nº 21/22: 96-11, Rio, ABT, 1982; idem, *Tecnologia Educacional*, 17 (80/81): 19-30, jan-abr 1988.

LOISELLE, J. A exploração da multimídia e da rede internet para favorecer a autonomia dos estudantes universitários na aprendizagem. In: *Ciberespaço e formações abertas*. Rumo a novas práticas educacionais? PortoAlegre: Artmed, 2002, p. 107-117.

LORIERI, M. A. *Filosofia no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação)

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, pp. 25-45.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 74, abril/2001, p.77-96.

LYOTARD, J.F. *O pós-moderno*. 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1988.

MACIEL, I. M. *Educação a Distância. Ambiente Virtual: Construindo Significados*
Disponível em: <www.senac.br> Acesso em 21-04-2005

MACHADO, N. J. *Educação: Projetos e valores*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de Roteiro para Entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A; OMOTE, S. (Org). *Colóquios sobre a Pesquisa em Educação Especial*. Londrina – PR.: Eduel, 2003. p.11-25.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 9, p.51-75, set/out/dez. 1998.

MARCHAND, L. Características e problemáticas específicas: a formação universitária pela videoconferência. In *Ciberespaço e formações abertas: Rumo a novas práticas educacionais?* Artmed: Porto Alegre, 2002, p. 131-50.

MARTINS, et al. *O estado da arte da pesquisa sobre ensino a distância por videoconferência*. Anais do IV Workshop de Informática na escola XVIII Congresso Nacional

da SBC-Sociedade Brasileira de Computação, vol 1, Belo Horizonte, 3-7 agosto, pág. 587-596, 1998.

MARIN, A. J. *Educação continuada*, Cadernos Cedes, Campinas, nº 36, 1995.

MELO, M. T. L. Programas oficiais para formação de professores da educação básica. In: *Revista Educação & Sociedade*, p. 46-7, nº 68, dez/99.

MELLO, P. T. *Dissertação de mestrado*. 2000, p. 5. COPPE-UFRJ (Coordenação dos Programas de Pós-graduação de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro)

MENDONÇA, A. L. & VIDEIRA, A. A. P. A revolução de Kuhn. In: *Revista Ciência Hoje*, Dezembro 2002, Rio de Janeiro.

MERCADO, L.P.L.et. al. *Utilização da Informática Educativa nas Escolas Privadas de Maceió*. In 49ª Reunião Anual da SBPC, UFMG, 1997.

MINTO, C. *Universidade e formação docente: mudança de paradigmas ou de política de formação?* Cadernos 1, ADUNESP, p. 16.

MORAN, J. M. *A educação superior a distância no Brasil*.

In < www.eca.usp.br/prof/moran/textosead.htm > Acesso em 02/04/2005.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2a ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NADAI, E. *Educação como apostolado: História e reminiscências (1930-1970)*. São Paulo: FEUSP, 1991.

NORMAN, D. *Design of everyday things - M.I.T. Press - 1989* (p. 27)

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: Nóvoa, A. (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

_____. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora. 1992.

_____. *Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky - Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

PALMA FILHO, J. C.; ALVES, M. L. Formação continuada: memórias. In: *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. Barbosa, R. L. L. (Org) São Paulo: Editora UNESP, 2003, p.279-295.

- PAPERT, S. *A máquina das crianças*. Editora Artes Médicas. Porto Alegre, 1994.
- PARASURAMAN, A. *Marketing research*. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.
- PAUL, R. "Towards a New Measure of Success: Developing Independent Learners", in *Open Learning*, vol. 5, nº 1, 1990.
- PAVLOV/SKINNER — *Coleção Os Pensadores*, Ed. Abril Cultural.
- PRADO, I. G. A. *O Mec e a reorganização curricular*. São Paulo Perspec., Jan./Mar. 2000, vol. 14. nº1.
- PEREIRA, P. M. J. *A internet no ensino à distância*. Documento disponível no WWW: <<http://student.dei.uc.pt/~ppereira/sf/ensino.html>> Acesso em: 09 abr 2005
- PÉRISSÉ, P. *O Educador Apreendedor*. São Paulo: Cortez (Coleção Questões da Nossa Época; v. 118), 2004.
- PERRENOUD, P. *Formação Contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor*. In *Sistemas de avaliação educacional/Hélia de Freitas Botar...[et al.]* – São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos especiais, 1998 (Série Idéias,nº 30)
- _____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote. 1992.
- _____. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994, chapitre IX, pp. 197-220).
- _____. *Construir Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- _____. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. [qdo se repete o "autor", coloca-se um traço de 2 cm. e ponto final depois do traço.]
- PIAGET, J. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos e Editora da Universidade de São Paulo, 1997.
- PIMENTA, S. G. *Funções Sócio-Históricas da Formação de Professores da 1a. à 4a. série do 1º Grau*. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 16 ago 2004.
- PETERS, O. *A educação a distância em transição*. São Leopoldo, Ed. Unisinos, 2003.
- POMBO, Olga. *Apontamentos sobre o conceito de epistemologia e o enquadramento categorial da diversidade de concepções de ciência*. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/hyper/resources/opombo-classificacao.pdf>>. Acesso em: abr. 2005.

POZO, Juan Ignacio. *Teorias Cognitivas da Aprendizagem*. 3 ed. Porto Alegre.

PRATES, M. & LOYOLLA, W. *Educação a Distância Mediada por Computador (EDMC): Projeto Pedagógico para Cursos de Pós-Graduação*. Revista de Educação (PUC-Campinas), vol. 3, n° 07, pp 44-51, 2000

PUCMINAS VIRTUAL *O que é o CEFOR?*, Belo Horizonte, 2005. Disponível em <http://www.virtual.pucminas.br/comunicacao/conteudo/noticias.htm> Acesso em: 03 abr 2005

RAMOS, R. Y. *Formação ou conformação dos professores?* Pátio, n. 17, p.22- 6, julho/2001.

