

INTRODUÇÃO

Em diferentes tempos e espaços históricos, nações sempre se esforçaram para legislar e professar ideias, crenças e valores em torno do trabalho docente, associando-o à modernidade. Hoje, o discurso sobre a docência está sendo anunciado como parte de uma reforma mundial. Vidal e Ascolani (2009, p.16) assinalam que o termo reforma, etimologicamente, “tem origem no latim *Reformo, ās, āre, āvi, atum*, significando tanto refazer, restabelecer, quanto corrigir ou melhorar”, mas que, no âmbito educacional, está associado a atos políticos, visando produzir mudanças.

Popkewitz (1997) afirma que nos Estados Unidos, reforma e mudança, apesar de adquirirem o senso-comum, o qual se liga à ideia de progresso, precisam ser dissociados, uma vez que a reforma funciona como atos de poder e a mudança seria algo menos normativo e mais científico. Ball (1994), diferentemente, enfatiza que a reforma é reinterpretada no âmbito dos sujeitos e contextos de sua produção e circulação.

Ao investigar tal reforma, torna-se primordial voltar-se para a multiplicidade de ação dos textos e sujeitos que dela participam como atores: reformadores, intelectuais, políticos, administradores, professores, jornalistas, pais e a opinião pública. Mas há, também, a circularidade das ideias, os deslocamentos dos sujeitos, as interações efetuadas entre os Estados-Nações e os processos de trocas internacionais estabelecidos. (VIDAL; ASCOLANI, 2009).

Gruzinski (2001) analisa que há textos e autores que, ao circularem em determinados espaços, produzem novas sínteses, resultados de apropriações e da circulação de saberes que circunscrevem as reformas educacionais como práticas sociais. *Grosso modo*, pode-se afirmar que nesse contexto, é possível apreender algumas dimensões que enunciam conhecimentos políticos, epistemológicos e profissionais da profissão docente.

Empreendeu-se, aqui, uma análise que buscou entender o modo de produção das políticas públicas para a formação continuada docente, considerando a circulação de saberes – o conhecimento difundido e os principais protagonistas – com o uso da abordagem teórico-metodológica da comparação e apoiando-se nos conceitos de *estrangeiro indígena*, de Popkewitz, *externalizações*, de Schriewer. A contribuição de Popkewitz sobre a noção de *estrangeiro indígena* não implica adoção do seu foucaultianismo, mas, demonstrar o quanto o seu conceito pode ser fértil para se analisar um programa local, inserido num contexto de reforma mundial.

No Brasil, foi a partir do início da década de 1990 que começaram a circular alguns artigos e pesquisas que trouxeram características comuns sobre a formação e o trabalho do professor. Na maior parte da literatura internacional e, mesmo, nacional, a valorização da experiência profissional, o entendimento de que o professor é um produtor de saberes práticos, a evocação da memória, a prática de reflexão, entre outros, acabam formando uma espécie de consenso sobre as formas de ver e de compreender o trabalho docente.

O debate vem ocorrendo constantemente com o uso de palavras como prática reflexiva, professor-reflexivo, epistemologia da prática, saberes docentes, pesquisa-ação, competências, globalização, etc., que têm permeado o debate educacional, especialmente quando se trata da formação docente. É raro, hoje, encontrar alguma literatura que não lance mão desse apoio semântico ou que não coloque a formação continuada como uma forma de elevar a qualidade do ensino, por meio da formação em nível superior.

O campo educacional tem sido permeado, desde o final do século XX, por um discurso carregado de termos que ensejam uma nova profissionalização docente. As posições em relação à formação continuada, ora acentuam sua importância para aperfeiçoar e contribuir com o desenvolvimento profissional docente, ora enfatizam que são parte de ações políticas impostas por organismos internacionais.

Recorrer à abordagem comparada neste trabalho foi uma maneira de buscar outro olhar para a pesquisa nesse campo e, longe de refutar ou criticar qualquer dessas posições, a ideia é demonstrar que, não assumir posturas maniqueístas, contribui para a verificação de como são feitas estas *externalizações* e o modo como se “indigenizam”. Desse modo, as teses que se orientam sobre a afirmação de que as ações em torno da formação são um ajustamento ao ideário neoliberal não servem como ponto de apoio para nenhum trabalho sério. Isto porque, é no estudo empírico das produções, inclusive a oficial, que se pôde entender de que maneiras são feitas as *externalizações* em âmbito *local*, ainda que seja inegável essa circulação de ideias globais, produzidas em outros tempos e contextos.

Foi justamente para compreender tais *externalizações* como modos de garantir coesão sobre a profissão docente que se procurou olhar a sua formação do ponto de vista da abordagem comparada, a fim de entender as lógicas da apropriação, por meio das quais os saberes são construídos e dados a ler. Essas tentativas de coesão organizam o discurso educacional, trazendo textos e autores com uma proposta formativa com foros de cientificidade. Tecem representações em torno de diversos aspectos da educação formal, da escola, do desenvolvimento infantil, da sua psicologia, dos fundamentos filosóficos, históricos, da própria formação e prática docente, etc.

Trata-se da síntese de uma vasta literatura, produzida por diversos nomes e relacionada a diferentes instituições e áreas. É assim que determinados saberes se constituíram e circularam através do material impresso do Programa de Educação Continuada (PEC)-Municípios, os quais foram elaborados a partir da seleção que, professores das duas universidades responsáveis pelo seu conteúdo, fizeram de algumas ideias sobre a formação docente, apresentando e organizando o discurso em tornos das práticas e em razão do léxico e da semântica que foram disponibilizados.

O conteúdo desse material impresso versa sobre uma multiplicidade de temas, permitindo conhecer tanto as referências selecionadas quanto as representações que elas conferem acerca da atuação profissional dos professores. Chopin (2002), ao organizar um estudo sobre os manuais escolares, destacou um crescente interesse pela dimensão transnacional, pela circulação das ideias e dos mecanismos de elaboração das identidades culturais em diferentes países.

A globalização, ou *mundialização*, como prefere Ortiz (1994), já existia, apesar de amplamente difundido e aceito como tendo suas origens no século XX. As migrações, o trânsito entre as pessoas e povos, sobretudo após a expansão ultramarina das nações europeias, levavam os indivíduos, oriundos de diversas partes do mundo, a entrarem em contato uns com os outros. Sem entrar no mérito da complexidade histórica que o tema exige, o fato é que estes contatos faziam surgir a ideia de que é possível se apropriar de identidades diversas, em tempos e momentos adequados.

Anderson (2009) tratou o tema da identidade, no âmbito das representações “imaginadas” em um determinado espaço geográfico e que foram sucessivamente repetidas pelos antepassados, por meio de símbolos e figuras culturais. Consequentemente, foram sendo incorporadas às mentes das pessoas e partilhadas entre todos. É nesse sentido que, para ele, os sistemas de representação cultural criam suas comunidades simbólicas ou “imaginadas” que são tomadas como real.

Hall (1998) acredita que a globalização provocou uma crise clássica na identidade, sobretudo na nacional, devido ao constante contato com o diverso que vem de todas as partes do mundo e que permite o acesso a meios de vida, pensamentos, bens de consumo, entre outros elementos, em nome de investimentos monetários, mas que provocaram a sensação de que se compartilham muito mais identidades do que se pode conceber. Em suma, para o autor:

No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a *identidade*, ficam reduzidas a uma espécie de *língua franca* internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas. Este fenômeno é conhecido como “homogeneização cultural” (p. 75).

Entretanto, na perspectiva da abordagem comparada aqui adotada, essa homogeneização não existiu e a literatura em história da educação comparada permitiu antever que existe um movimento de resistência entre aquilo que é *nacional/local* e o que surge como *global*. Sem entrar no mérito das vantagens ou desvantagens desses contatos e manifestações culturais, vindas de todas as partes do mundo, ao longo de toda história e das várias identidades produzidas, fossem elas ‘*globais*’ ou ‘*locais*’, o fato é que há um jogo identitário sendo jogado. Entender suas interfaces é uma das condições necessárias para qualquer análise sobre a identidade.

O encontro entre centro e periferia, que já ocorria em outros tempos, como mostraram os textos de Gruzinski (2003) e Warde (2000), intensificou-se e nunca é demais lembrar que a periferia também sempre esteve, de forma coercitiva ou não, aberta ao que vinha do exterior. A retomada dessa ideia tornou-se necessária para compreender o que aqui está se chamando de circulação de saberes, na medida em que esse é o ponto de partida para verificar o processo de absorção do discurso nesse diálogo entre linguagens que se sincretizam e se verificam em diversos campos, inclusive no da formação de professores.

As *externalizações*, feitas por meio dos *estrangeiros indígenas*, são mobilizadas nas discussões dos autores brasileiros, transmitindo uma imagem do professor como portador de incumbências, competências e papéis transnacionais a serem desempenhados, independentemente do contexto ao qual está inserido. Por outro lado, os *estrangeiros indígenas* se transformam numa mistura sincrética, capaz de organizar uma nova memória coletiva sobre o que é ser professor e as relações que ele deve estabelecer com seus alunos, seus pares e instituições.

Popkewitz (2004) considera esse tipo de organização discursiva como pertencente a um *clérigo* profissional, que mantém um conhecimento universal verdadeiro sobre “como fazer as coisas”. A utilização do termo *clérigo*, feita por ele, é particularmente sugestiva para se pensar o papel atribuído aos professores. Na acepção comum da igreja, os *clérigos* são membros de uma ordem militar religiosa e não precisam ser padres, nem santos, ainda que possam ser ambos. Eles apenas precisam seguir os *dogmas* da fé que professam, mas nada mais é exigido deles, se comparado ao que se exige de um fiel para receber o título de *santo*,

isto é, que tenha tido uma vida caracterizada pela perfeição de comportamento ou mesmo sofrida, martirizada sem que ele tenha perdido sua fé ou crença na divindade.

Um *clérigo* precisa de uma dedicação quase em tempo integral e um grande comprometimento ético com aquilo que professa e, nesse sentido, seu papel é exatamente igual ao de qualquer profissão complexa como a de professor ou de médico, por exemplo, em que dedicação e aperfeiçoamento permanente são apresentados como sinônimos da própria ética profissional.

Assim, pensando na “invocação dos santos” para abençoar a reforma, muitos dos atores nela presentes, sejam universitários, sejam os que transitam entre o campo acadêmico e as instâncias e órgãos políticos, pertenceriam a uma espécie de ordem, cujos conhecimentos e competências a eles atribuídos inscrevem-se nesse movimento entre o *local* e o *global*. Mas quando se examina de forma mais atenta, o que se nota é uma espécie de vazio histórico, em vez de uma série de contingências específicas.

Nesse sentido, a presente pesquisa se ocupa de descrever e analisar a circulação de saberes que foram veiculados em um programa de formação continuada para professores da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, no período de 2006 a 2008. Apesar de inserir-se em um cenário político específico, a análise se fez em torno dos saberes sobre a profissionalização docente, tomando como referencial empírico o material impresso da segunda edição do Programa de Educação Continuada (PEC) Formação Universitária (Municípios)¹ e, como referencial teórico, a abordagem comparada em educação.

A formação dos professores dessas modalidades de ensino integra-se a um movimento mais amplo de profissionalização, discurso, políticas e ações que tem enfatizado os novos desafios provocados pela globalização e internacionalização do capital, pelas novas tecnologias, pela falta de qualificação para os novos postos de trabalhos e pelo desemprego que submetem as pessoas a condições de extrema pobreza. Mediante as mudanças de ordem socioeconômica, a escola e os professores que nela atuam são chamados a redefinirem seus papéis.

Frente a essa conjuntura social, a formação de professores é colocada na ordem de prioridades, e ganham espaço as iniciativas públicas para certificar e elevar a qualificação dos professores em nível nacional. No Brasil, esse movimento acontece a partir da década de 1990

¹ O material impresso foi dividido em quatro partes: os cadernos denominados *módulos* (1, 2, 3,); as *Oficinas Culturais*; as *Vivências Educadoras*; e *Memórias*, especialmente desenvolvidos para o Programa por uma comissão vinculada à Secretaria Estadual da Educação (SEE) e às universidades participantes, no caso USP e PUC-SP. O projeto gráfico deste material ficou a cargo da Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV), que diagramaram os cadernos, tendo em vista oferecer o máximo de autonomia aos professores-alunos.

e, mais precisamente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), em 20 de dezembro de 1996. A política educacional brasileira, proclamando buscar uma escola popular, democrática e de boa qualidade, opta pela via do desenvolvimento profissional. A multiplicidade de entraves na ação docente e os resultados socialmente questionáveis da prática escolar figuram como motivadores fundamentais da expansão e valorização da formação profissionalizante em serviço.

Nesse contexto, a prescrição do *que* e de *como* ensinar caracteriza o ser professor hoje, imprimindo-lhe marcas de um profissionalismo que se vincula às ideias de qualidade, competência e eficiência. Entretanto, essa associação, muitas vezes, tende a considerar que o sucesso da escola e a qualidade do ensino, por ela oferecido, dependem, unicamente, dessa formação. Por isso, considerou-se importante examinar o funcionamento interno de um determinado Programa, a fim de explicitar certos dispositivos que agem na constituição de uma nova identidade e de um novo papel docente.

- ***Breve apresentação do PEC-Municípios de Formação Universitária***

Dentre as ações para melhorar a qualidade do ensino estiveram às iniciativas públicas de certificação e elevação da qualificação dos docentes, em nível nacional, através da associação com as universidades públicas e na qual se inscreve o Programa de Educação Continuada - PEC- Formação Universitária. O PEC-Municípios teve sua primeira edição no período de 2003 a 2004, envolveu a participação de 41 municípios e diplomou 4.700 professores; a segunda edição² ocorreu no período de 2006 a 2008, envolveu 22 municípios e formou 2.080 professores de Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental³. Esse Programa foi uma reedição atualizada do PEC-Formação Universitária, edição estadual que formou os professores da rede estadual de ensino no período de 2001 e 2002 e contou com a participação e parceria da Universidade Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

O curso aconteceu em várias regiões do Estado, por meio de um convênio firmado entre a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), a Secretaria Estadual da Educação (SEE/SP) e os municípios, intermediado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), e contou com a gestão operacional da Fundação Carlos

² O presente estudo se ocupa da análise do material empírico da segunda edição da versão municipal do Programa.

³ Informações obtidas no prospecto de chamada da segunda edição do Programa de Educação Continuada PEC-Municípios, 2006.

Alberto Vanzolini (FCAV)⁴. Por meio da SEE/SP, foram cedidos às redes municipais, com base na Resolução SE 58/202, os recursos tecnológicos e os Ambientes de Aprendizagem da Rede do Saber⁵.

A Coordenadoria de Normas Pedagógicas (CENP), o Fundo de Desenvolvimento Educacional (FDE), o centro de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP) e a Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV) disponibilizaram os recursos didáticos e o material impresso que viabilizaram a concretização dessa formação continuada do quadro docente público.