REGO; MELLO. *Formação de professors na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência*. Disponível em: <http://preal.cl/Libros/maestros/06-MP.pdf>. Acesso em 12-01-2005.

RICCI, C. S. *A formação do professor e o ensino de história*, 2003.

RODRIGUES, L. - *Introdução à Filosofia*. Lisboa: Plátano Editora, 1998.

ROESCH, S. M. *Projetos de Estágio do curso de administração*, 1996 p. 134

ROHDEN, R. *A crise de 1930, os solavancos da economia brasileira e o avança industrial no Brasil*, 2005, p.3. Anais

ROMISZOWSKI, A. J. & ROMISZOWSKI, H. P. (1998). *Dicionário de Terminologia de Educação a Distância*. Versão Impressa Elaborada para Fundação Roberto Marinho (FRM) - Superintendência do Telecurso 2000 - Tecnologia, Treinamento, Sistemas (TTS) - Rio de Janeiro - URL: <http://www.abed.org.br/> - Acesso: 30 de junho de 2005.

SAUL, A. M. *Uma nova lógica para a formação do educador*. In: Bicudo, M. A. (Org.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Editora da UNESP, v. 1, p.115-143.

SCHÖN, D. A. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós. 1992.

_____. *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*. In: Nóvoa, A. (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 77-92.

SEVERINO A. J.; PIMENTA, S. G. *Filosofia: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em formação).

SILVA, V. B. *Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos:1931-1970*, p. 12. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 20 ago 2004.

SKIDMORE, T. *Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964)*, Rio de Janeiro, Saga, 1969.

SKINNER, B. F. *Tecnologia de ensino*. 6. ed. São Paulo: Herder, 1992.

TEIXEIRA, A. *Escolas de educação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.51, n.114, abr./jun. 1969. p.239-259.

TEIXEIRA, M. O significado pedagógico da obra de Anísio Teixeira. São Paulo: Loyola Ed., 1985.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. *Os Professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria e Educação, n.4, porto Alegre:Pannônica, p.215-233, 1991.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. S. Paulo: Cortez. 1994

UNESCO BRASIL. *Educação para todos: o mundo está no caminho certo? Relatório de monitoramento global 2002*. São Paulo: Moderna, 2003.

VALENTE, J. A. *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas: UNICAMP in Revista Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Ano III, Número 7, Novembro de 1999.

VEIGA, I. A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus. 1998.

WILLIS, B. D. *Distance education: strategies and tools*. Educational Technology Publications, 1994.

ZEICHNER, K. In: NÓVOA, A., (org) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1992, p. 120.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*.Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A–Grelha de autores/Primeiro módulo interativo do PEC/FOR PROF

MÓDULO 1						
Tema 1 - A identidade profissional do professor, o contexto da formação continuada, a experiência do PEC-Formação Universitária e sua concepção educacional						
SÍNTESE						
1.1 Introdução ao PEC-Formação Universitária						
1.2 Identificação do grupo e levantamento das demandas						
tema	Mód	Unid	Pág.	Autor/Teorias	Título/Texto/Excerto/Conceito	Obras: livro/artigo/tese/dissertação
1	1	1.2	16	TEIXEIRA, Anísio	Educação e vida	–
1.3 O contexto da formação do professor e sua dimensão pessoal						
2	1	1.3	19	SEVERINO, Antônio Joaquim	–	<i>Metodologia do trabalho científico</i> . 21ª ed.. São Paulo: Cortez, 2000. p. 47-61.
3	1	1.3	21	RIOS, Terezinha Azerêdo	O caminho do educador	<i>Seminário sobre avaliação educacional</i> . São Paulo, Cenafor, 1983.
4	1	1.3	24	JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo	Maniqueísmo	Dicionário básico de filosofia
5	1	1.3	27	ARROYO, Miguel	Excertos	<i>Ofício de mestre: imagens e auto-imagens</i> . Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p.
6	1	1.3	28	MACLAREN, Peter.	Excerto	<i>A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação</i> . Porto Alegre: Artes Médicas. 1997. p. 54
7	1	1.3	28	MAGNANI, Maria do Rosário.	Excerto	<i>Em sobressaltos: formação de professora</i> . Campinas: Editora da Unicamp. 1993. p. 81.
8	1	1.3	29	ALARCÃO, Isabel	Citação	Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. CIDInE, n. 1. Aveiro. 1991. p. 72
9	1	1.3	29	NÓVOA, Antônio	Citação	Os professores na virada do milênio: dos excessos dos discursos à pobreza das práticas. <i>Educação e Pesquisa</i> . São Paulo: v. 25, n. 1, p. 11-20, jan/jun 1999. p. 20
10	1	1.3	31	FREIRE, Paulo	Citação	<i>Pedagogia da autonomia: saberes necessários às práticas educativas</i> . São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 64
11	1	1.3	32	GOULART, Silvana; CARVALHO, A.	Citação	<i>Vale a pena sonhar</i> . São Paulo: Rocco, 1997. p. 234
Tema 2 – A Educação Continuada e o processo de construção da identidade do professor						
2.1. A profissão do professor no contexto das diferentes concepções de Educação						
12	2	2.1	53	BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. Ministério da Educação e do Desporto	Legislação	<i>Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª. a 4ª. séries do ensino fundamental</i> , v. 1 (Introdução). Brasília, DF: SEF/MEC, 1997. p. 38-44.
13	2	2.1	53	Pedagogia tradicional	síntese	
14	2	2.1	54	Pedagogia renovada	síntese	
15	2	2.1	55	Tecnicismo educacional	síntese	
16	2	2.1	55	Teorias behavioristas	síntese	
17	2	2.1	55	ZANOTTO, Maria de Lourdes Bara	Conceito de behaviorismo	destaque
18	2	2.1	55	Pedagogia libertadora	síntese	
19	2	2.1	56	Pedagogia crítico-social dos conteúdos	síntese	
20	2	2.1	57	Psicogênese da língua escrita	síntese	
21	2	2.1	57	FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana	Conceito	<i>Psicogênese da língua escrita</i> . Porto Alegre: ArtesMédicas, 1985.
22	2	2.1	57	COLL, César Et cols.	Conceito de construtivismo	<i>Psicologia do ensino</i> . Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 387.
2.2 A profissão do professor perante os principais marcos da atual política educacional						
23	2	2.2	65	SARTRE, Jean-Paul	citação	–
Tema 3. O contexto da formação/atuação profissional: primeiro levantamento diagnóstico dos alunos, das famílias, das escolas e das comunidades						

3.1 A escola como espaço de reflexão e formação do professor						
24	3	3.1	77	GENTILE, Paola.	Fala, mestre! – Antônio Nóvoa	Revista Nova Escola. 142. ed. São Paulo: Ed. Abril, mai/2001, p. 13-15.
26	3	3.1	83	PIMENTA, Selma Garrido.	Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor	Revista da Faculdade de Educação. V. 22w, n. 2. São Paulo: FE-USP, jul-dez/1996. p. 72-89
27	3	3.1	89	MORIN, Edgar	Conceito de conhecimento	destaque
28	3	3.1	93	ASSMANN, Hugo	Conceito de epistemologia	<i>Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.</i> 4ª. ed. Rio de Janeiro:Editora Vozes, 2000
29	3	3.1	95	SCHÖN, Donald A.	Conceito	Reflexão na ação, reflexão sobre a ação, reflexão sobre a reflexão na ação
30	3	3.1	96	ZEICHNER, Kenneth M.	Conceito de professores como práticos reflexivos	destaque
31	3	3.1	106	Deliberação nº 008/2000	Deliberação nº 008/2000	destaque
32	3	3.1	106	AZANHA, José Mário Pires(relator)	Indicação CEE nº 07/2000	<i>Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica</i> (excertos)
33	3	3.1	109	TERZI, Cleide do Amaral	Conceito de professor pesquisador	Leonardo em revista. Ano II, n. 2. Vitória, ES:Centro Educacional Leonardo da Vinci, jan-jul/2000. p. 17-19.
Tema 4. Fundamentos da prática educativa						
4.1 A dimensão ética e política do trabalho do professor						
34	4	4.1	173	AQUINO, Júlio Groppa.	A dimensão ética e política do trabalho do professor	<i>A questão ética na educação escolar: uma perspectiva institucionalista.</i> In: Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo, Summus, 2000, p. 13.
35	4	4.1	174	SAVATER, Fernando	Ética para meu filho(excerto)	destaque
36	4	4.1	181	CARVALHO, José Sérgio F. de	Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?	destaque
37	4	4.1	183	ARISTÓTELES	excerto	destaque
38	4	4.1	184	PLATÃO	Diálogos - excerto	destaque
39	4	4.1	187	SÓCRATES	excerto	destaque
40	4	4.1	188	PROTÁGORAS	citação	destaque
41	4	4.1	191	ARENDDT, Hannah	A crise na educação	destaque
42	4	4.1	193	dogmatismo	conceito	destaque
43	4	4.1	193	POPPER, Karl	citação	destaque
44	4	4.1	194	SCHEFFLER, Israel	citação	destaque
45	4	4.1	196	RIBEIRO, Renato Janine	A sociedade contra o social(excerto)	destaque
46	4	4.1	197	MARX, Karl	citação	destaque
47	4	4.1	198	ROUSSEAU	citação	destaque
48	4	4.1	199	COUTINHO, Carlos Nelson	Notas sobre cidadania e modernidade(citação)	destaque
49	4	4.1	200	GRAMSCI, Antônio	La città futura(excerto)	Destaque

APÊNDICE–B QUESTIONÁRIOS

ROTEIRO ORIGINAL - 1

ENSINO À DISTÂNCIA: educação ou adestramento?

- Quem é o objeto da minha pesquisa? Professores/alunos do PEC/FOR PROF
 - Objetivo: a pesquisa tem como objetivo descobrir se a recepção dos professores de 1a. à 4a. séries, participantes do PEC através de videoconferências, é profícua, isto é, se há aproveitamento intelectual das aulas, educação ou se existe apenas um adestramento.
 - Roteiro
1. Descobrir quem é o entrevistado (para este projeto);
 - a) Nome, graduação, experiência profissional
 - b) Por que fez o PEC?
 - c) Como tomou conhecimento do curso?
 2. Descobrir para que o entrevistado fez o curso:
 - d) O curso foi: () fácil? () difícil?
 - e) Por quê?
 3. Descobrir como foi a recepção e posterior prática:
 - f) Aplicou alguma prática apreendida em aulas de videoconferências nas suas próprias aulas? () sim () não
 - g) Que resultado teve?
 - h) As leituras feitas durante o curso acrescentaram () informação? () mudanças na prática escolar?
 - i) em que quantidade?

ROTEIRO 2

ENSINO À DISTÂNCIA: educação ou adestramento?

Definição do problema:

I – Perguntas da pesquisa:

1. É possível ensinar (=educar) nas condições precárias em que se encontra o professor, devido à desresponsabilização do Estado para com a população. Com a Política Educacional que se nos apresenta?
2. Qual o nosso papel enquanto EDUCADORES?
3. A modalidade de Ensino à Distância está preparada para ensinar (=educar), transpondo as mediações negativas de uma sociedade voltada para o TER as coisas, buscando atingir a sensibilidade e a inteligência dos educandos com a sinceridade do amor pelo ideal de SER mais PESSOA?
4. O ensinar volta-se para o homem, para a pessoa e não para o técnico e profissional apenas?
5. Analisa-se – nos objetivos/conteúdos do Ensino à distância – o contexto sócio-político-econômico atual e elabora-se um modelo de educação que desenvolva um cidadão com responsabilização social, preocupado em transformar o entorno no qual vive, em busca de uma sociedade justa?