Apesar da denominação formação continuada, o PEC-Municípios foi um curso que ofereceu formação inicial em nível superior e diplomou professores, em efetivo exercício, em 18 meses, diferentemente dos cursos regulares de Pedagogia, que duram, em média, quatro anos. Por se tratar de professores que já atuavam no magistério, os exames para ingressar no curso foram dispensados e a seleção foi feita por meio de provas e títulos, sendo o tempo de serviço um dos critérios para pontuar e classificar os inscritos. As universidades participantes (USP e PUC-SP) foram responsáveis pelos conteúdos do curso e expediram o diploma, com validade nacional, no curso de Pedagogia - Licenciatura Plena para o Magistério em Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, titulação que permitia aos seus portadores a continuidade dos estudos em nível de pós-graduação. A FCAV, respondeu pela editoração do material impresso. A PUC-SP se manteve tanto na versão estadual quanto na municipal.

O Programa exigiu discussões e estudos das universidades envolvidas, porque, embora tivessem um reconhecido histórico na área de formação docente, o modelo e formato assumidos seriam diferentes daqueles empregados nos cursos convencionais de graduação em Pedagogia. Ambas as edições apoiaram-se no artigo 81 da LDB/96, que prevê a organização

⁴ Mais conhecida como Fundação Vanzolini, trata-se de uma instituição sem fins lucrativos. É mantida e gerida pelo Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (POLI-USP), mas não ocupa as instalações da Universidade, embora mantenha uma equipe local, conforme estabelecido em convênio, para suporte à operação dos cursos existentes na USP naquele espaço. Atuando de forma sistemática nas áreas de Educação Continuada, Certificação, Gestão de Tecnologias aplicadas à Educação e gestão de projetos, ela busca pautar-se em critérios de excelência acadêmicos, profissionais e éticos. Dados disponíveis em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3oCarlos Alberto Vanzolini](http://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3oCarlos_Alberto_Vanzolini) [Acesso em: 22 jul. 2011].

⁵ A Rede do Saber foi inaugurada em 2003 e originou-se da necessidade de oferecer formação em nível superior para os milhares de professores efetivos da 1ª à 4ª série da rede pública espalhados por todo o Estado, atendendo ao disposto pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96). Para garantir uma formação de qualidade e homogeneidade nas ações desenvolvidas, a SEE-SP investiu em recursos de videoconferência, teleconferência, ferramentas de gestão e ambientes colaborativos na internet. Maiores informações sobre esse suporte podem ser encontradas no endereço <www.escoladeformacao.sp.gov.br>.

de programas especiais de formação para qualificar o corpo docente dos sistemas nacionais de ensino e abriu precedentes para uma série de ações voltadas para essas formações.

Diante de um diagnóstico não muito positivo – via avaliações externas – de que a educação ainda estaria muito longe da ideal, constatou-se que, para haver melhoria, seria preciso investir na formação do professor. Foram com essas preocupações que o Estado de São Paulo, a partir de 1996, pressionado pelo governo federal, passou a adotar medidas de descentralização do poder, assumindo, no âmbito da sua jurisdição, a responsabilidade por essa formação.

Nesse contexto, o PEC foi parte integrante da política educacional pós LDB/96, da SEE/SP, seguido das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do ensino fundamental, das recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e dos dispositivos expedidos pelos Conselhos Nacional e Estadual de Educação (CNE/CEE) relativo à formação de professores para a educação básica. Uma iniciativa pública que refletiu uma das linhas de ações do Estado, inserida em uma cultura formativa, próxima de algumas ideias difundidas pela literatura pedagógica em âmbito mundial, como por exemplo, aquelas voltadas para o conceito de profissional prático-reflexivo, a mobilização da experiência adquirida ao longo do magistério e a habilidade de solucionar problemas.

No material impresso desse Programa, selecionou-se e fez circular entre esses profissionais um conjunto de textos que produziram uma imagem sobre os modos de ser professor e considerados, ao menos na visão dos especialistas que o elaboraram, mais eficazes para melhorar o processo de ensino.

O material foi organizado sob a forma de cadernos espirais, que reuniram um conjunto de textos teóricos e de atividades práticas elaboradas pelos professores especialistas das universidades responsáveis pelo seu conteúdo – USP e PUC-SP. O fato de se tomar estes cadernos como referencial empírico de investigação se baseia no pressuposto de que eles são capazes, em seu conjunto, de elucidar um discurso que vem sendo produzido em âmbito local, mas que são marcados por referências internacionais. Analisar esse processo de formação, mediado pelos conhecimentos produzidos em âmbito acadêmico, permitiu verificar que houve uma proposta marcada por referências internacionais; mas cujas apropriações, em nível nacional, foram feitas mediante as conexões estabelecidas pelos especialistas do campo universitário, que participaram da elaboração e da implantação da proposta.

Esse material impresso reuniu um conjunto de textos teóricos e de atividades de orientação prática, selecionados, organizados e elaborados, especialmente para o programa. Eles foram definidos como subsídios científicos, teóricos e práticos, e disponibilizados aos

professores participantes que, por meio das leituras e das atividades por elas balizadas, puderam entrar em contato com um conjunto de ideias que circulam nacional e internacionalmente.

Apesar de nenhuma das versões do PEC ter se apresentado como uma modalidade de curso de educação à distância, mas presencial, sua organização e estrutura contou com o apoio de recursos comumente utilizados nessa modalidade de ensino. O folder de chamada do Programa (p.1) previa que a utilização desses recursos seria a condição favorável ao sucesso obtido: “Novas Tecnologias e renomados especialistas: o segredo de uma formação com qualidade”, e complementa que “[...] o PEC é um marco na história da formação de professores, pois alia a qualidade pedagógica às novas tecnologias, resultando em um ensino de excelência”.

Penin (2006), uma das especialistas organizadoras do Programa, manifestou essa visão positiva, ao destacar três aspectos que dimensionam a sua importância. Primeiro, porque estimulam a formação em nível superior, melhorando a qualidade do ensino; segundo, porque sua organização se fez por blocos temáticos, estabelecendo um tratamento interdisciplinar do currículo, com vistas a despertar o interesse e facilitar a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos; e, terceiro, pelo caráter inovador, pois apesar de presencial, teve o forte apoio de novas tecnologias, que, no seu entendimento, deflagraram um processo formativo em nível superior para um número significativo de professores de vários municípios do Estado de São Paulo, realizado por universidades reconhecidas e em dois anos.

Pode-se afirmar que, nesta política educacional paulista, o uso das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC), a formação proposta pelo Estado, e a parceria com as universidades foram o tripé da reforma para elevar o *status* profissional da categoria. A análise do material produzido nesse contexto permitiu compreender que a proposta de currículo para a formação docente se desvencilhou das disciplinas tradicionais do curso de Pedagogia, tais como oferecidas nas universidades, e optou por uma organização temática, como forma de adequar o currículo ao perfil do público participante e priorizar as questões consideradas mais relevantes para a contemporaneidade.

A ideia de analisar uma formação inserida em um contexto que uniu uma iniciativa do poder público às universidades, com o objetivo de mudar o trabalho docente e a qualidade do ensino, exigiu um esforço inicial de mapear o que foi oferecido e selecionado como mais relevante para a profissão, nesse caso, os saberes curriculares, as teorias educacionais, de aprendizagens e as práticas pedagógicas que compõem os conteúdos do Programa. Estes, assumidos, aqui, como definidores de um quadro discursivo sobre a profissionalização do

professor que se diferenciou dos demais cursos, pelo fato de ter sido pensado e projetado em um espaço acadêmico de produção do saber.

Apesar do PEC-Municípios ter sido oferecido por um período de apenas dois anos, ele mobilizou as experiências e os saberes trazidos pelos professores participantes, considerados leigos e buscou conferir cientificidade aquilo que esses docentes pensavam e faziam. A análise de seus impressos mostrou-se reveladora de aspectos importantes de uma nova cultura profissional que procurou instituir e reconstituir identidades, valores e ideias e se configurou como uma fonte de elaboração e divulgação do discurso pedagógico, evidenciando práticas específicas de construção e publicação de conhecimentos sobre educação.

Contudo, a escolha desse tipo de fonte revelou apenas os aspectos voltados para o modo institucionalizado dessa formação, com seus dispositivos organizacionais, curriculares, processos de certificações em espaço de práticas de linguagens especializadas e normativas, já que o documento impresso analisado foi formatado, tendo em vista as necessidades formativas que o próprio Estado estabeleceu como ideal. Em virtude dessa especificidade, surgiu uma proposta formativa, ligada ao trabalho e à produção de si mesmo como profissional, derivada da função que os participantes do curso exerciam.

Essa formação realizada em determinadas estruturas organizacionais que fizeram circular conhecimentos selecionados e elaborados por especialistas de diversos campos, produziu um quadro discursivo de natureza científica que, associado a outros conhecimentos, como os elaborados a partir da prática, reconfigurariam o estatuto profissional dos professores, ao menos no âmbito das intenções de seus formuladores.

- *Aspectos metodológicos de tratamento das fontes*

Por se tratar de um material denso, o estudo exigiu o processamento de sua leitura por meio da escolha de critérios da análise dos textos, comportando algumas técnicas, como fichamento, elaboração de quadro de autores que se encontram descritos no Apêndice D, descrição dos temas, nos respectivos módulos e unidades. Dessas ações, pois, resultaram alguns quadros organizativos dos temas, textos e autores utilizados nos cadernos. A exploração inicial da coleta de dados partiu de um quadro descritivo dos temas abordados, tomados como definidores de um currículo considerado essencial para a formação de nível superior. Nesses descritores, foram identificados os títulos dos temas, suas respectivas sínteses e objetivos, a fim de organizar um conjunto de informações que permitisse a elaboração de categorias de análise para ser explorada à luz das bibliografias levantadas. Após

este processo, optou-se pela constituição de fichas dos textos e autores mobilizados em alguns desses cadernos.

Para a elaboração dos primeiro capítulo, foram utilizadas como referências iniciais aquelas que tratavam da formação e dos saberes docentes, teses e dissertações que analisaram o PEC, em sua edição estadual ou municipal. Ao dar início aos procedimentos elementares da pesquisa – o recorte, a delimitação do referencial empírico a ser utilizado e o levantamento bibliográfico –, apareceu um grande contingente de obras que traduziam o estado da arte nesse campo. Um destes mapeamentos foi o estudo de André et al. (1999), que analisou as dissertações e teses, artigos de periódicos, pesquisas do Grupo de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED), defendidas e publicadas no Brasil, entre os anos de 1990 e 1998. Ao examinar estes materiais, constatou-se que 76% das teses eram sobre a formação inicial dos professores, 14,8% sobre a formação continuada e 9,2% sobre identidade e profissionalização docente.

Embora o percentual referente à formação continuada fosse menor, se comparado ao da educação inicial, os temas foram mais variados e abrangentes em relação ao foco das temáticas, sendo predominante a análise de propostas de governo (43%); programas de formação (21%) e formação em serviço (21%). Nesse conjunto de teses e dissertações, os autores constataram que os temas da identidade e da profissionalização docente foram pouco explorados, com um percentual de apenas 10%, mas que emergiam nesse período com certa constância. As análises recaíam, então, sobre a busca da identidade e as concepções do professor sobre a docência; já as condições de trabalho, movimentos de sindicalização e organização profissional só apareceram nos anos finais.

Ao concluir o exame desse estado da arte sobre a formação docente na década de 1990, observou-se uma notória e crescente preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental; no entanto, mostrou-se, também, que havia um excesso de discursos e uma escassez de dados empíricos para referenciar essas práticas formativas e as políticas educacionais em torno delas.

De modo geral, vem à tona um discurso que passa a considerar os saberes construídos pelos professores como ponto de partida para a sua profissionalização, mas que são discutidos sob a perspectiva teórica e conceitual. Nóvoa (1995) afirma que, ao longo da história, as questões consideradas mais importantes na formação docente foram marcadas por oscilações. Na década de 1960, valorizavam-se os conhecimentos dos conteúdos, os saberes específicos. Na década de 1970, os aspectos didáticos-metodológicos, as tecnologias de ensino, colocando-se os saberes específicos como pano de fundo. Já na de 1980, predominava o

discurso sobre os aspectos sociopolíticos e pedagógicos mais amplos. A partir de 1990, o discurso passa a ser marcado pela busca de novos enfoques e paradigmas, dentre os quais a questão dos saberes e da prática pedagógica.

Pimenta (1999) associa essa valorização dos saberes docentes, presente nos estudos dos anos 90, às pesquisas sobre a identidade da profissão que, de acordo com a autora, só pode ser pensada e construída a partir da significação social dada à profissão. Esse tipo de proposição assume como pressuposto a ideia de que os saberes se constituem a partir de uma reflexão *na e sobre a* prática, o que tem sido associado, na literatura, ao conceito de professor reflexivo, que é orientado por uma política de desenvolvimento pessoal e profissional.

A ampliação dos estudos empíricos sobre a formação de professores ajuda a elucidar as propostas de formação nessa perspectiva da reflexão e da valorização dos saberes e da experiência profissional docente. A pluralidade envolvida nos saberes dos professores, em especial os oriundos da *experiência*, apareceram como uma condição *sine qua non* para caracterizar e aprimorar a competência profissional dos professores que participaram do PEC-Municípios, mas, apenas depois de serem reinterpretados e direcionados pela seleção dos especialistas.

As dimensões pessoal, experiencial e ética do trabalho docente, bem como a pesquisa, a reflexão na ação e os demais aspectos ligados à profissão que apareceram no material impresso foram, aqui, amplamente denominados de conteúdos dos cadernos do PEC-Municípios e muitas das referências contidas nesse material não serão inseridos nas referências bibliográficas finais, pois são textos e autores mobilizados nos cadernos para a formação dos professores-alunos e não necessariamente utilizados com suporte teórico para a elaboração desse trabalho.

As pesquisas encontradas sobre o PEC, ao menos a maior parte delas, tratavam dos determinantes políticos na formação profissional dos professores (SARTI, 2005; CORAINI, 2005; CARLI, 2007; MAZZEU, 2007; SILVA, 2007; FREITAS, 2008; OLIVEIRA, 2009)⁶. Mas, apesar da importância destes estudos, considera-se imprescindível lançar outro olhar sobre tais práticas formativas. Dessa forma, pretende-se evidenciar a veiculação de um quadro discursivo sobre a profissionalização docente que vem sendo construído a partir da parceria que poder público e as universidades estabeleceram entre si, visando mudanças e melhorias na qualidade do ensino. Nesse contexto, pode-se perceber um aumento do discurso relacionado ao professor reflexivo e a necessidade de reconfigurar o papel da escola e seus agentes.

⁶ Ver Apêndice A: quadro-síntese sobre os trabalhos desenvolvidos sobre o PEC.

Os conceitos de universitarização e profissionalização estão em sintonia com o discurso internacional, que coloca o desempenho educacional como um importante aliado para o enfrentamento das novas questões mundiais. Foi com base nessa lógica que se justificou a associação das universidades aos programas de formação continuada, pois, trata-se mesmo de oferecer subsídios científicos que lhes deem condições de problematizar e resolver os problemas que surgem no cotidiano de suas práticas.