II – Objetivo da pesquisa: Indagar se a recepção de professores de 1a. à 4a. séries, participantes do PEC, através de videoconferências, é profícua, isto é, se há educação do professor, ou se existe, apenas, um adestramento.

III – Roteiro de entrevista (para professores que cursaram o PEC)

1. Em que série de educação fundamental você dá aulas? () 1a. () 2a. () 3a. () 4a.
2. Está fazendo complementação pedagógica de algum tipo?
() não () sim qual? _____
3. Cursou o PEC em que período?
Início ____ / ____ / ____ a ____ / ____ / ____
4. Como tomou conhecimento do PEC?
Através de () diretor de escola () colegas de trabalho () publicações
5. O curso foi () fácil () difícil () médio
6. As leituras dos documentos, feitas durante o curso do PEC, propiciaram:
() mais informação () novas práticas de ensino () mudanças na sua prática escolar
7. Aplicou em sua própria sala alguma prática adquirida em aulas das videoconferências?
() sim () não
8. Se sua resposta para a questão anterior foi afirmativa, indique o grau de resultado: () pequeno () médio () bom () muito bom
9. Se sua resposta para a questão 6 foi negativa, poderia justificar?

10. Sua prática escolar modificou após o PEC? () nada () pouco () médio () muito () totalmente
10. Poderia justificar sua resposta anterior?

ROTEIRO REFORMULADO 3

ENSINO À DISTÂNCIA: educação ou treinamento?

I – Experiência antes do PEC: Podemos conversar sobre a sua experiência como professora, antes do PEC?

1. Podemos tentar montar uma tabela relacionando anos e séries com as quais você trabalhou, desde o primeiro ano de magistério até o ano anterior ao que você começou a freqüentar o PEC, como neste exemplo?
1995 3ª série
1996 3ª série
1997 1ª série e 2ª série
1998
2. Poderia me contar sobre a sua formação antes de começar a dar aulas?
3. Lembra-se de haver freqüentado cursos de formação depois que começou a dar aulas e antes de entrar no PEC? Poderia citar aqueles de que se lembra?
4. Conseguiria lembrar-se, mesmo aproximadamente, da carga horária de cada um dos cursos que mencionou acima?
5. Algum desses cursos foi importante para modificar a sua maneira de dar aula?
a. Poderia falar sobre essa mudança?
6. Poderia me falar sobre como se preparava para dar suas aulas?
7. Recorda-se da melhor experiência, como professora, nesse período antes do PEC?
8. Como tinha a certeza de que um aluno havia aprendido alguma coisa?
9. Como agia em relação a alunos com dificuldade de aprender algum conteúdo?
10. Como decidia sobre a aprovação ou reprovação de um aluno nesse período?

II – O PEC

Agora, vamos falar sobre o PEC

11. De que ano a que ano fez o PEC?
12. Poderia falar-me sobre por que fez o PEC?
13. Podemos fazer uma tabela, como a anterior, sobre os anos do PEC e as séries em que trabalhou?
 - a. Se houve mudança na série em relação ao ano imediatamente anterior: essa mudança tem alguma relação com seu ingresso no PEC?
14. Das atividades realizadas no PEC, houve algumas que a agradaram mais? Por quê?
15. Das atividades realizadas no PEC. Houve algumas que a desagradaram? Por quê?
16. Na sua opinião, o PEC foi mais teórico do que prático, bem equilibrado em relação à teoria e prática, mais prático do que teórico?
 - a. Poderia me falar mais sobre essa sua opinião?
17. Enquanto cursava o PEC, mudou em alguma coisa a sua maneira de dar aulas?
 - a. Se mudou, em quê mudou?
 - b. Se não mudou, por quê acha que não mudou?
18. Enquanto cursava o PEC, tentou aplicar em suas aulas alguma coisa que aprendeu no PEC e que foi um sucesso?
 - a. Poderia me falar sobre isso?
19. Enquanto cursava o PEC e do que aprendeu, tentou aplicar em suas aulas alguma coisa que acabou não dando certo?
 - a. Poderia me dizer se, sobre o que não deu certo, tentou pensar sobre os motivos do insucesso para experimentar de novo ou preferiu não retomar mais a atividade?
20. Ainda durante o período do PEC, o curso (do PEC) influenciou na sua maneira de se preparar para dar aulas?

II – O período após o PEC

21. Deixando de lado a entrega de trabalhos, em que ano terminou de freqüentar as aulas do PEC?
22. Poderíamos fazer uma tabela, como as anteriores, relacionando o ano e séries em que ministrou aula?
23. Se houve mudança de turma, O PEC teve alguma influência nessa mudança?
24. Na sua opinião, o PEC mudou o seu jeito de ser professora? Como?
25. Tem algum plano de formação pessoal daqui para frente?
26. Poderia me dizer como se preparou para dar as aulas deste mês?
27. Em relação à aprendizagem, como são seus alunos?
28. Como faz com os alunos que têm dificuldade de aprender algum conteúdo?
29. Ao final do ano, o que acha que deveria acontecer com o aluno que não aprendeu os conteúdos trabalhados durante o ano?
 - a. Poderia falar mais sobre sua opinião?
30. Para terminar a nossa conversa, gostaria de falar sobre algo que não falamos ou explicar melhor alguma coisa de que já tratamos?

APÊNDICE C – entrevista transcrita

1. ANTES DO PEC

Entrevistadora: Podemos conversar sobre a sua experiência como professora antes do Pec?