1. O contexto da formação docente e o PEC-Municípios

1.1 As bases legais da formação docente

No Brasil, as condições precárias do ensino em diversas regiões⁷ condicionaram a necessidade de melhorar o ensino em todos os níveis, começando pela educação básica que, ao longo dos anos, sempre teve a sua melhoria associada à formação e o aperfeiçoamento dos professores. A promulgação da LDBEN, em 20 de dezembro de 1996, por meio do Título VI, estabeleceu a obrigatoriedade da formação em nível superior aos professores que lecionavam nos anos iniciais do ensino fundamental.

A LDB/96, no parágrafo 4º, inciso IV, artigo 87, das Disposições Transitórias, considerou que apenas a formação em nível superior ou em serviço seria válida para a admissão dos docentes. No entanto, essa consideração não se sustentou legalmente, uma vez que a formação realizada em nível médio era validada pelo Artigo 62 da mesma Lei. Essa ambiguidade levou à emissão do Parecer Nº 03/2003, do CNE, pela sua Câmara de Educação Básica (CEB), que atestou o direito ao exercício docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental para aqueles que já haviam obtido certificação em nível médio na modalidade Normal, antes da promulgação da Lei.

Na visão dos pareceristas, o Artigo 62, da LDB/96, não deixava dúvidas de que os frequentadores do curso Normal, em nível médio, possuíam um contrato válido com as instituições que o ministraram. Consta no Parecer CNE/CEB 03/2003 que “ao serem atendidas todas as disposições legais que regem esses cursos, conduz a diploma que, por ser fruto de ato jurídico perfeito, gera direito”, o que, nesse caso, significava a possibilidade de continuar exercendo o magistério em ambas as modalidades.

A determinação de que seria necessário frequentar o curso Normal Superior⁸ ou a graduação em Pedagogia para continuar exercendo a profissão foi eliminada com a emissão

⁷ O Brasil contava, em 2007, com 14,1 milhões de analfabetos entre pessoas de 15 anos ou mais, mostrando que houve uma redução para 10% em relação à 1997, quando a taxa era de 14,7%. A distribuição espacial desse grupo mostrava, em 2007, uma concentração de (52%) no Nordeste. A universalização da educação primária é uma meta a ser atingida até 2015 pelos países signatários dos Objetivos do Milênio – que estabelecem metas para a erradicação definitiva do analfabetismo –, entre eles está o Brasil. Esforços, nesse sentido, se voltam para a verificação da taxa de analfabetismo na população de 15 a 24 anos. Em 2007, 5,3% das pessoas nessa faixa etária eram analfabetas e houve uma redução significativa em relação a 1997 (12,0%). Entretanto, as regiões Norte (6,0%) e Nordeste (6,5%), apesar de registrarem reduções expressivas, ainda possuem taxas que são quase o dobro das demais regiões. Dados do IBGE/2008. **Sínteses dos Indicadores Sociais** (SIS). Disponível em: <<http://www.ibge.com.br>> . Acesso em: jun. 2008

⁸ Os cursos superiores de formação de professores sofreram reformulações por parte do Ministério da Educação (MEC) desde que sua graduação foi regulamentada no País pelo Decreto nº. 1.190 de 1939. Dentre as alterações

desse Parecer, o que, provavelmente, contribuiu para a dissipação de possíveis inquietações trazidas pela LDB/96 àqueles que não possuíam o diploma de Ensino Superior. Mesmo assim, o receio de perder esse direito, por conta da titulação, colaborou para o aumento da procura pelos cursos de Pedagogia e da disposição em participar de programas especiais.

A partir daí, a demanda para se obter a diplomação em nível superior deu abertura a algumas ações governamentais. Estados e municípios começaram a oferecer programas voltados para essa certificação superior aos seus professores, algo, aliás, que já havia sido contemplado nas deliberações do CNE/CEB, que publicaram a Resolução Nº 01/2003, dispondo em seu artigo 2º que:

Os sistemas de ensino envidarão esforços para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício.

§ 1º Aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal, até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial. (DOU, 22 ago. 2003, p.12).

As ações foram baseadas na urgência em se cumprir os dispositivos legais estabelecidos nos artigos 80 e 87, parágrafo 4º, inciso IV da LDB/96, que preveem o incentivo do poder público para desenvolver programas especiais de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Nesse contexto, estados e municípios brasileiros passaram - a empregar estratégias para a formação de seus quadros docentes em nível superior. Para tanto, foi considerado o recurso à educação a distância como o mais viável economicamente, também previsto no artigo 80 da LDB/96, ao prescrever que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”.

Alternativas para a formação dos professores possibilitaram a ampliação de um mercado voltado para esse fim, mediante a implantação de cursos de graduação de Pedagogia, regulares e a distância, e de programas especiais de formação continuada, respaldados tanto pela expansão privada do Ensino Superior, quanto pela urgência em se cumprir os dispositivos da lei.

ocorridas, estão as determinadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de 15 de maio de 2006, que unificaram as antigas habilitações de Pedagogia (Administração Escolar, Supervisão e Orientação Educacional) em curso único. O curso Normal Superior, antes voltado à formação de professores para a educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental, ganhou a opção de se transformar em curso de Pedagogia para se adaptar à formação que fosse mais abrangente e completa.

Para Krasilchik (2006, p.21), essa corrida para a realização de curso superior resultou de uma associação de fatores, dentre eles, a busca de titulação, necessidade de aprimoramento e promoção na carreira, que viabilizaram a procura por alternativas e o aumento de cursos de educação continuada em muitos estados e países.

A certificação dos professores vem fazendo parte de uma agenda governamental global, em que se observa um processo gradual de elevação da titulação exigida para o exercício da função docente. Essa certificação em nível superior, realizada em alguns países da América Latina e Caribe,⁹ foi o alvo do trabalho de Bello (2008), no qual ela constatou que, apesar de heterogêneos, esses processos tiveram como princípio substituir um modelo de formação existente por outro, considerado mais eficiente, para provocar mudanças na realidade educativa destes países.

1.2 O contexto político da formação docente

A formação de professores tem sido um dos temas prioritários nas reformas engendradas nos últimos anos, em vários países do mundo. Zeichner (2009), ao examinar o relatório final do painel da *American Educational Research Association* (AERA) sobre a formação inicial de professores nos Estados Unidos, propôs uma agenda global de pesquisa, por acreditar que ainda há limitações nas pesquisas existentes, tornando-se necessária a ampliação das linhas de trabalho nesse campo, com enfoques multidisciplinares e multimetodológicos. Para ele, esta seria a maneira mais adequada para a investigação dos problemas vinculados à formação docente:

[...] pensamos que uma abordagem *multidisciplinar e multimetodológica* para estudar as questões sobre formação docente oferecem a melhor probabilidade de produzir conhecimento útil para a política e a prática. A aprendizagem dos alunos nas escolas é afetada por inúmeros fatores diferentes, mas inter-relacionados, somados ao tipo usual de preparação para o magistério recebido por seus professores. Entre eles estão as características individuais trazidas pelos futuros professores para seus cursos de formação docente; as características específicas desses cursos e seus componentes e as instituições nas quais eles estão situados; a natureza do ensino nos cursos de formação docente, o que os professores em formação aprendem nesses cursos; as escolas nas quais os professores lecionaram antes, durante e depois que terminam sua preparação; as políticas e práticas da rede escolar; e as políticas estaduais e federais. Dada a complexidade da formação docente e suas ligações com vários aspectos da qualidade do ensino e da

⁹ Cf. Anexo 1: reprodução do quadro de formação docente na América Latina e Caribe.

aprendizagem do aluno, nenhuma abordagem metodológica ou teórica isolada será capaz de fornecer tudo o que é preciso para compreender *como e porque* a formação docente influencia os resultados educacionais. (ZEICHNER, 2009, p. 20)

Ainda que a análise do autor se refira às necessidades de ampliação dos estudos dessa natureza nos Estados Unidos, as suas conclusões podem ser estendidas ao Brasil, porque as propostas de inovação na formação dos professores ganharam força no contexto dos movimentos mundiais, a partir dos anos de 1990, tanto na América do Norte, quanto na Europa e América Latina, tornando as iniciativas brasileiras uma espécie de prolongamento desse movimento.

Apesar disso, é preciso resguardar as especificidades locais, isto é, o modo como essa movimentação chega até aqui, já que o setor educacional brasileiro tem se reestruturado com base em critérios de eficiência e eficácia, uma vez que o setor ainda é considerado estratégico no desenvolvimento da nação.

Para Cardelli e Duhalde (2007, apud BELLO, 2008), as propostas de reforma ignoram questões relacionadas a salários e a condições de trabalho dos professores, e se apresentam sob a forma de pacotes que podem ser aplicados em quaisquer países em desenvolvimento na América Latina, visando, sobretudo, cumprir imposições dos organismos internacionais de financiamento. Para os autores, entre as recomendações estão à descentralização das instituições escolares, o incentivo financeiro atrelado ao desempenho escolar, o sistema nacional de avaliação escolar e a maior participação das empresas privadas na educação que não consideram as diferentes dificuldades que cada país apresenta.

Santos (2004) afirma que a educação sempre será alvo de debates, leis, projetos e programas empreendidos por órgãos de financiamento, como o Banco Mundial (BM) e pelos órgãos de cooperação técnica, tais como o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), que, juntas, financiam e auxiliam na estruturação das diretrizes que orientam políticas e projetos educacionais em diferentes partes do mundo.

No entanto, o fato de existirem essas orientações de organismos internacionais, não significa que toda e qualquer ação formativa realizada no interior de cada país seja pautada nas suas determinações. Ao contrário, apesar de integrados a um movimento de profissionalização de referências mundiais, o discurso e as políticas em torno da formação, baseiam-se nos desafios suscitados pela globalização e sua efetivação prática se faz em decorrência das necessidades internas de cada nação.

Assim, diretrizes ou determinações vão tomando novos significados, localmente, e sendo direcionadas, mesmo que não percam suas características internacionais. No empenho por responder aos supostos desafios postos pela globalização, busca-se, então, formar os professores pela via acadêmica.

Tardif (2000) trata esse movimento como uma tentativa de renovação dos fundamentos epistemológicos do ofício do professor que se encontra no cerne da profissionalização docente:

Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação. Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível, a maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente. Essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não diplomados e dos outros profissionais. [...] Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. (p.6-7)

De acordo como o Plano Nacional de Educação (PNE/2002), somente a profissionalidade e a cidadania crítica são capazes de produzir mudanças nas práticas pedagógicas, melhorando a qualidade da aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, do ensino. Por isso, a formação docente orientada para o crescimento profissional, por meio da aquisição de conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos e competências, permitiu responder às necessidades daquilo que se convencionou chamar de uma nova ordem mundial.

A reconfiguração de seu papel e de suas funções para corresponder às exigências de uma nova ordem acarreta em conseqüências que não figuram com tanta profusão na política educacional. Estrela (2001) diz que no quadro das mudanças de uma sociedade do conhecimento e da informação tem-se exigido múltiplas e complexas funções dos professores, provocando o que a literatura tem chamado de intensificação do trabalho docente.

Em decorrência disso, geram-se sentimentos de impotência e frustrações. Esteve (1995) considera que estes sentimentos se agravam quando os professores enfrentam a sua profissão com atitudes de desilusão ou renúncia. Para ele, as exigências, ou os discursos sobre elas, acabam impondo aos professores uma sobrecarga de trabalho que, associadas a uma precariedade das condições estruturais de seu ofício, configurariam essa intensificação.

Fidalgo (2009) acredita que as mudanças sociais e a histórica utilização da educação para o desenvolvimento das nações criam uma percepção velada sobre o sentido da profissão, além de causar transtornos que acabam adoecendo seus profissionais, o que se explica pelo aumento dos níveis de exigências provocado pelo trabalho real, realizado em condições adversas, e pela sua crescente desvalorização social e econômica.

Para Apple (1995), a intensificação do trabalho docente é acompanhada de dois processos: a desqualificação do trabalhador e a separação entre concepção e execução no trabalho. Para o autor, apesar das exigências cada vez maiores a respeito das competências e habilidades, os profissionais estão tão sobrecarregados que não possuem tempo para se manter atualizados quanto às aprendizagens dessas especialidades. A contradição apontada pelo autor alerta para o fato de que a multiplicidade de funções atribuídas à escola e aos seus professores está contribuindo para esse sentimento da renúncia ou desilusão.

O aumento das exigências profissionais ocorre concomitantemente com as propostas de mudanças nas escolas, no ensino e nas maneiras de trabalhar com os alunos, as quais estão na base discursiva dos planos reformadores que são divulgados e circulam por meio de documentos oficiais, na literatura especializada e nos próprios materiais didáticos oferecidos nos cursos de formação continuada. Juntos, esses meios impressos configuram uma retórica intelectual e política sobre a importância dos professores e da sua profissionalidade para os problemas educacionais.

1.3 A formação continuada e a universitarização docente

A política educacional faz circular algumas denominações, dentre as quais está a formação continuada, que seria um processo permanente de desenvolvimento profissional, fora ou dentro da escola, sem perder de vista a relação com as atividades exercidas, cotidianamente. Essa formação foi pensada com a finalidade de preparar os professores para as novas funções que terão de desempenhar e considerada o espaço privilegiado para o debate em torno da profissionalização.

A exigência legal de formação em nível superior e a retórica política das novas funções perante os desafios da globalização fizeram emergir um processo que tem sido denominado, na literatura, de universitarização docente, considerada a melhor maneira de qualificação e profissionalização dos professores. Produz-se assim, um quadro discursivo, de natureza científica que, associado a outros conhecimentos, acaba por reconfigurar o estatuto

profissional docente, um movimento de renovação da formação e da profissão que passa necessariamente pelos caminhos da universidade.

O discurso acerca da universitarização docente já circulava no Brasil entre os educadores que participavam e compartilhavam das ideias apresentadas pelo grupo dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Esse grupo acreditava que a formação em nível superior era uma forma de elevar a cultura dos professores e garantir um “espírito” comum às aspirações e ideais a serem garantidos na educação.

Algumas décadas depois, mas com motivações diferentes, há uma retomada desse discurso, em parte, graças à oferta e demanda pela formação em nível superior dos professores das séries iniciais. Em 1997, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) realizou, em âmbito nacional, o primeiro censo voltado para o professor, apoiado pelas Secretarias Estaduais e Municipais da Educação. Responderam à pesquisa 1.617.611¹⁰ professores das redes pública e particular da Educação Básica, atingindo 90% da categoria.

O censo foi realizado tendo como base o nível de escolarização e o tempo de serviço no magistério, mas o objetivo principal era coletar dados que pudessem orientar a aplicação dos recursos disponibilizados pelo Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). O resultado demonstrou que houve um crescimento no número de professores com titulação em nível superior atuando nas séries iniciais.

A formação continuada é um modo de fazer com que os professores se adéquem ao ideário da mudança, alterando suas práticas, e se tornem uma espécie de mediadores das reformas educacionais. Na perspectiva dos estudos realizados por Kuenzer e Caldas (2009), ela é, provavelmente, uma forma de tornar os professores responsáveis pelo equilíbrio ou ajustes desse reordenamento do sistema capitalista. Para as autoras, a docência se inscreve na esfera do capitalismo e, portanto, não escaparia à lógica da acumulação que, direta ou indiretamente, se faz pela venda da força de trabalho.

Nesse caso, a formação é atravessada pelas mesmas contradições que caracterizariam esse regime. Pela ótica da acumulação flexível, rompem-se as barreiras da alienação no seu sentido tradicional, isto é, da divisão entre as instâncias de decisão e execução nas forças produtivas do trabalho. Em outras palavras, agora existe um discurso integrador que pressupõe uma (re)composição do próprio processo de trabalho, a partir de um rigoroso controle, como, por exemplo, as práticas de avaliação do trabalho docente e a exigência dos

¹⁰ Dados obtidos através do *site* <<http://portal.inep.gov.br/profissionais-do-magisterio>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

indivíduos de serem reflexivos e que lhes confeririam infinita adaptabilidade. Para Kuenzer e Caldas (2009):

Essa característica é cada vez mais acentuada nas novas formas de organização e gestão do trabalho, em que a fragmentação taylorista-fordista, que atava o trabalhador ao exercício das mesmas ocupações ao longo de sua existência, é substituída por procedimentos mais ampliados, que demandam o conhecimento da totalidade do trabalho e não mais apenas a parte e que, ao mesmo tempo, ampliam a possibilidade de participação, de decisão e de controle do próprio trabalho, exigindo trabalhadores de novo tipo, com sólida base de educação geral sobre a qual se construiu uma formação profissional densa e continuada. (p. 24)

Já na visão de Medeiros (2001), a formação continuada é uma maneira de se romper com o sistema de formação convencional e uma alternativa para garantir o direito à formação, sendo a educação a distância, uma forma de minimizar problemas nesse setor. Zainko (2003) considera que, para estar em sintonia com essa nova organização social, é preciso ter como meta prioritária o constante aperfeiçoamento, o que implica em aprendizagem contínua.

Sobre isso, o que se espera dos professores é que eles levem para as suas práticas cotidianas, em salas de aula, aquilo que estavam – ou estão – aprendendo nos cursos de formação, associando estes programas e cursos a mudanças em sua atuação. Daí, entende-se porque autores como Pacheco (1995) e Nóvoa (2001) afirmam ser a formação um processo que jamais será concluído.

Nesse sentido, as práticas formativas estão, também, subordinadas às ideias que os especialistas das universidades, envolvidos nas ações políticas e nas reformas do governo, consideram como ideais para o enfrentamento dos desafios. Dada a devida importância ao trabalho do professor, para enfrentar desafios sociais e comprometer-se com a efetiva qualidade do ensino básico, justificam-se as ações e parcerias estabelecidas para oferecer uma formação que vincule explicitamente essa qualidade da formação profissional ao próprio trabalho do professor.

De modo geral, espera-se que os professores reflitam sobre suas ações e que estas sejam capazes de promover mudanças na sua prática educativa. A formação continuada ou os discursos que circulam sobre ela são apresentados como um fato indiscutível. Autores como Rodrigues e Esteve (1993), por exemplo, são convictos em assinalar que se torna impossível lecionar de forma eficaz sem estar atualizado ou preparado para as mudanças. Pode-se pensar que, nessa linha de orientação, ao mesmo tempo em que se valorizam a experiência e os

saberes dos professores nessas práticas formativas, também estaria implícita certa desconfiança de que eles não sejam capazes de compreender o espírito das reformas.

Martínez (2001), Carvalho e Gil-Pérez (2003), ao tratarem da formação dos professores de ciências, concordam que há uma inadequação dos conhecimentos que os professores têm, seja na formação inicial, seja na continuada, sobre o conhecimento científico. Eles enumeram os principais pontos de um currículo mais adequado para o atual momento, entre os quais, podem-se citar a reflexão sobre os conteúdos e o ensino a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, o que, de acordo com os autores, auxiliaria nas transições didáticas, isto é, na transformação do conhecimento científico para o escolar.

Desse modo, o cotidiano da escola assume papel central nestas práticas formativas. Em entrevista concedida para a revista *Nova Escola*, Nóvoa (2001) diz que a formação do professor se faz na escola e para ela, já que parte deste aperfeiçoamento desejado só pode ser adquirido na coletividade, ou seja, no debate e na troca de ideias e experiências com os demais colegas.

No entanto, as condições objetivas das escolas parecem não acompanhar a velocidade dos discursos e das mudanças que se veiculam nas reformas, e o tempo para que essas trocas possam ser compartilhadas é, na maior parte dos casos, inexistente. Um interessante estudo sobre esse assunto, mas de uma perspectiva distinta, é realizado por Fullan e Hargreaves (2000). Para eles, as vivências cotidianas da escola, sobretudo no que se refere à construção daquilo que é coletivo, podem intensificar ou minimizar problemas. Isto porque, a cultura existente em uma escola pode estar tão cristalizada que formaria aquilo que os autores denominam de consenso ou pensamento de grupo.

Para esses autores, os consensos existem para uniformizar e justificar as práticas de um determinado grupo, cuja origem está nessa partilha de concepções entre os seus integrantes e que acabam moldando a ação de todos. Trata-se de uma situação complexa, em que os consensos ignoram as concepções daqueles que não compactuam com o discurso já instituído e, nesse caso, pôr-se numa posição contrária implica o aparecimento de tensões e conflitos que não permitem a construção de uma identidade coletiva.

1.4 A profissionalização docente: reflexão, saberes, memória e experiência como eixo articulador da formação continuada

No contexto dos movimentos internacionais, nos últimos 30 anos, as pesquisas sobre a docência e seus saberes foram produzidas na América do Norte, na Europa e em diferentes

países de cultura anglo-saxônica, sendo publicado, anualmente, um número extraordinário de obras e artigos que focam os saberes dos professores. Entre estes, estão os textos de Antônio Nóvoa (1992a, 1992b, 1998, 2001, 2002), que destacam algumas ideias em torno da profissionalização docente, como: a postura reflexiva e crítica sobre o ensino, a autonomia, o questionamento quanto aos resultados e à pertinência do seu trabalho, a busca por referenciais teóricos que lhes possibilitem compreender e aperfeiçoar a prática, a valorização da experiência, entre outros.

Estrela (1997), em *Viver e construir a profissão docente salienta* que esse surpreendente volume da literatura publicada na segunda metade do século XX sobre os professores, a sua formação e a sua profissão são provenientes de diversos campos e correntes, e vem contribuindo, para o desocultamento da profissão e a desmitificação de que as mudanças na educação não aconteceriam em virtude da resistência dos professores.

A profissionalização dos professores se apresenta sob a forma de falas a respeito da formação e faz emergir conceitos, como os de competência e reflexão, que vão sendo veiculados tanto pelos documentos oficiais quanto pelos textos acadêmicos que circulam no campo. O professor reflexivo é um dos principais pontos destacados na formação continuada; desenvolver essa capacidade é considerado condição *sine qua non* para elevar o desempenho profissional, melhorar a qualidade da educação e auxiliar os docentes no enfrentamento das novas questões mundiais. A ideia da reflexão reconhece os professores como sujeitos portadores de saberes e fazeres, o que traz, como consequência, a necessidade de identificar os saberes que orientam seus pensamentos e ações.

Foi na perspectiva de entender o pensamento que norteia as ações dos professores, que, a partir da década de 1990, passaram a ser incorporados, nas pesquisas brasileiras, outros enfoques com a finalidade de compreender as práticas e saberes pedagógicos que emergiram como parte da produção intelectual internacional, e cujas abordagens teóricas trouxeram a valorização dos conhecimentos desenvolvidos pelos professores durante sua trajetória profissional e suas histórias de vida, numa nítida oposição a enfoques que os consideravam apenas como portadores de algumas competências técnicas.

A cultura profissional docente, ao longo da história, foi marcada por aspectos distintos. De 1940 a 1950, no pós-guerra, as pesquisas no campo estavam voltadas para as aprendizagens dos alunos, com enfoques psicológicos e psicopedagógicos. De 1960 a 1970, o foco eram os conhecimentos dos conteúdos das disciplinas, sobretudo, os aspectos didático-metodológicos, tendo os saberes específicos como pano de fundo. De 1980 a 1990, os estudos foram marcados pelo desenvolvimento do movimento de profissionalização do ensino nos

Estados Unidos (EUA), com ênfase nos aspectos sociopolíticos e pedagógicos mais amplos. A partir de 1990, eles são marcados pelo discurso da valorização da experiência, das competências, da reflexão, da pesquisa e dos saberes para ressignificar a identidade profissional do professor (Borges e Tardif, 2001).

Nessa linha de pesquisa, iniciada a partir de 1990, colocou-se a prática pedagógica em evidência e toda complexidade do trabalho docente, associando formação e trabalho como uma forma de superar a separação entre teoria e prática. O tema da formação, até pela literatura que segue em várias direções, pode ser sintetizada, *grosso modo*, pela complexidade das exigências que precisa corresponder: sociais, políticas educacionais, dos projetos pedagógicos da escola, dos contextos mundiais mais amplos, dos alunos e seus familiares. Nesse caso, a revisão de concepções e práticas torna-se recorrente na retórica das propostas formativas.

Para Santos (2004), existem ambiguidades nos novos padrões de trabalho exigidos dos professores e trazem novas facetas nas relações entre profissionais do ensino, seu trabalho e sua identidade. Para entender de que forma isso ocorre, a autora sugere que se faça uma analogia com a cultura da performatividade (LAWN, 2001) e as pedagogias visíveis e invisíveis, discutidas por Bernstein (1996, apud SANTOS, 2004). De acordo com Santos (2004, p. 152):

Por um lado, em termos administrativos, a cultura do desempenho apresenta similaridades com as pedagogias visíveis, pois ela torna pública a definição clara e hierárquica das atividades a serem executadas. Por outro lado, ela compartilha um elemento fundamental das pedagogias invisíveis. É que a cultura da *performatividade* vai sutilmente instilando nos professores uma atitude ou um comportamento em que eles vão assumindo toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho e vão se tornando pessoalmente comprometidos com o bem-estar das instituições.

Apesar de haver posicionamentos distintos em relação aos processos formativos e à construção da profissionalidade dos professores, observa-se que tanto o discurso quanto as iniciativas públicas, que efetivam esses processos, trazem uma nítida associação entre a formação e a melhoria do desempenho, da carreira e da qualidade dos sistemas educativos. O estudo de como isso se concretiza nas práticas é que permite analisar se o discurso que sustenta essa construção é monolítico ou político.

É justamente essa lógica que faz emergir alguns mecanismos de verificação desse desempenho, o qual, na formação do professor, é assegurado pelo Estado avaliador, ou pela

cultura avaliativa por ele criada, sob o argumento de uma gestão transparente, empenhada em melhorar a educação no país. Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, estabeleceram-se as bases do Sistema Nacional de Avaliação, apesar de que vários níveis educacionais já vinham sendo testado por instrumentos externos, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), aplicado por meio do Exame Nacional de Cursos □ inicialmente conhecido como Provão, atual ENADE.

Para Ball (2005), nessa mesma linha, trata a questão usando o termo *performatividade* e assinala que esta se constitui em uma estratégia de regulação. O argumento central é que a cultura do desempenho, ao se voltar somente para a questão da qualidade, enfatiza apenas o que é negativo nas instituições educativas. De certo modo, isso prejudica a imagem da escola, ou cria o consenso de que o governo investe para melhorar; porém, se não há avanços é por (in)competência de seus profissionais.

Há uma ampla literatura acerca dos aspectos negativos, de tendência mais crítica, das políticas e ações em torno da formação. Entre estas, inserem-se os trabalhos de Popkewitz (2002; 2004), Ball (2005), Pacheco (1995), que questionam as tendências postas nestas políticas e que remetem ao que Santos (2004) denominou de cultura do desempenho. A cultura, a qual se refere à autora, tem a qualidade e o tema das competências como o ponto de equilíbrio entre os investimentos feitos e os resultados a serem obtidos pelos sistemas avaliativos.

Um exemplo elucidativo são os programas especiais de aperfeiçoamento ou de formação em serviço pensados e desenvolvidos pelo poder público. Algumas iniciativas de capacitação de curta duração foram oferecidas pela SEE/SP para reforçar aspectos ligados à leitura e escrita dos alunos, com base nos resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). De acordo com o portal da SEE/SP, oito programas foram criados para o aprimoramento tanto de alunos quanto de professores, dos quais, cinco¹¹ foram destinados à formação destes.

Resguardadas as especificidades de cada um desses programas, o fato é que foram oferecidos como uma tentativa de minimizar problemas ligados à aprendizagem dos alunos. Entre estes cursos, pode-se citar o *Letra e Vida*, obrigatório para professores alfabetizadores da rede estadual de ensino, cuja finalidade era reunir conhecimentos de orientação prática para o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura dos alunos das séries iniciais. O

¹¹ Ver Apêndice B.

projeto envolveu mais de 30 mil professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental de todas as Diretorias de Ensino (DE) da Capital, Grande São Paulo e interior.

Apesar de não se desconsiderar a importância de uma formação desta natureza, o uso que se faz dela é que acaba tornando-a questionável, já que nem na ação, nem na retórica da profissionalização docente, nos textos normativos, menciona-se o fato de que o SARESP – e outros indicadores – tem gerado uma política de pagamento por resultados obtidos e induzido práticas voltadas ao atendimento das competências e conteúdos que serão exigidos, o que descaracterizaria uma formação mais ampla, crítica e voltada para o desenvolvimento do intelecto. Em outras palavras, são práticas que tendem a adquirir o *status* de treinamento e, portanto, a andar na contramão dos objetivos de uma efetiva melhoria na aprendizagem dos alunos, como é difundido na retórica da reforma.

1.4.1 A importância da reflexão

Atualmente, no Brasil, e em outros países, o discurso presente na formação continuada dos professores aponta para a importância de se fomentar a experiência reflexiva no professor, tanto pelo reexame das crenças pedagógicas que sustentam suas práticas quanto pela narrativa de suas histórias de vida ou análise dos conteúdos com os quais ele interage. Nessa perspectiva, a reflexão é uma das categorias essenciais nas atuais práticas formativas, assim como a experiência e a memória.

Nóvoa (2001) lembra que a formação voltada para a profissionalização passa pela mudança das formas de pensar ou conceber a educação e o próprio trabalho. Gil-Pérez (1991) defende que, no caso da formação dos professores de ciências, existe a necessidade de mudar o pensamento espontâneo, adquirir conhecimentos teóricos sobre o ensino e aprendizagem dessa área, utilizar a investigação e a inovação constantemente na sua prática, e saber avaliar. As ideias destacadas por esse autor podem ser extensivas à formação dos professores, em geral, mas, observa-se que, na maior parte da literatura pedagógica, enfatiza-se investigação e a reflexão como uma forma de preparar os docentes para serem analistas de suas próprias práticas.

Perrenoud (1999) afirma que a prática reflexiva permite a produção de práticas pedagógicas e de pesquisa, mas precisa ser desenvolvida como uma atitude científica e não como a aplicação de conhecimentos elaborados por outros, caso contrário, não se favorece a produção de conhecimentos pelo próprio professor.