Profa. Sou Iara. Sou professora da rede há não muito tempo, né? Eu comecei a dar aula já efetiva porque ingressei no concurso de 90. Faz pouco tempo. Eu nunca tive o vício do ensino tradicional, porque desde que eu comecei, já comecei a trabalhar de forma diferente das outras pessoas. Eu não aceitava o que fizeram comigo quando eu estava na escola. E eu sempre fui uma professora que quando eu ia dar qualquer tipo de atividade, eu pensava assim: eu vou gostar de fazer? Então essa pergunta, eu sempre me fazia. Se eu fosse gostar da atividade, então eu dava pra minha criança. Sempre me incomodou sentar um atrás do outro. Porque eu detesto sentar atrás de alguém ou na frente de alguém. Eu precisava olhar no olho de quem estava perto. Quando eu era criança, eu fiz de primeira à quarta série numa escola na zona rural. E eu morava nessa fazenda, a uns 15 ou 20 metros dessa escola. No período que eu não ia, eu adorava ficar na janela, vendo a aula. Quando era a minha vez, eu odiava, porque quando eu ia de manhã, pra lá, eu ia do jeito que eu tava, descalça, shortinho, cabelo desarrumado. Quando chegava a minha vez de ir pra escola, minha mãe me chamava, dava banho, botava vestido, calçava sapato, amarrava as tranças. Então, tinha aquele ritual que me incomodava. Então, a escola tirava o prazer. Lá eu não aprendia. Quando eu terminei a quarta série, meu pai foi conversar com a professora como que fazia a inscrição pra eu fazer o curso de admissão na cidade, pra entrar no ginásio. A professora disse pro meu pai: não invista nela (tinha que pagar o cursinho, né?) porque ela não aprende. Ensina, deixa ela fazendo esses trabalhos manuais que ela faz muito bem, mas escola não é lugar pra ela, ela não aprende. Eu não aprendia o que ela queria que eu aprendesse. Então fiquei sempre pensando, quando eu comecei a dar aula: eu não queria ter na minha classe nenhuma Iara, porque o único lugar onde eu era livre na escola, era lá fora. Eu queria que os meus alunos fossem livres lá dentro. Então foi isso. Porque eu já estava no 3o. terceiro ano de Engenharia Civil quando eu vi que prédio depois de pronto não ia me emocionar. Então, eu larguei tudo e voltei pro segundo ano do Magistério, e isso meus pais não se conformam, quando eu larguei tudo, porque eu fazia na PUC de São Paulo, uma faculdade de nome, e eles não se conformam por eu ter largado tudo e voltado para o Magistério, no nível do segundo grau. Eu fiz e é lá mesmo que eu me encontrei. No primeiro concurso que teve, eu passei e já ingressei, né? que eu passei muito bem classificada, estudei bastante, já ingressei, já na primeira chamada e então estou na rede desde 90. Agora em setembro faz 13 anos. Este é o primeiro ano que estou fora da sala, estou aqui na Diretoria de Ensino.

Entrevistadora: Você está preferindo?

Profa. Não, meu lugar é na sala de aula. Eu estou aqui porque eu sei que posso contribuir pra muita coisa como eu já fiz com muita gente. Porque eu criei um projeto que chama “Caminhando juntos”, e eu trago, tiro da sala todos os professores da rede. Eu vou dividindo em grupo, independente de serem efetivos ou ACT. Eu tiro todos num dia só e todos ouvem a minha fala, sabe, de uma vez só. Então eu estou percebendo que eu estou abrindo a cabeça de muita gente. Quando foi pra eu vir pra cá, eu pensei assim: se num grupo de 50 professores, três aprenderem ou mudarem sua prática, vamos dizer assim, então 90 crianças, não são só 30 como eu tinha na minha classe, são noventa que serão beneficiadas. E se forem mais de três, então? Então, foi por isso que eu vim. Porque eu estou percebendo que eu estou conseguindo isso. É notório, as diretoras chegam falando, sabe? Agora eu tô trabalhando com os contos de fadas, e tá muito legal o trabalho, porque eu tô percebendo que todo mundo tá mudando a visão de como trabalhar conto de fada. Essa é uma parte engraçada até, que eu faço, quando as professoras falam assim: éééé...., eu conto uma história pra elas, eu me visto de contadora

de histórias, ponho um vestido longo, colar de pérolas, prendo o cabelo, ponho uma coroa e entro sala a dentro assim, sem elas perceberem e já contando a história. E então, pára tudo, né? E quando eu termino de contar a história, eu falo pra elas assim: agora, cada uma de vocês, individual, me faça a escrita dessa história. Aí tem aquele ahhhhhh! coletivo. Eu falo: Mas é isso que vocês fazem pra criança, vocês acabam de ler a história e pedem uma reescrita. Então, começa cair a ficha que ouvir história é bom, fazer reescrita é ruim. Então, se eu não quero fazer reescrita, porque o meu pequenininho tem que fazer? Então, eu estou percebendo que está tendo uma mudança em tão pouco tempo. Agora, o Pec me ensinou a ler na vertical.

Entrevistadora: Por favor, Iara, podemos tentar montar uma tabela relacionando anos e séries com as quais você trabalhou desde o primeiro ano de magistério até o ano anterior ao que você começou a frequentar o Pec?

Profa. Olha é muito engraçado o jeito que eu trabalhava. Tinha uma sala na minha escola... Eu fui efetiva na mesma escola por muito tempo. Nos dois primeiros anos, 90 e 91, eu trabalhei com 4a. série na escola padrão, comecei meu primeiro ano de magistério com essa sala. Depois eu pedi remoção porque eu estava mudando pra Bauru. Eu mudei pra Bauru em 92. Aí eu vim pra outra escola, Luís Zuiani, escola padrão, trabalhei com 2a, 92, 93, 94 2a., 3a. e 4a. , a mesma classe. Eu acompanhei as crianças. Aí, em 95, eu peguei uma 2a série problema numa escola do CAIC,... que teve o desmembramento das escolas, sabe? foi desmembrado, foi aquela “mistureira” toda. E eu fiquei com uma 2a. série bem problema no CAIC. Sabe? quando eles pegaram todas as crianças que não aprenderam na 1a, com todos os vícios de aprendizagem, montaram uma classe, embrulharam pra presente e deram pra mim. Então, foi um desafio, essa sala. Mas eu sabia que a sala era assim. Eu era a quarta professora a escolher na escola e eu escolhi essa classe. Eu poderia ter... lá no Caic tem milhões de salas, né?... eu poderia ter escolhido qualquer outra. Mas eu quis essa, por conta do desafio. Aí eu trabalhei. Depois, no ano seguinte, eu engravidei e tive minha filha. Então eu fiquei um período em licença gestante e em junho eu voltei com uma 3a. série, junho de 96. Aí, 97 e 98 eu trabalhei com as classes de aceleração da aprendizagem porque foi o seguinte: em 96 quando eu estava na com a 3a. série, quando minha filha nasceu, eu já estava preparando uma sala de aula. Aí eu já estava nessa escola que eu sou efetiva. Eu estava preparando uma sala de aula pra ela ter a minha cara, o espaço físico, onde eu tinha canto pra leitura, tinha varal, tinha prateleira. E o meu marido trabalhava no final de semana lá, furando, aparafusando, armando, do jeito que eu queria o espaço e que fosse um lugar agradável para as crianças. Então eu me apaixonei pela sala e eu queria sempre aquela sala, então quando chegava no dia da atribuição a minha diretora falava: que sala você quer? E eu falava: eu quero aquela sala nove. Aí, ela falava assim: Mas, qualquer coisa? e eu falava: O que vai ter na sala nove. Eu ia ter que trabalhar, você concorda? Qualquer criança que tivesse ali, seria criança. Era minha função. Então, ...até ela um dia me disse assim: Iara, mas esse ano é aceleração lá. Eu falei: que venha a aceleração. É até bom, porque aí eu aprendo como trabalhar. É um método inovador, e tal. Porque ele não dá espaço pra você criar em cima. E eu sem criar nada eu não sou ninguém. Eu vou pegando uma coisa daqui, outra coisa de lá, e vai misturando tudo e quando a gente percebe, eu tenho o todo. Porque eu explico pras professoras: a gente trabalha do todo pras partes. Nunca o contrário, e a aceleração não dá esse espaço pra gente pra criar. Foram dois anos, dois anos que eu trabalhei lá, na aceleração, por conta da sala nove, que era uma sala que ficava no final do corredor. Então pra não incomodar, eles punham os refugos, vamos dizer assim.

Entrevistadora: Podemos agora falar do Pec?

Profa.: Depois do Pec, eu não peguei mais aula. Eu já estou no D.E.(Diretoria de Ensino). Eu me formei em dezembro, o Jair me carregou pra cá. Ele já havia me convidado outras vezes, mas eu não tinha aceitado. Porque, uma vez, era para um cargo administrativo, que eu odeio.

Outra vez era pro projeto, que eu detesto evento. Agora, como foi pra Oficina Pedagógica, foi quando eu vim. Eu não fui mais professora de criança depois que eu me formei.

Entrevistadora: Ta bem. Então eu gostaria que você me respondesse ainda, antes do Pec. Como é que você tinha certeza que um aluno tinha aprendido?

Profa.: Então, é aí, como eu te falei, é que o Pec me ensinou ler na vertical

Entrevistadora: Antes do Pec, você não tinha essa visão?

Profa.: Eu não tinha essa visão, porque até então eu tinha muita dificuldade, muita dificuldade na avaliação, como todo mundo tem. A minha avaliação era uma coisa quantitativa. Eu queria fazer igual quando fala assim ó: Você dá a matéria... eu me preocupava muito com o ensino, eu não me preocupava com a aprendizagem. Então, eu queria ser a melhor professora, eu não me preocupava que eu ia ter o melhor aluno. Então, o que o Pec fez, foi abrir o meu olho quanto a isso, e até aquele momento eu fazia um diagnóstico bem feito. Isso eu sempre fiz. Eu tinha o hábito de no começo do ano, visitar a casa dos meus alunos. Para conhecê-los lá, não só na escola. Isso, antes do Pec. E errei muito na avaliação deles, sabe? Quando eu comecei a estudar, a ler, a pesquisar, foi aí que eu comecei a estudar, a estudar mesmo. Eu comecei a perceber que o meu diploma estava vencido. O meu diploma do magistério, igual leite quando estraga, estava com o prazo de validade vencido porque eu não tava estudando. E eu pegava atividades relativas à criança, à prática. Eu não ia na teoria pra descobrir o porquê, o como, o que fazer. Eu não procurava um Piaget, um Freinet, eu não procurava nada. Eu queria uma atividade que tinha dado certo com alguém pra eu dar como uma auto-medicação. E muitas vezes dava certo. Mas por que dava certo? Por conta do jogo de cintura e da prática que a gente já tinha na sala de aula. Então, só de olhar uma atividade, você pensava como fazer aquela pergunta: Será que eu vou gostar ou não? Eu já achava que aquilo lá daria certo ou não. Então a gente aplicava. Dependendo do que ele me respondia, era a avaliação. Deu certo: ele aprendeu.

2. Durante o Pec

Entrevistadora: agora, vamos falar sobre o PEC. De que ano a que ano você fez o Pec?

Profa.: Nós começamos em junho de 2001 e terminamos em dezembro de 2002.

Entrevistadora: Então, pode me falar por que você foi fazer o Pec?