Na obra de Schön (1995), a produção de conhecimentos pelo professor, é tratada como a habilidade de solucionar os problemas do dia a dia, por meio da tomada de decisões, após o diagnóstico de um ou vários problemas, o que só é possível por meio da reflexão, a qual, para ele, tem um sentido prático, ou seja, é realizada a partir de um diálogo constante da prática com a teoria e vice-versa.

Coll (2003) reforça este raciocínio de Schön e acrescenta que é a partir de uma atitude crítico-reflexivo que se desenvolve a autonomia. Nesse sentido, essa tendência reflexiva assume importância, porque é considerada capaz de estabelecer a conexão das teorias com o cotidiano escolar, afastando os impulsos ou as ações mecanizadas que a rotina muitas vezes impõe.

O discurso em torno da ideia de professor reflexivo tem em seu cerne a relação entre o pensar e o fazer. Um estudo sobre a gênese e crítica do conceito no Brasil foi organizado por Pimenta e Ghedin (2008), que distinguem o uso da reflexão como um atributo dos professores (adjetivo) e o movimento professor reflexivo (conceito). Em seu texto, Pimenta analisa que, se todo ser humano é capaz de refletir, não tem sentido essa moda de professores reflexivos. Para ela, desde os inícios dos anos 1990, essa expressão tomou conta do cenário educacional, e tem confundido a reflexão, enquanto adjetivo, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

Libâneo (2008), afirma que o movimento do professor reflexivo no Brasil já aparecia na literatura, no final dos anos 70, associado a um conjunto de mudanças educacionais, expressas pela ideia de que novos tempos requerem novas qualidades educativas. Assim, a aprendizagem do professor, seja na formação inicial, seja na continuada, inclui conhecimentos e competências esperados no exercício profissional que, em linhas gerais, consiste em saber solucionar problemas e atender aos desafios sociais postos pela atualidade.

1.4.2 Os saberes

A formação contínua se refere a um conjunto de atividades desenvolvidas com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, tanto para o desenvolvimento pessoal quanto profissional, com vista à preparação dos docentes para as novas exigências sociais. A pluralidade envolvida nos saberes dos professores, em especial, os oriundos da experiência vão aparecer nessas práticas de formação como essenciais para aprimorar a competência profissional e a identidade docente.

No Brasil, os estudos sobre os saberes dos professores seguem orientações teóricas, com o desenvolvimento de conceitos e termos-chave, tais como o de professor reflexivo, pesquisador, epistemologia da prática, memória, valorização da experiência, entre outros que vão compondo o que se considera importante na profissionalização docente.

Além da prática reflexiva, valorização da experiência e dos saberes docentes, há também a necessidade de participação crítica dos agentes educacionais, porque se acredita que é nesse confronto das experiências compartilhadas que vão se constituir os saberes necessários aos desafios locais, nacionais ou mundiais, que surgirem nos sistemas educativos.

Nesse pensamento, Zeichner (1993) afirma que o professor precisa analisar as condições de produção de seu trabalho, levando em consideração as condições sociais, políticas e econômicas que interferem na sua prática pedagógica. Almeida (2005) também compreende que a prática profissional se desenvolve ao longo da carreira dos professores, mas que requer a mobilização de saberes teóricos e práticos, capazes de lhes oferecer as bases para a investigação da própria atividade e, a partir daí, constituírem seus saberes continuamente.

A valorização dos saberes, nesse tipo de formação, funciona como uma estratégia, orientada para o reconhecimento do papel ativo dos sujeitos na aprendizagem, enfatizando temas e atividades que resgatem suas histórias de vida. Pimenta (2008) salienta que, nesse resgate, deve-se levar em conta o jogo de forças contraditórias conjunturais e estruturais da sociedade, e uma das questões a serem refletidas é, justamente, a de se pensar o processo de formação atrelado aos da profissão.

Nóvoa (1991; 1999) destaca que essa valorização dos saberes possibilita a transformação das experiências em conhecimentos, desde que se leve em conta as condições objetivas em que os professores atuam. Já Tardif (2002, p. 247) analisa que a prática é o eixo desse movimento de profissionalização, que tem como princípio renovar os fundamentos epistemológicos do ofício, e se caracterizaria pelo fato de que “no mundo trabalho, o que distingue as profissões de outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo”.

Os conhecimentos relativos à profissão são elementos constitutivos da identidade do professor, pois é com base neles que se estruturam os seus modos de ser e agir, definidor das relações que estabelecem com alunos, com os demais colegas e com a própria instituição. Trata-se de um conjunto de conhecimentos – teóricos e práticos – e competências – habilidades, capacidades e atitudes – que estruturam suas práticas e garantem a boa atuação desse profissional.

Conhecer a natureza dos saberes significa também estabelecer formas de agrupá-los. Tardif (2002, p. 34) agrupa-os em saberes disciplinares, pedagógicos e da cultura profissional, que carregam uma forte carga da experiência:

[...] a relação do professor com esses saberes não acontece de maneira fragmentada ou subordinando-se a eles. O professor lida com saberes disciplinares numa perspectiva pedagógica (de apoio intencional à aprendizagem e formação dos alunos) e de construção de uma profissão. Portanto, com certa independência, recriando-os conforme o contexto, os recursos, sua história de vida, opções pessoais e as necessidades dos alunos.

Os saberes dos professores, por sua vez, não estão soltos, desenraizados, porque foram construídos em uma determinada organização e cultura escolar e se tornaram o ponto de partida da formação continuada. Tardif (2002), contrapondo-se a algumas tendências, assinala que os saberes práticos se integram e se tornam constituintes da própria prática. Para Nóvoa (1995), eles são construídos na ação, e seu conhecimento e valorização suscitam reflexões teóricas em torno de suas ações.

Pimenta (1999) também associa essa valorização da prática pedagógica dos professores, à questão dos saberes e às pesquisas sobre a identidade da profissão. Segundo a autora, essa identidade foi, e só pode ser construída, a partir da valorização social dada à profissão, que precisa ter constantemente revisitados o seu significado, as suas tradições e as suas práticas consagradas.

A tendência parece ser uma resposta à necessidade de haver professores preparados pedagógica e cientificamente, assumindo como princípio a ideia de que os saberes se constituem a partir de uma reflexão *na* e *sobre* a prática, subsidiada pelo discurso político do desenvolvimento pessoal e profissional, mas que, contraditoriamente, ignora políticas salariais dignas e planos de carreiras condizentes com as exigências que tem sido feitas a esses profissionais.

Tardif (2002), ao discutir a profissão do professor e suas funções, afirma que esses profissionais desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes surgem da experiência e são por ela validados e incorporados – individual e coletivamente – sob a forma de *habitus* e saberes práticos. Para ele, as diferentes tipologias em torno dos saberes recebem uma variedade de nomenclaturas, entre elas, os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

Diante da tipologia estabelecida por Tardif (2002), é possível deduzir que a articulação entre teoria e prática é o maior dilema a ser enfrentado pela formação, cujos esforços de

superação parecem se concentrar na ideia do professor pesquisador, do contexto coletivo de sua ação, inerente a função que exerce, utilizando sua própria prática como fonte de problematização, sentidos e exploração dos conteúdos da formação teórica.

Carvalho e Pérez (2001), ao analisarem o saber e o saber-fazer do professor, distinguem três áreas de saberes, necessário para proporcionar aos professores uma sólida formação teórica: 1) os saberes conceituais e metodológicos da área que ele irá ensinar; 2) os saberes integradores, que são os relativos ao ensino dessa área; e 3) os saberes pedagógicos. A cada um deles, está relacionado um saber-fazer ou, dito de outro modo, uma relação teoria-prática:

Alguns estão relacionados ao ensino dos conteúdos escolares, mas são provenientes de pesquisas nos campos da Didática Geral e da Psicologia da Aprendizagem e intimamente relacionados com os acontecimentos dentro da sala de aula influenciando diretamente o ensino e a aprendizagem de todos os conteúdos. [...] Outros saberes vêm das pesquisas que estudam a escola e o ambiente escolar de maneira mais ampla, os professores e os problemas de sua profissionalização, mas cujos fatores influenciam professores e alunos, ensino e aprendizagem. São as pesquisas que estudam, por exemplo, a violência na escola, o ambiente das organizações escolares favorecendo ou dificultando o trabalho desenvolvido em sala de aula, o mal estar docente, expectativas em relação aos alunos, etc. (p. 115)

O primeiro refere-se aos modos de ensinar os conteúdos; para tal, dominá-los, assim como os processos históricos que os fundamentaram, é imprescindível. O segundo, são aqueles relacionados às produções da pesquisa na área de ensino dos conteúdos específicos, em que o professor deve se apropriar do gênero científico escolar. Em terceiro, finalmente, estão os saberes pedagógicos, que abrangem amplas dimensões ou todas as demais.

Pode-se dizer, então, que os saberes pedagógicos estão inseridos no campo mais amplo das ciências da educação, em que os professores, seu ensino e sua formação são transformados em objeto de estudo. As teorias oriundas destas ciências não se limitariam apenas à produção de conhecimentos, mas, também, a sua incorporação à prática profissional, considerada, simultaneamente, um saber e uma atividade que mobiliza outros conhecimentos, os quais são chamados de saberes pedagógico.

Estes, na visão de Tardif (2002), apresentam-se como um conjunto de concepções ou doutrinas, que emergem das reflexões sobre a prática educativa e que possibilitam a sua condução, tal como aquelas, centradas na ideologia da escola nova:

Essas doutrinas (ou melhor, as dominantes) são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas

técnicas. Os saberes pedagógicos como as ciências da educação (... é até mesmo bastante difícil distingui-los), na medida em que tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las “cientificamente”. (p. 37)

Para Tardif e Lessard (2001), compreender a formação do educador, nessa perspectiva, conduz à ideia de que o professor é produtor de saberes específicos ao seu próprio trabalho, mas que há, ao mesmo tempo, uma latente necessidade de tornar a sua formação mais sólida, intelectualmente, com formação universitária de alto nível e a edificação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino.

Os saberes transmitidos pelas instituições formadoras, visando à formação científica, são aqueles que caracterizam as ciências da educação e/ou saberes pedagógicos. Os disciplinares são aqueles selecionados pelas universidades e oferecidos nas práticas de formação, inicial ou continuada, e se constituem no conhecimento das diversas áreas – as disciplinas – produto das relações culturais e sociais. Os saberes curriculares são definidos pela instituição escolar e referem-se aos objetivos, conteúdos e métodos que os professores utilizam, mais relacionados à técnica do que a elaboração do conhecimento, e são representados pelos programas escolares.

Já os saberes experienciais nascem da interpretação e compreensão da prática do professor, tanto individual quanto coletivamente, e que norteiam suas decisões e ações, em uma espécie de releitura dos outros saberes da sua prática. Os saberes profissionais seriam o ponto de confluência dos demais.

1.4.3 Memória e experiência

O conceito de experiência, no PEC-Municípios, apareceu associado a outro, o de memória, também considerado essencial para a construção da identidade profissional baseada na experiência de vida do sujeito. No programa, as memórias foram utilizadas como um recurso que possibilitava a reflexão sobre a própria prática pedagógica e a experiência profissional até então vivenciada.

As memórias foram devidamente mobilizadas por dois dos cadernos do PEC-Municípios, as *Vivências Educadoras* e *Memórias*, nos quais os professores-alunos¹² eram

¹² Nos cadernos dos PEC-Municípios os professores são chamados de alunos-professores, porém, optou-se, aqui, por denominá-los de professores-alunos. Uma inversão que se justifica pela condição exigida para a participação no programa: profissionais em pleno exercício de seu ofício, portanto, professores, na condição de alunos e não o contrário.

convidados a recordar vários momentos pessoais vividos na infância junto à família, amigos e, principalmente, na escola, e também, momentos históricos, em que se recorre à memória coletiva para recuperar as lembranças que são próprias da cultura na qual estão inseridos.

Os estudos de Halbwachs (2004), Pollak (1989) e Bosi (1994) sobre a memória reconhecem que ela é um fenômeno, simultaneamente, individual e coletivo, uma vez que, para eles, a memória individual se estrutura a partir de uma memória coletiva. Dessa hipótese, estes autores estabelecem a existência de uma relação direta entre história e memória.

A obra de Halbwachs (2004), por exemplo, salienta que as lembranças podem ser reconstruídas ou simuladas a partir das vivências em grupo, isto é, com base em representações do passado, por meio da percepção de outras pessoas ou, ainda, pelas representações de uma memória histórica. Outro aspecto destacado por ele é que as lembranças do passado são sempre feitas com dados do presente, ou seja, é mais um ponto de vista sobre o passado do que a imagem fidedigna dele.

Ao inserir o registro das experiências vividas como parte de suas atividades, dentro e fora da escola, como alunos ou profissionais, esperava-se que fossem identificadas semelhanças e diferenças vivenciadas em ambos os papéis, uma forma dos participantes reverem suas posturas e reconhecerem a importância da instituição na constituição do sujeito e na preservação de uma identidade nacional. O trecho a seguir, extraído do caderno *Memórias*, de Orientações aos Professores-Tutores (OPT), é elucidativo da direção que queria dar a atividade:

Espera-se que o professor compreenda a memória como um elemento que viabiliza a construção de uma relação de pertinência do sujeito a um determinado grupo social, possibilitando tanto a reconstrução do passado, por meio de sua ressignificação, quanto à orientação do futuro. Também se espera que o aluno-professor entenda a memória individual como sendo construída pela memória social do grupo ao qual pertence, além de marcada pela história e pela cultura. Espera-se, ainda, que o aluno-professor compreenda a memória como um processo individual de significação das experiências vividas. (Caderno de Orientações, Memórias, p.5)

As expectativas que os conteúdos destes cadernos esperam desenvolver nos cursistas inserem-se na mesma linha dos trabalhos desenvolvidos pelos estudiosos da memória. Nesse sentido, as chamadas das consciências individuais e o contraponto das lembranças históricas solicitados nas atividades, nos dois cadernos citados, bem como o compartilhamento dessas recordações em um espaço de formação comum, permitiriam influências mútuas entre os participantes na evocação das suas memórias, garantindo, por assim dizer, a coesão no grupo.

Para Pollak (1989), esse resgate coletivo dos acontecimentos e das interpretações do passado se constitui em tentativas, mais ou menos conscientes, de definir ou reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos distintos, tais como partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, famílias, nações ou, como no caso do Programa em análise, professores. Para esse autor, a referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem a sociedade:

Manter a *coesão interna* e *defender as fronteiras* daquilo que um grupo tem em comum: eis as duas funções essenciais da memória comum. Isso significa fornecer um quadro de referências e de pontos de referência e, portanto absolutamente adequado falar em memória enquadrada, um termo mais específico do que memória coletiva. Quem diz "enquadrada" diz "trabalho de enquadramento". Todo trabalho de enquadramento de uma memória de grupo tem limites, pois ela não pode ser construída arbitrariamente. O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode sem dúvida ser interpretado e combinado a um sem número de referências associadas, guiado pela preocupação não apenas em manter as fronteiras sociais, mas também modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro. (p. 09)

As memórias dos professores, no material, são assumidas no mesmo sentido atribuído por Pollak, isto é, como constitutivas da identidade, o que implica admitir que toda organização – e a escola não é diferente –, veicula seu próprio passado e a imagem que dela se forjou. Por conseguinte, não se pode mudar totalmente a imagem construída de um coletivo, de forma abrupta, pois, para obter a adesão dos envolvidos, é necessário reconhecer nas novas interpretações tanto o passado individual quanto o da organização a qual esses sujeitos pertencem. O próximo capítulo engendrou uma discussão sobre a formação docente na perspectiva dos estudos comparados.

2. O local e o global: perspectivas teóricas da comparação para os estudos em torno da formação do professor

No cenário social atual tem aparecido, com muita frequência, em âmbito nacional ou internacional, uma retórica sobre a importância da educação e da formação dos professores, para garantir a eficácia da educação escolar e contribuir com o desenvolvimento geral das nações. Parte dela relaciona-se com as mudanças que vêm ocorrendo em diferentes setores da vida social e educacional.

Em virtude de diversos processos econômicos e do intenso desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação, cada vez mais, os países mantêm relações de interdependência. Tardif e Lessard (2008) afirmam que, na maioria dos países, em todos os campos da vida social, é preciso ir além do quadro nacional e levar em consideração a experiência coletiva de outras sociedades. Para eles, a maior parte dos sistemas educativos ocidentais sofre evoluções comuns ou, pelo menos, amplamente convergentes.

Nas últimas décadas, em decorrência dos processos de mudanças sociais, econômicas e culturais, o mundo parece demonstrar muito interesse na profissionalização de seus professores para garantir a melhoria na qualidade do ensino. Esse interesse tem se consubstanciado em reformas educativas desencadeadas em vários países.

Esses mesmos autores (Tardif, 2002; Tardif e Lessard, 2008) destacam que as reformas foram desenvolvidas ao longo do século XX, em diferentes países e momentos históricos: nos Estados Unidos, desde a década de 1930; no Canadá e Inglaterra, nos anos 1960; Austrália, nos anos 1970; México, Inglaterra e Brasil, a partir da década de 1980; França e Bélgica, nos anos 1990. Apesar de apresentarem especificidades em cada período e em cada nação em que aconteceram para Tardif e Lessard (2008, p.12) elas tendem a manter algumas formas classicamente estabelecidas:

Aprendizagem do ofício na prática; valorização da experiência; ofício com forte dimensão feminina, classes fechadas que absorvem o essencial do tempo profissional, individualismo no ensino e logo pouco colaboração entre os pares, pedagogia tradicional; visão estática do saber escolar, baixo conhecimento das culturas não europeias; etc. [...] fenômenos que coincidem com as conclusões de muitas pesquisas realizadas na França e em outros países (Estados Unidos, Canadá, Grã-Bretanha, etc.) sobre as práticas pedagógicas dos docentes; longe de aderir maciçamente às mudanças e adotar espontaneamente as numerosas reformas, os professores se mostram frequentemente tradicionalistas e muitas vezes desconfiados em relação às tentativas de transformação do seu ofício.

De acordo com esses autores, na América do Norte, em vários estados, e na Europa, o movimento atual de profissionalização do ensino, que se deu a partir da década de 1990, segue a perspectiva de elevar os padrões de formação do professor e controlar melhor a sua qualidade. Nesse discurso, veiculam-se algumas ideias ou palavras-chave sobre o que é ser professor, quais seriam as competências ou características que esse profissional deveria ter para atuar num mundo cada vez mais complexo. Por não se tratar de uma tarefa muito simples, a ação docente passa a ser vista como uma atividade que exige cada vez mais preparação e a construção de uma sociedade nos moldes pretendidos por diferentes países.

O discurso reformista se pauta no pressuposto de que conforme as sociedades vão sofrendo alterações, isso também afeta os conhecimentos e as práticas dos professores, o que envolve a organização de aprendizagens em torno de conhecimentos profissionais a serem adquiridos, sejam nos cursos de formação inicial, seja na formação continuada. Em virtude dessa especificidade, surge uma proposta formativa ligada ao trabalho e à produção de si mesmo como profissional. Profissionalidade, esta, que será derivada da função que ocupa ou exerce, articulada às experiências adquiridas tanto ao longo da formação inicial quanto de vários outros momentos vivenciados como professor ou mesmo como aluno.

Na literatura educacional, propaga-se a ideia de que, para atender as diversas exigências sociais, políticas, pedagógicas e culturais que se impõem à tarefa profissional docente, é preciso rever as concepções e práticas que orientam o trabalho dos profissionais. Estabelecer um equilíbrio entre o que pode permanecer e o que tem que ser mudado na prática profissional docente parece ser um dos desafios lançados, assim como a capacidade de refletir sobre sua experiência e mobilizá-la e a disposição pessoal de cada um dos professores para investir na sua formação.

Como se procurou apresentar no capítulo 1, as políticas que envolvem a formação profissional dos professores têm sido permeadas pelo discurso da qualidade e da eficiência. Seja quando se afirma que é preciso mobilizar os saberes destes profissionais, resgatando suas memórias, seja quando se destaca a necessidade de refletir sobre sua prática, esses preceitos convergem para a ideia de que é preciso haver, na formação dos professores, uma aprendizagem ativa e voltada para a resolução de problemas. Trata-se, portanto, de uma formação que tem como bases de sustentação a experiência e a capacidade do sujeito de refletir e agir sobre suas próprias ações.

Ao se observar essa convergência – e boa parte do material do PEC-Municípios traz indícios disso –, tende-se a concordar com Lawn (2001, p.123), que afirma que o discurso,

sobretudo quando se refere à seleção e organização dos conhecimentos curriculares, é circular:

Sendo circular, o discurso é também potencialmente manipulado, usurpado e silenciado. As suas fronteiras precisam ser policiadas, mas, mesmo assim, as suas ambiguidades e sofisticadas nuances, podem ainda ser invertidas. [...] A eficácia de um discurso oficial, utilizado para gerir os professores ou para promover mudanças estruturais, deve ser garantida através da sua constante reformulação. As suas fronteiras têm mesmo de ser policiadas.

Dessa forma, entende-se que a formação do professor precisa ser pensada por meio das interfaces com a circulação do discurso apresentado em textos voltados para esse fim. No Brasil, nas últimas décadas, o tema da formação docente gira em torno da profissionalização e vem ganhando destaque nos meios acadêmicos e nas políticas públicas educacionais, cujas práticas formativas e cujo discurso operam no sentido de adequar aquilo que se aprende à prática didática, ou seja, voltadas para o saber-fazer que se relaciona diretamente com a forma de produção do conhecimento.

O vivenciar, o compreender, o saber e o saber-fazer, entendidos como ações que dão identidade ao professor, concretizam o processo de formação e fundamentam-se em diferentes campos do conhecimento, cujas orientações visam a conduzir o educador à plena conscientização sobre a realidade em que vai atuar; a uma fundamentação teórica adequada e à instrumentalização técnica.

2.1 O local e o global e as perspectivas teóricas da comparação

A globalização é um dos temas que tem ocupado os debates no campo das ciências da educação e, também, possibilitado a retomada de alguns estudos, na perspectiva da educação comparada. A relevância dessa visão para os trabalhos sobre a formação de professores consiste nas possibilidades que ela oferece para elucidar os modelos de formação existentes e que estão a funcionar como mediadores das intenções políticas, sendo concretizada pela circulação institucionalizada de textos, ideias e autores, em plano nacional e internacional.

Canário (2006), ao se basear nos estudos de Nóvoa (2005), salienta que, para haver novas possibilidades investigativas ou novos olhares no campo educacional, a perspectiva teórica da comparação precisa se desprender da materialidade do Estado-Nação e das

definições física de espaço e cronológica de tempo, e enfatizar mais os espaços interpretativos ou de sentidos.

Nesse cenário, o *local* e o *global* podem ser vistos como fenômenos interdependentes e precisam ser compreendidos para além das fronteiras geográficas. Isto porque, as políticas e práticas formativas tendem a ser consideradas como subordinadas aos imperativos de uma racionalidade econômica, o que implicaria dizer que as ações em torno delas, a partir de agora, seriam definidas em relação ao mundo e não mais em relação ao Estado, nação, região ou comunidade. Contudo, os debates sobre esse assunto não são tão simples.

Há duas dimensões a serem consideradas, a primeira, de caráter nacional, e a segunda, sem refutar ou excluir diretamente a primeira, associa ações de formação e de políticas educativas de orientações internacionais.

O objeto de estudo volta-se para o sistema nacional de ensino, visando apreender a forma e os modos como os textos portadores de referências mundiais vão sendo selecionados e redefinidos localmente. Na visão de Beech (2007), as primeiras pesquisas, na perspectiva da comparação, objetivavam comparar os sistemas de ensino entre os países “copiando” ou “importando” aquilo que alguns países tinham de bom e descartando os ‘erros’ que cometiam.

[...] Pensaba que era posible deducir ciertos principios universales para la educación que serían aplicables en cualquier contexto. Una vez que estos principios universales fueran establecidos, podrían utilizarse para juzgar las deficiencias en la educación de los distintos países y solucionarlas a través del transferencia educativa [...]. (p. 3)

Foi nesse sentido que, ao longo do século XIX, diversos países da Europa, os Estados Unidos e o Brasil enviaram seus intelectuais em viagens, não só para conhecer a realidade dos países considerados mais desenvolvidos, mas também para organizar diretrizes comuns, visando à modernização de seus sistemas nacionais e à fundamentação de suas políticas reformistas. Se, antes, no entanto, os objetivos tinham tal finalidade, agora servem para entender como se apresentam as novas formas de seleção e organização do discurso sobre a formação profissional, e sob quais enfoques interpretativos.

No âmbito internacional, a globalização põe em xeque a territorialidade geográfica tradicional, já que as pessoas, os bens de consumo e as informações não conhecem mais fronteiras; porém, apesar de as conexões serem cada vez maiores entre os países, isto não significa que haja uma padronização cultural. Ao contrário, ao pensar em termos culturais, pode-se afirmar que, em invés de padronização, ocorre muito mais um processo de

diversificação, porque o contato com produtos de outras culturas não faz desaparecer as necessidades, os costumes ou hábitos locais.

Essa posição assegura um diálogo mais flexível aos estudos que insistem em pressupor que exista uma tendência puramente internacionalista. Ianni (1986, p. 45) afirma que os intercâmbios e os olhares comparativos ajudam na apreensão crítica das produções nacional e internacional, pois “[...] não tendo compromisso com o nacionalismo ou com o colonialismo, abre-se às várias correntes. Mas se abre criticamente e não adota a incorporação destas ou daquelas contribuições, porque é a última novidade”.

Dale (2004) examinou a relação entre globalização e educação, comparando duas abordagens, uma designada de *Cultura Educacional Mundial Comum* (CEMC), que surgiu das teses de John Meyer e a equipe de Stanford, nos EUA; e a outra, que o próprio Dale defende, designada *Agenda Globalmente Estruturada para a Educação* (AGEE). No primeiro caso, defende-se que os sistemas educativos nacionais e o currículo proposto podem ser explicados pela difusão de modelos universais de educação. Para os pesquisadores de *Stanford*, os quais Dale (2004) denomina de “institucionalistas mundiais”, os Estados são influenciados ou submetidos por uma ideologia dominante e as políticas nacionais de educação seriam guiadas, predominantemente, por forças supranacionais, isto é, pela incorporação de um modelo, especificamente ocidental e supostamente único.

No segundo caso, o que Dale (2004) propriamente defende, ou seja, a AGEE, apesar de haver algumas semelhanças, notam-se diferenças relevantes. As similaridades encontram-se na ênfase posta na importância das forças supranacionais, na possibilidade dos objetivos políticos, assim como o fato de os processos serem afetados, por meio de influências externas sobre as políticas educativas nacionais.

A diferença fundamental entre as duas posições reside na compreensão da natureza do fenômeno global. Enquanto para a CEMC, trata-se de um reflexo da cultura ocidental, para a AGEE, ela deve ser entendida como um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. Mas, como afirma Dale (2004), citando Meyer (1992, p.168, apud DALE, 2004, p.443) é preciso reconhecer que “as variações nacionais continuam fortes, que a cultura mundial está longe de ser homogênea e que a incorporação do modelo pode acontecer num nível meramente ritual”.

Para Amaral (2010, p. 41), as discussões acerca dessas políticas encontram referências em conceitos, cujas abordagens:

[...] se concentram na difusão de padrões universalizados como a teoria neoinstitucionalista denominada *World polity*, e tornam-se às vezes muito abstratas ou, como no caso da teoria da externalização, focam a lógica interna dos sistemas em detrimento de argumentos sobre os efeitos de processos institucionais. É nesse contexto que a teoria do regime internacional surge como uma ferramenta teórica útil na análise da dimensão internacional das políticas educacionais.

Para esse autor, apesar de existirem diferentes maneiras de se compreender o termo regime, em todas elas há algo comum, qual seja a sua definição como um conjunto de regras governantes e princípios que controlam um campo particular. Ele chega a usar o termo *scripts cognitivos institucionalizados*, que formariam uma espécie de moldura na qual a realidade será percebida. Em outras palavras, o autor acredita que os regimes, ou essas formas de interpretar a realidade em uma determinada área, constituem-se como estruturas de regulação mais ou menos independentes dos seus participantes, mas cujo foco estaria no exterior.

Os estudos de Amaral (2010) inserem-se numa linha de pesquisa que busca explicações para entender as reformas em nível internacional, porém, sem afirmações fatalistas sobre elas serem exclusivamente determinantes nos projetos que se desenvolvem em âmbito local. Sua ideia é a de que as ações das políticas educacionais se referem a “processos globais de transformação e também de difusão de princípios de racionalidade, normas e valores supostamente universais” (p.43), gerando assim uma pressão sobre os sistemas nacionais de ensino.

A influência dos organismos internacionais sobre os sistemas nacionais de educação pode ser mais bem compreendida por meio dos estudos comparados, a partir da teoria dos sistemas e alguns dos seus conceitos, como globalização, internacionalização e externalização e suas relações com a educação. Para Marcondes (2005, p. 143), a internacionalização se consolida pela ação de organizações internacionais de natureza intergovernamental e de cooperação econômica regional:

Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) incrementaram, sobretudo nas últimas décadas, a internacionalização das questões educativas, gerando repercussões nas políticas educacionais dos países periféricos e semiperiféricos.

Buscando apoio em estudiosos de outras áreas, que não a educação, para entender a especificidade da circulação e adoção dos modelos mundiais nos países ditos periféricos,

pode-se encontrar um autor como Gruzinski (2003, p. 321-322) que, ao propor novos sentidos e métodos para o trabalho dos historiadores a partir dos estudos comparados, analisa a necessidade de deixar a visão etno e europocêntrica da história e avançar o olhar para além das fronteiras:

Hoje, os historiadores europeus continuam manifestando pouca curiosidade pelo passado e pela historiografia que excedam as fronteiras da Europa Ocidental e, às vezes, mesmo as fronteiras da sua própria nação. Quanto aos especialistas da história mundial, estes tenderam a elaborar sua visão do mundo, a partir da Europa Ocidental ou de problemáticas que provinham da história desse continente. Por isso, na Europa e, sobretudo, na França, costuma-se chamar de americanistas os que estudam a história da América, enquanto os historiadores com “h” maiúsculo são os que se dedicam à história da França ou de uma Europa Ocidental de preferência nórdica.