Profa.: Bom, primeiro foi o seguinte: veio essa convocação ... todo mundo que não era.... De início, achávamos que seríamos obrigadas, porque a gente... Eu tenho o meu diploma de faculdade é de bacharel em Matemática. Como eu te contei, eu estava fazendo Engenharia Civil. Então, por estudo de caso eu fiz mais algumas matérias e eu consegui fazer pra não perder tudo, vamos dizer assim. E meu pai me exigiu. Por mim, podia ter perdido. E por esse diploma de bacharel, eu não teria necessidade de fazer o Pec. Era levar o diploma pra uma Universidade, fazer um estudo de caso, fazer algumas disciplinas, e morreu Ellis, nessa história. Mas acontece que eu me interessei. Pois foi aí, nessa época, eu já tava me preocupando com a história da avaliação. Era a única coisa que me incomodava na sala de aula. Eu não sabia exatamente como fazer essa avaliação. Aí veio o Pec. Aí eu fui pra fazer. Eu e todo o mundo. Claro que me senti contrariada. Eu tinha uma filha de cinco anos, eu não tinha onde deixá-la. Eu tenho uma casa muito grande. Eu sou uma pessoa muito metódica. Eu brigo com todas as empregadas, então eu não posso ter, e eu não tinha onde deixar minha filha. Pra eu pagar uma escola para ela ficar de manhã, enquanto eu fazia o Pec, não tinha jeito. Que era caro e não tinha dinheiro. Estava pagando cursinho para os outros, pros irmãos que tinham terminado o ensino médio no Estado. Aí, eu conversando com a tutora eu falei: Bete, eu vou trazer minha Bia e ela vai fazer o Pec comigo. E assim foi feito. E ela fez o Pec também, junto conosco. E foi aí que eu comecei a descobrir o que eu te falei: ler na vertical.

Entrevistadora: Das atividades realizadas no Pec quais as que mais agradaram a você? E por quê?

Profa. Os textos belíssimos, o material impresso de uma riqueza de conteúdo, detalhes. Olha, você tem material para montar, hoje, qualquer tipo de curso no nível de 1a. à 4a. série. Textos ricos, fontes, bibliografia, videoconferência em que você interagiu, a tecnologia apresentada no Pec, e que você foi, “entre aspas”, obrigada a aprender, e que hoje é super importante na minha vida, porque eu sentava no computador pra limpar, que meus filhos deixavam sujo. Era isso que eu fazia no computador. E hoje eu faço até folder no computador, imprimo frente e verso, tudo, graças ao Pec. Eu aprendi isso lá, no Pec. Eu aprendi configurar página, eu aprendi dar espaço nos parágrafos, e eu gosto de tecnologia. Eu sou muito favorável a ela. Então, por isso, uma atividade maravilhosa foi a tecnologia. Única coisa que “pegava” mesmo era aquela teleconferência no sábado. E as oficinas que tinham no sábado, à tarde.

Entrevistadora: Era por causa do horário?

Profa.: Do horário, da carga horária. A gente precisava ter uma carga horária e no sábado a gente ficava 8 horas. Então, você tinha dado aula a semana toda de meio-dia e meia à 5 e meia. Tinha feito o Pec das 7 às 11, todos os dias, sem contar que a gente é mãe, dona de casa. Então, no sábado, por mais que você se interessasse, as oficinas estavam ficando, como dizer, murchas. Sabe quando parece que está murchando, por conta do cansaço, porque a gente já estava muito cansada. E a gente não teve férias. Esse período que eu descrevi pra você foi direto, todos os dias. Nós não tivemos férias, não tivemos nada. Foi direto janeiro, julho, tudo direto.

Entrevistadora: Quais foram os autores que você conheceu, por conta do Pec?

Profa.: Foram muitos, hein? Eu gostei muito da Maria Helena Souza Páscoa, essa daí me ajudou muito na minha monografia, porque eu falei do fracasso escolar, por conta do meu. Perrenoud, Antônio Nóvoa, foram muitos. Se eu for elencar aqui, muita gente.

Entrevistadora: E esses que você ficou conhecendo, ficou apenas com os textos do Pec?

Profa.: Não, não. Essa Maria Helena Páscoa, eu adquiri três livros dela, para eu poder ler, estudar e fazer minha monografia. Sabe? O Paulo Freire, por exemplo. Eu li muita, muita coisa dele. Vygostki, eu li muita coisa. Teve um livro, até, que um rapaz aqui da Diretoria, ele é professor de inglês, ele traduziu pra mim, o meu inglês não era lá grande coisa. Se você ler a bibliografia da minha monografia, ela é muito extensa porque eu li muito.

Entrevistadora: Por conta da orientação do Pec.

Profa. Por conta da orientação do Pec.

Entrevistadora: Bom. Eu quero fazer uma pergunta um pouco longa. Na sua opinião: o Pec foi mais teórico do que prático, bem equilibrado em relação à teoria e prática ou mais prático do que teórico?

Profa: Olha, o seguinte. Que que eles fizeram? Não vai ser tão longa a resposta. Que que eles fizeram? Eles pegaram o professor com no mínimo dez anos de sala de aula. Uma pessoa que tem dez anos de sala de aula, tem uma certa prática de trabalho. Mesmo que seja cópia do plano do outro. Mas ela tem uma certa prática de trabalho. Que que o Pec fez? Ele pegou a teoria que faltava, que eu disse a você que faltava pra nós, e adequou essa prática que a gente tinha na sala de aula. Por isso que o texto foi tão belo, o material é tão rico, porque você lê aquilo, e você entende o que está escrito ali, porque você tá vivendo, viveu aquilo na sala. Isso é muito importante. Isso que o Pec fez. Então ele fez uma adequação bem certinha da teoria que ele estava colocando com uma prática que a gente teve. E outra: as vivências do educador, que você tinha que conhecer o bairro, você tinha que conhecer a comunidade, tinha que saber se tinha artista no seu bairro. Então passamos a conhecer o bairro inteiro onde a escola estava envolvida. Então foi um trabalho muito lindo. Quem fez o Pec assim como eu fiz, que entrou de cabeça (porque eu me apaixonei pelo Pec no primeiro mês), quando eu comecei a ler aquilo, eu percebi que eu estava gostando demais do que eu estava lendo, e que aquilo eu estava precisando ler. Porque até então, eu não sabia onde buscar, porque eu não tinha faculdade de Pedagogia, não tinha nem previsão de fazer. Sempre quis fazer, mas não

tinha nem previsão de fazer. Aí, veio o Pec e eu falei: é aqui mesmo. Eu me apaixonei pelo programa.

Entrevistadora: E não houve nada que desagradasse você no Pec? Atividades, leituras, alguma coisa?

Profa.: Olha, é o que eu digo. O “learning space” é uma das atividades que até agora a gente não entendeu ela direito. Eu, pelo menos. Não sei as outras pessoas. Uma atividade sem graça, cansativa, onde vinham textos sem muito a ver. Eram escritos no computador, com uma resposta. Aí você digitava suas respostas e ficava ansiosa pra ver se o professor do outro lado havia corrigido. Era via intranet. Você mandava pra Prudente ia corrigir e mandar de volta pra você, e essas respostas não vinham nunca. Quando vinham, eu já tinha respondido mais três ou quatro atividades na frente. Aí vinha aquela primeira, já tinha até passado. Aí ela falava pra você completar qualquer coisa. Você tinha de voltar a ler tudo e você já tinha mais duas na frente, uma verdadeira loucura. Detestei o “learning space”. Foi a pior coisa, não tinha necessidade de existir. Porque nós, eu, em particular não entendia o objetivo daquilo. E quando você não entende o objetivo, vira uma droga.

Entrevistadora: Então, o seu comportamento mudou na sala de aula, por conta do Pec?

Profa: Não posso responder isso, porque depois que me formei, não voltei para a sala de aula. Eu voltei direto. Estou trabalhando com os professores; mas eu tenho certeza que se eu voltasse pra sala de aula muita coisa ia mudar. E é o que eu falo pras minhas professoras, hoje. Essa mudança que eu senti dentro de mim, é o que eu disse desde o início, eu nunca fui tradicional, porque quando eu comecei, Emília Ferrero já estava na moda. Eu já andava lendo demais Emília Ferrero, Ana Teberovsky. Foi na época do ciclo básico... Então, se eu estivesse na sala de aula, hoje, nenhum texto mai seria colocado na lousa, da forma como eu coloquei. Eu jamais daria uma informação pro meu aluno. Eu dei muita, hein? Informação. Até me surpreendeu: a professora da minha filha fez o Pec. Minha filha tem sete anos, está na primeira série em uma escola da rede pública. A professora é muito boa. E ela chegou em casa um dia e disse: Mamãe, você sabe o que é um adjetivo? Eu pensei: Meu Deus, o que ela está fazendo com minha filha? Aí, ela continuou: Ai, Mamãe, é tão fácil. É aquilo que a gente fala das coisas. Por exemplo: O mundo é marrom. Marrom é o adjetivo do mundo. Aí eu fui olhar no caderninho dela, não tinha nada a respeito. Então, a gente percebe... eu trabalhei com essa professora da minha filha por muito tempo, mais de dez anos nós trabalhamos porta com porta, conheço o trabalho dela e sei que isso é uma mudança que ela também teve, porque ela fez o Pec comigo. A minha filha construiu assim, ó, num estalo. E quando ela fala sobre verbo é aquilo que a coisa faz. E o substantivo é que é a coisa. Então, uma criança de 7 anos a quem você pode fazer qualquer tipo de frase e ela detecta, já acha três classes gramaticais, assim, na frase, e ela faz...

3. Após o Pec

E: Para terminar a nossa conversa: Você gostaria de falar algo de que nós não falamos antes ou explicar melhor alguma coisa de que já tratamos?

Profa. É a velha história da leitura na vertical. É nesse momento que você percebe que o seu diploma tem validade. Quando você pega um texto e consegue lê-lo na vertical. E o Pec me ensinou a fazer isso. Porque até então eu lia muito bem, interpretava muito bem, entendia muito bem, compreendia muito bem na horizontal. Se eu tivesse que analisar alguma coisa na vertical eu nem saberia, eu nem sabia nem que existia... Então quando, hoje eu pego um texto...Foi até interessante, porque quando nós começamos o PEC a gente ficava desesperada frente aqueles textos acadêmicos porque estava muito longe de nós. Todas sabíamos que nosso diploma tinha perdido a validade, naquele momento. Que aquilo lá estava muito longe de nós. Aí nós começamos a falar: mas, como assim, a gente não entende, tá difícil... Aí a nossa tutora falou assim: tá difícil? Então tá na hora de vocês se adequarem ao texto. Porque é esse o texto acadêmico, é ele que vai nortear o nosso trabalho. Então a gente parou de

reclamar e arregaçamos a manga e fomos à luta e aprendemos a ler na vertical. Hoje eu pego qualquer livro. Eu tou escrevendo um artigo para uma revista acadêmica. A revista me ligou pedindo e, sabe, com introdução, com resumo, tudo certinho nos moldes do artigo. E eu tou escrevendo. Já tá quase pronto, tou com umas 25 páginas já escritas sobre o fracasso escolar. Quero estudar muito ainda sobre o fracasso escolar. Pretendo fazer um mestrado em cima desse tema, porque eu preciso descobrir e ainda tenho algumas dúvidas sobre por que que tem criança que não aprende igual ao outro. Aonde tá o erro. Muitas respostas eu já tenho: os estilos de aprendizagem, segundo a neurolingüística, muita coisa, muita resposta eu já tenho muita pesquisa de campo foi feita pra eu ir descobrindo alguma coisa. Mas eu ainda tenho muita hipótese sem ser testada. Então o que ficou realmente que vai só ter espaço quando eu fizer um mestrado. Então vamos ver o dia em que tiver uma condição financeira um pouquinho melhor, pra eu poder fazer um mestrado, porque eu quero ir a campo para poder perceber, desvendar, tirar esse elefante que a gente tem atrás da orelha, porque não é nem a pulga mais. E descobrir por que aquela criança não aprende. E porque aquela outra aprende com tanta facilidade. Porque é tão incógnita quanto.

ANEXOS: 1º E 2º RELATÓRIO de ATIVIDADES da FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS–
Avaliação externa – PEC Formação Universitária – CD.