Na visão de Gruzinski (2003, p. 322), o etnocentrismo não pode ser reduzido ao europocentrismo que, desde a década de 1980, tem sido denunciado por alguns países, em especial, pelos Estados Unidos. Para fazer frente a esse vício, os estudos comparados poderiam ser uma alternativa, se sua metodologia não incorresse no mesmo erro que tentam evitar:

As seleções dos objetos, que têm de serem comparados, dos quadros e critérios de perguntas, as mesmas *grilles* de interpretação continuam sendo tributárias de filosofias ou de teorias da história que muitas vezes já contêm as respostas às questões do pesquisador. No pior dos casos, a história comparada pode até aparecer como uma ressurgência insidiosa do etnocentrismo.

Para ele, os estudos comparados, além de estarem contaminados com conceitos derivados do europocentrismo, os quais tentam combater, também não tiveram continuidade. Cita como exemplo bem-sucedido de comparação, a obra de Sérgio Buarque de Holanda, *Raízes do Brasil*, a qual “partia de uma comparação entre a colonização espanhola e a portuguesa, uma obra tão brilhante quanto isolada no panorama da produção latino-americana.” (GRUZINSKI, 2003, p.322).

Para repensar e dar outro sentido ao empreendimento dos estudos comparados, o mesmo autor discute o papel da comparação tal como ela é utilizada nas chamadas *connected histories*. Esta, conforme Gruzinski (2003), é uma expressão usada pelo historiador do império português Sanjay Subrahmanyam e adotá-la implica compreender que a história não é única, que existem, em cada situação particular, diversas perspectivas históricas interligadas

que se comunicam entre si. Assim, trata-se de uma perspectiva cultural em que o historiador tem a função de restabelecer as conexões existentes.

Ainda discutindo as possibilidades de análise das micro-histórias e suas conexões com o nacional, o internacional e o intercontinental, o historiador pontua que, além de obstáculos como os comportamentos etno e europocêntricos ou as visões dualistas que opõem uma realidade à outra, há um outro obstáculo: a retórica da alteridade, cujo maior problema é o fato de desconsiderar o geral, para enfatizar o particular (as historiografias nacionais). Para Gruzinski (2003, p. 323), não é possível desconsiderar a presença da cultura grega no contexto ameríndio de um afresco de Puebla, sem procurar encontrar “nas diferenças cultivadas pelas tradições locais e pelas visões de inspiração antropológica, continuidades, conexões ou simples passagens, muitas vezes minimizadas, quando não radicalmente excluídas da análise.”

A partir desse ponto, a reflexão de Gruzinski (2003, p. 324) considera “os mundos da monarquia católica” para explicar que o exercício comparativo pode ser feito sobre uma base local e quase microscópica, mas que é passível de se expandir para “além das fronteiras, que não seriam definidas em função de recortes contemporâneos, mas tendo em conta conjuntos políticos com ambições planetárias que se constituíram em momentos dados da história.”

Para o autor, a primeira experiência de mundialização e dilatação dos horizontes europeus não se relacionavam com a definição de um território, porque este é indissociável de uma determinada problemática, mas que a perspectiva da Monarquia católica permite uma abordagem diferenciada para lidar com a questão da modernidade. A diferença consiste na opção pelo mundo hispano-português que a tradição franco-saxônica tem mantido longe da modernidade. Isso é o que, de acordo com Gruzinski (2003, p. 326), permite ir além das fronteiras europeias, instaurando o que ele chamou de “planetarização”, termo que ele prefere à globalização e mundialização:

Com os progressos da dominação espanhola e portuguesa, este expansionismo planetário impeliu para frente os horizontes europeus. Em todas as partes quase ao mesmo tempo, nestas diferentes regiões do globo, os homens da Monarquia descobrem e enfrentam tradições e heranças que não têm ligação direta alguma com as da Europa Ocidental. [...] Este fenômeno de planetarização manifesta-se por uma mudança sistemática de escala. Podemos observá-la em âmbitos tão diversos como o urbanismo, a literatura e o direito.

Assim, continua ele, a planetarização se manifesta, de início, com a circulação de livros impressos e a aparição de um público internacional de leitores com dimensões planetárias e de um conjunto de obras clássicas que cruzavam os oceanos. O abandono do

etnocentrismo e do europocentrismo consiste, então, em optar pela periferia ou como assinala Gruzinski (2003, p.328.): “Estas novas perspectivas nos ensinam a sair do velho dualismo ‘Europa versus os outros’ para pensar a Ásia ou a África a partir da América ibérica”.

Para o historiador, apesar da avidez da colonização na conquista de novos espaços, ela não dá conta de absorvê-los. Para explicar essa ideia, o autor utiliza como exemplo a circulação de plantas medicinais, drogas e livros, que iam da metrópole para a colônia, e vice-versa, de modo que as distâncias iam sendo suprimidas e o desconhecido tornava-se familiar. E, ainda, afirma que local e global são categorias próprias da contemporaneidade, embora ainda muito mal definidas.

Nesse sentido, ele aponta que existe a possibilidade de projeções do local no global, mas interroga se os autores da época adotavam ou percebiam essa projeção. Para responder a questão, pois, parte para a pesquisa comparada, fazendo a releitura das obras de escritores locais e globais da segunda metade do século XVI, os quais, apesar de terem concepções diferenciadas sobre as duas referências, concordavam em “reconhecer a missão providencial da Espanha e imaginavam o local como uma pequena sociedade ideal ou idealizada”. (GRUZINSKI, 2003, p.332)

Destaca-se, até pela longa explanação do texto de Gruzinski (2003) realizada até aqui, que, nos estudos comparados, as conexões podem ser restabelecidas desde que as análises sejam feitas com base nas representações dos olhares cruzados que, em invés de estudarem o “olhar europeu” sobre o resto do mundo ou sobre a representação do outro, preferem considerar os olhares e representações cruzados (p. 332).

A globalização corresponde à tentativa de difusão unilateral de ideias e formas e às expressões mais sofisticadas, estratégicas e elitistas dos saberes europeus – tais como a filosofia, a arte, a literatura –, a todo o contexto extraeuropeu, como se este pudesse ser ignorado. É isso que Gruzinski (2003, p.336) denomina globalização, para distinguir, por exemplo, de “mundialização” – que corresponde à difusão planetária dos traços – e da “ocidentalização” – a qual nasce do confronto, do enfrentamento com realidades extras europeias.

Realizar um estudo comparado, nos moldes propostos pelo autor, significa, então, estudar os processos daquilo que ele chamou de mestiçagem, entendido como algo que vai além de uma bricolagem cultural, mas que examina a resistência às imposições políticas externas. Para Gruzinski (2003, p. 339),

[...] o macaco e a centaura nos convidam a examinar como o político influi sobre as manifestações locais da mestiçagem. Mas, já que todas estas misturas são produzidas no espaço da Monarquia católica, o assunto não pode ser reduzido às suas dimensões locais, nacionais ou coloniais. Contudo, a dominação política, social e econômica exercida pela monarquia não basta para explicar a dinâmica destes fenômenos, presentes nos quatro continentes. Seria postular uma relação causa-efeito um pouco simples demais.

Trata-se, portanto, de analisar a dominação pelo cruzamento, o jogo complexo da ocidentalização e globalização tal como foi definido acima, uma vez que “é somente a existência da Monarquia que instaura espaços de circulações, intercâmbios e conflitos que escapam a qualquer estratégia global, por ambiciosa que seja”. (GRUZINSKI, 2003, p.340)

2.2 A formação continuada dos professores e as contribuições da abordagem comparada: as escolhas teóricas realizadas

Do ponto de vista das escolhas teóricas a serem feitas, pretende-se enfatizar, aqui, a perspectiva dos estudos comparados em educação como uma ferramenta útil de análise, capaz de fornecer os subsídios teóricos que auxiliam na compreensão desses processos consolidados pelas políticas públicas educacionais. Compreender o sentido dessas políticas e suas ações, que afirmam pretender garantir o sucesso e a qualidade da escola utilizando a perspectiva comparada, permite outro olhar sobre os modos como essas reformas são empreendidas no âmbito nacional.

Trata-se de dar visibilidade a novas perspectivas teóricas e práticas e de construir alternativas que escapem às abordagens deterministas, as quais insistem na existência de uma espécie de conspiração neoliberal e simplificam em demasia esses processos, ao restringir suas análises à pura importação de modelos educacionais exteriores. Não se quer dizer com isso que não haja uma referência exterior, porém elas não são, como se pretende discutir em seguida, uma simples cópia ou importação de modelos a serem aplicados.

Os estudos de Ortiz (1994) corroboram a ideia acima exposta, na medida em que, para ele, a cultura local não pode ser massificada, já que ela recria significados ou sentidos para serem atribuídos aos elementos culturais e que podem ser bem diferentes daqueles dados pela cultura que exportou esses elementos. A cultura global é formada por uma rede de significados mundiais capaz de ser compreendida pelas pessoas de vários países, pois os sentidos locais já existentes modelam a reinterpretação das suas influências. O principal aspecto a ser destacado sobre a mundialização da cultura consiste, justamente, nessa crescente

troca entre as pessoas, ideias, organizações e instituições, carregadas de significados, símbolos e imagens.

Essa rede de significados, essa cultura de escopo global, pode e deve ser percebida por meios de símbolos externos que convivem diariamente com as pessoas. Um exemplo disso é a circulação de produtos e mercadorias, como Coca-Cola, chocolates Nestlé, McDonald's, Citroën, Volkswagen etc., marcas com circulação mundial que são apenas algumas, entre tantas outras, que são identificadas pelas pessoas, independentemente do lugar onde elas estejam e que promovem a sensação de pertencimento a uma cultura global, mas que são, no entanto, interpretadas com base nos significados que lhe são dados pela cultura local.

Ortiz (1994) afirma que a modernidade se realiza por meio da nação. Para ele, no entanto, já no contexto da globalização, o conceito de nação altera-se, substancialmente. A questão é pensar como a modernidade se redefine como modernidade-mundo, já que as suas fronteiras extrapolaram os limites nacionais. Ele parte do princípio de que as manifestações ou a circulação dos bens culturais possuem características que diferem da globalização. Por isso, segundo o autor, a análise cultural deve se dar em termos de mundialização, já que não existe uma cultura global, mas sim um processo de mundialização da cultura que até se articula ao movimento de globalização, mas dela difere, porque no plano cultural, admite-se aquilo que é diverso, daí essa distinção terminológica. Nesse sentido, concorda-se com a ideia de Ortiz (1994) de que, apesar de haver uma tendência à padronização, não é possível eliminar as especificidades culturais de cada local, já que estes são marcados por dinâmicas próprias.

Em uma entrevista concedida a Marzochi (2007, p. 105), Ortiz comenta que tem se esforçado para que a contemporaneidade mundial possa ser discutida por outro viés, de modo que ela não seja excessivamente demarcada pelos discursos europeus ou americanos, e termina a entrevista fazendo uma afirmação ilustrativa do pensamento que aqui se quer enfatizar:

Creio que no mundo acadêmico há um conformismo excessivo em relação à hierarquia internacional do trabalho intelectual. Certo, não podemos escapar dela, mas nossa condição já não é mais a mesma das gerações anteriores. O processo da mundialização nos envolve a todos (embora de maneira distinta). Não vejo por que não pensá-lo a partir de outros lugares, diferentes do que denominávamos “centro” (França, Alemanha, Estados Unidos, Inglaterra). Por um bom tempo, convivemos com a ideia de que a ‘teoria’ se fazia ‘lá fora’, e o estudo do material empírico, a aplicação dos conceitos, se restringia às fronteiras nacionais. Pelo menos o mundo contemporâneo tem isso de interessante. Os conceitos de ‘fora’ e ‘dentro’ se transformaram. Cabe a nós exercer a liberdade da imaginação sociológica.

As análises de Ortiz (1994) acerca da mundialização da cultura permitem, por meio de raciocínio análogo, pensar o discurso sobre as reformas educacionais. Isto porque, a ideia de uma padronização, ou homogeneização, seja no âmbito cultural mais amplo, seja no das reformas educacionais, exige um olhar mais atento, realizado a partir de uma literatura que rejeite a visão simplificadora da globalização de que os seus processos imporiam aos países “periféricos” uma sobreposição de valores, ideias e conceitos. É claro que, como Ortiz afirmou nessa entrevista, nem sempre é possível escapar desses processos, nem admitir que seus efeitos se restrinjam ao campo econômico, uma vez que suas interferências nos campos da educação e cultura têm sido objetos de vários estudos.

Já de acordo com Schriewer (1995), o termo internacionalização vem sendo empregado desde o século XIX para se referir às limitações da soberania do Estado sobre todo ou parte do território nacional. Após 1945, a expressão adquiriu um sentido mais geral, sendo o seu correspondente moderno globalização, o qual é usado para descrever tendências à intensificação das relações globais. Para o autor (1995, p. 242), os elos internacionais entre educadores são tão estreitos e as trocas tão intensas, que é possível falar de um público educacional mundial:

Tendências à internacionalização e à globalização também se verificam em áreas da interação sociais tão cruciais para as sociedades modernas como os subsistemas sociais para a educação e o treinamento, isto é, as organizações de grande porte, amplamente desenvolvidas, das escolas e universidades, incluindo os esforços de controle e reflexão voltados para esses sistemas na forma de políticas educacionais, planejamento, pesquisa e teoria.

Os conceitos de globalização e internacionalização são importantes, porque ajudam a manter uma atitude intelectual que considera a existência de influências globais, mas admite o cruzamento entre as dinâmicas *globais* e as *locais*. Assumir essa posição implica dizer que o imaginário social em torno dos modelos educativos e, no caso deste estudo, dos modelos formativos, dada a própria condição colonizada do país, sempre tiveram uma referência ao exterior, mas também sempre estiveram fortemente ligados às peculiaridades de âmbito local que impõem às questões educativas uma lógica própria.

Para entender essa abertura do Brasil ao exterior, torna-se importante recuar um pouco no tempo e pensar que, historicamente, esse processo foi concomitante à consolidação dos Estados Nacionais, primeiramente, na Europa e nas Américas e, posteriormente, no resto do mundo. Para a escola de *Stanford*, nessa centralização política do Estado moderno, definido

com mais clareza a partir da segunda metade do século XIX, é que se constituíram, também, os sistemas nacionais de ensino que se tornaram semelhantes em todo o mundo¹³.

Tais semelhanças, contudo, não podem ser explicadas por teses que afirmam haver a hegemonia de um modelo de escolarização a partir de centros irradiadores – sejam europeus, sejam americanos –, mas, sim, pela difusão de um modelo que pode ser explicada pelas conexões estabelecidas entre os especialistas em educação, organizações internacionais, livros e revistas especializadas, conferências, encontros e congressos internacionais de educadores, ou gestores das políticas públicas de educação, o que permitiu a difusão de ideias e propostas sobre a melhor forma de expandir a escolarização.

Ao mesmo tempo, alguns países e propostas foram, também, selecionados pelos especialistas e intelectuais da época como referências e seriam utilizados como exemplos a serem copiados por outros países. Mas os estudos que se detêm apenas no âmbito da difusão se tornam parciais, porque a recepção desses modelos não ocorre do mesmo modo em todos os lugares, mas de acordo com as singularidades de cada país. Dito de outro modo, isto implica dizer que há uma apropriação de ideias, de modelos de organização, de estratégias para resolver problemas e de políticas, pensadas a partir de padrões mundiais, porém, isso ocorre de forma seletiva, reinterpretando e adequando estes elementos de acordo com as necessidades de cada local.

Ortiz, em seu livro *Cultura brasileira e identidade Nacional* (1985), buscou compreender a cultura brasileira e a formação da identidade nacional. Trata-se de um estudo da apropriação e seleção das teorias raciais do século XIX usadas para atestar a inferioridade do negro. No primeiro capítulo da obra, “Memória coletiva e sincretismo científico: as teorias raciais do século XIX”, ele tratou da problemática da identidade nacional a partir das relações raciais, tendo como exemplo, autores como Sílvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha.

Nesse capítulo, foram apresentadas, detalhadamente, as preocupações com a construção da identidade nacional existentes no final do século XIX: o atraso brasileiro, ou os males da América Latina em relação aos centros europeus. Período em que o país vivenciava transformações relevantes, como a abolição da escravatura, a imigração estrangeira e os aspectos ideológicos que teimavam em branquear a população brasileira.

Em meio às transformações, os autores se apoiaram nas teorias advindas do positivismo de Comte, do darwinismo social e do evolucionismo, para explicar as diferenças

¹³ Essa perspectiva tem se mostrado fértil para as pesquisas acerca da difusão, circulação e apropriação dos princípios que configuraram a escola de massas nos séculos XIX e XX.

existentes entre os homens de um lugar e outro. Por outro lado, a tese da imitação, como absorção ou cópia das ideias estrangeiras, não se confirmou devido a fatores específicos.

Entre esses fatores estavam os cruzamentos inter-raciais ou a miscigenação, que foi um dos pontos altos para a construção de uma simbologia nacional e dos discursos pretensamente científicos que colaboravam para a instauração de uma ideologia do branqueamento. Os intelectuais tiveram nesse processo um papel relevante, pois foram eles os artífices deste jogo de construção simbólica.

De acordo com as descrições feitas, principalmente, por viajantes estrangeiros, a formação da identidade brasileira seria formada por três raças: o índio, o negro e o branco. Apesar das visões negativas sobre essa identidade oferecidas por Silvio Romero que, embasado no positivismo de Comte, no darwinismo social e no evolucionismo tentava atestar a supremacia de uma raça sobre a outra, ou mesmo “*menos negativas*”, como as que foram oferecidas por Gilberto Freyre, valorizando a mistura, o fato é que em todas elas a mestiçagem está na raiz da composição identitária do povo brasileiro.

As descrições dos viajantes, intelectuais estrangeiros e, mesmo, brasileiros, por eles influenciados, colaboravam para suprimir as especificidades de índios e negros, em prol de uma identidade nacional que se queria homogênea, mas que, analisada do ponto de vista interno, mostrava-se – como ainda hoje – híbrida. A ânsia de colocar o país entre as nações evoluídas, modernas e civilizadas levou os autores a buscarem explicações para uma suposta inferioridade dos negros e índios, nas teorias raciais. A opção para elevar o país à condição de civilidade seria, então, livrar-se dos negros ou branquear a nação, sendo a miscigenação, um caso exemplar dessa segunda opção.

Os debates de Ortiz (1985), ao interpretar a identidade brasileira, fazem emergir o conceito de sincretismo como uma espécie de mistura de culturas. O sincretismo acontece quando diferentes sociedades entram em contato umas com as outras e, nesse caso, precisa ser pensado como um campo de lutas por espaço e memória, dentro de uma sociedade permeada por relações de poder. A ideia é a de que a presença do *outro* se justifica pela sua singularidade.

Warde discutiu em um artigo intitulado “Americanismo e Educação: um ensaio no espelho” (2000), como e por que, a partir do século XIX, os Estados Unidos se apresentaram como uma espécie de *espelho*, no qual o Brasil deveria se mirar. Esse artigo foi o desdobramento de outro, em que a autora se ocupou em verificar como a escola se inseriu no projeto de construção da modernidade no Brasil. Para tanto, ela examinou os deslocamentos

discursivos que ocorreram na transição do regime do governo, cujo foco era o “homem novo”, necessário à modernidade.

Ao analisar outras fontes, Warde (2000, p. 37) pensou em diferentes tipos de deslocamentos, que ela chamou metaforicamente de *troca de espelhos*, “ora acentuados, ora sutis, mas que nunca deixaram de fazer referência ao Velho Mundo”¹⁴, porque eram os preceitos para deixar o país moderno e civilizado. A autora assinala ainda que são inúmeros os relatos de viajantes que esquadriharam o Brasil de forma paradisíaca, ressaltando sua beleza e a imensidão da natureza frente à pequenez humana. Nessas representações, o natural era comumente associado à *dádiva divina*, enquanto que o fruto da ação humana era classificado por esses viajantes como *feio, sujo, insalubre, incivilizado* (p.40).

Para ela, até as primeiras décadas do século XX, tais produções estiveram presentes nas exposições internacionais, pois esta era a forma regular de o Brasil se apresentar ao resto do mundo, e funcionavam como *espelhos* em que as nações podiam *olhar-se, olhando os demais* e ensinavam que *criar uma nação exigia comparação e esta é a regra* que passou a alimentar os imaginários sociais:

Criava-se uma vitrine das exposições: *ver e deixar-se ser visto. Identidade e alteridade* das nações com vista a comparar e classificar, esse era o método na sua integralidade. Nestas exposições os países aprendiam a organizar seus registros educacionais, a fazer relatórios minuciosos, a elaborar estatísticas, a apresentar novos dispositivos, etc. (WARDE, 2000, p.40, grifo da autora).

Tratava-se, portanto, de uma representação identitária pelo espelho, isto é, pelos olhos dos *outros*. Ainda nesse artigo, é importante notar como a autora relata as exposições internacionais e a relevância que tiveram na difusão e confirmação das teses evolucionistas, bem como o papel de Oscar Thompson, que participou de uma delas e se convenceu de que era preciso organizar a formação do magistério e adotar o método de ensino analítico nos moldes americanos.

O *americanismo*, para Warde (2000), foi um fenômeno cultural que teve repercussões no ideário educativo e trouxe implícitas as ideias de que o povo brasileiro, apesar de inculto e inferior, é educável e de que a educação seria o meio viável para a transformação do homem novo, criando as bases para a sistematização da instrução pública (ou a ideia de sua

¹⁴ O Velho Mundo é uma referência à Europa. De acordo com a autora, apesar dessas referências, os Estados Unidos foram adquirindo *status* cada vez mais poderosos entre as elites intelectuais brasileiras e penetrando no imaginário social como a “terra prometida”, longe, contudo, das mazelas da *envelhecida e conflituosa* Europa.

necessidade) e, portanto, central para entender o processo de expansão da escola de massas no Brasil.

É possível, por meio do raciocínio analógico, deduzir que o debate *local x global* esteve presente desde aquele período, pela forma de inserção do Brasil nas exposições internacionais (vitrines), levando, contudo, suas especificidades locais (protótipos) demasiadamente caricaturadas. De certo modo, pode-se dizer, também, que a escola tem o papel simbólico de possibilitar o projeto moderno de nação por meio do que Schriewer (2001) chamou de confluência, utilizando-se da *metáfora do dique*, ao trazer de fora elementos para se organizar internamente, tendo em vista a produção de subjetividades individuais para a construção coletiva da nação. A metáfora é utilizada para auxiliar na compreensão do conceito de *externalização*:

As formas de *externalização*, apesar de fazerem referência a uma abertura sistêmica da autorreflexão em relação ao exterior, permanecem actos interpretativos internos ao sistema, que não fornecem informação fidedigna acerca da forma como os processos históricos na realidade ocorreram, ou acerca do que, de facto, está a acontecer do mundo. Estas externalizações operam como se fossem diques, que um sistema é induzido a abrir ou a fechar, conforme as necessidades internas. (SCHRIEWER, 2001, p. 18, grifo do autor)

Pode-se circunscrever qualquer análise dos processos nacionais ou internacionais em torno dos modelos de formação docente e de práticas educativas realizadas em âmbito local, a partir de tal metáfora. Essa adoção, de início, implica dizer que difusão e recepção não são excludentes e que é nessa perspectiva que as reformas educacionais, em vários países, precisam ser pensadas, porque é inegável que há o compartilhamento de referências comuns; mas, ao mesmo tempo, permanecem muito importantes as referências aos contextos específicos de cada localidade.

Na teoria de Luhmann (1997 apud Schriewer, 2001), a noção de mundo está relacionada com as possibilidades de comunicação mundial, que não conhece distância entre os temas das reformas ou seus atores, presentes em qualquer parte do globo. Apesar de haver reprodução de modos de vida e funcionamento de sistemas muito semelhantes entre si, as diferenças existiriam, porque se levam em conta as condições locais e regionais, que criam padrões diferentes.

Nesse sentido, Schriewer (2001) reconhece que a modernidade representa um novo tipo de civilização global, o que não quer dizer que haja uma padronização mundial uniforme de significados na organização dos sistemas educativos. Há o que ele prefere chamar de

programas múltiplos de modernidade, cuja compreensão passa pela noção de internacionalidade, que vê mundo como construções semânticas, analisadas pela ótica de cada contexto: nacional ou cultural e na medida de suas necessidades internas.

Assim, Schriewer (2001, p. 22-23), apoiando-se na teoria de Luhmann, afirma que:

[...] as *externalizações* com recurso ao meio internacional são características dos países já industrializados, com condições de vida modernas altamente desenvolvidas enquanto que as sociedades tradicionais, por conseguinte, a maior parte dos países do terceiro mundo que nas últimas décadas se tornaram independentes, procuram preferencialmente uma orientação no decurso da sua história.

A compreensão da teoria desenvolvida por Luhmann (apud Schriewer, 2001), é feita com base no estudo da *autopoiese*. Elaborada pelos biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela¹⁵, cujos estudos afirmam que, apesar de um organismo se apropriar de materiais externos para produzir uma célula, esta só poderia ser produzida dentro de um organismo vivo ou *autopoiético*. A etimologia deste termo vem do grego *auto* que significa “mesmo” e *poien* que quer dizer “produzir”. Seguindo essa linha de raciocínio, Luhmann estendeu as características da *autopoiese*, descritas na biologia, aos sistemas sociais.

Em outras palavras, um sistema *autopoiético* produz sua própria estrutura e todos os elementos que o compõem. As estruturas internas de um sistema são as únicas que podem determinar o que existe e o que é possível existir. Nesse sentido, recorre-se à ideia de seleção, ou seja, o sistema seleciona os elementos de acordo com o sentido que ele lhes atribui, o que não faz sentido, é descartado; porém, este descarte também não é definitivo, uma vez que um elemento que não tem sentido hoje, pode vir a tê-lo amanhã. Somente os sistemas sociais e psíquicos selecionam através do sentido.

Assim, é a partir da teoria dos sistemas e da reflexão, de Luhmann – que caracteriza a sociedade como um sistema social *autorreferencial*, isto é, que se apresenta com uma estrutura particular ou única –, que Schriewer desenvolve sua tese da *externalização*, para entender o campo educacional. A perspectiva proposta advinda desse conceito contribui para

¹⁵ De acordo com Mariotti (1999), ao contrário de Humberto Maturana, o biólogo Francisco Varela considera que o conceito da *autopoiese* não deveria ser estendido ao social, já que essa noção aplica-se estritamente à origem de sistemas vivos mínimos. O ensaio sobre a *autopoiese* foi originalmente publicado em inglês na página de Humberto Maturana do site italiano *Oikos*, cujo endereço é: <www.oikos.org/maten.htm>. Cf. MARIOTTI, H. Autopoiese, cultura e sociedade. *Pluriversu – Complexidade política e cultura*, 1999.

colocar em evidência processos de reinterpretação daquilo que lhe é exterior, de acordo com sua lógica interna:

As *externalizações* são como foi demonstrado inicialmente, por um lado, interpretações auto referenciadas, que tornam o meio internacional acessível na medida das necessidades internas ao próprio sistema. Por outro lado, as construções da *internacionalidade*, que emergem dessas interpretações, também não são inteiramente separáveis das estruturas dominantes do sistema internacional e das dimensões de poder, prosperidade e predomínio, que definem o próprio sistema. (SCHRIEWER, 2001, p. 30)

Isto significa que, pelo processo de *externalização*, há uma abertura a situações mundiais ou, como afirma o Schriewer (2001, p. 30), ao “cruzamento de tendências opostas de integração e fragmentação, de difusão ideológica global e recepção contextual”, isto é, considerando as duas perspectivas como complementares, já que o *neoinstitucionalismo* aborda o macro e a *externalização*, a lógica interior do sistema. Adotá-las pode facilitar a compreensão dos processos educacionais instauradas via políticas públicas.

As relações de interdependência entre o internacional e o nacional promovem entendimentos mútuos sobre o campo educativo, reconhecendo, por exemplo, a formação dos professores como uma condição *sine qua non* para a melhoria dos sistemas educacionais. Para tanto, é possível apreender na circulação dos discursos, sobretudo os acadêmicos, alguns recursos semânticos que definem essa profissão, como por exemplo, a disseminação da ideia do profissional prático-reflexivo, da formação continuada, do trabalho em equipe etc.

Parte-se, aqui, do princípio de que a perspectiva dos estudos comparados para a análise do PEC-Municípios ajuda no desvelamento de algumas categorias, palavras, termos ou ideias-chave que ensejam a definição da *profissionalidade* do professor. Conforme a leitura do material impresso foi sendo realizada, observava-se que havia uma semântica textual funcionando como *estrangeiros indígenas* (Popkewitz, 2002) e que seria preciso mapear as possíveis ligações entre os textos e os autores que se referem uns aos outros, em torno da formação profissional do professor.

O conceito de *estrangeiro indígena* conduz a análise sobre as organizações, semânticas e sujeitos que operam em espaços distintos, mas que se entrecruzam e mutuamente se constituem. Trata-se, então, de olhar o discurso produzido nas práticas de formação como parte e resultado da penetração de discursos e organizações internacionais, encarregados de organizar a educação, mas feita por meio de agentes concretos com filiações provenientes de contextos socioculturais diversos.

Para Popkewitz (2002, p. 232) as nações modernas são, todas, *híbridos culturais*, uma vez que não existe nação que seja composta de uma única cultura ou etnia:

El concepto de ‘hibridación’ permite pensar que las prácticas educativas tienen suposiciones, orientaciones y procedimientos plurales. La historia del currículum es la historia de tal hibridación. Las prácticas de reforma nacional también se pueden comprender como prácticas que tienen múltiples suposiciones y divisiones, a partir de las cuales se revisa el imaginario político.

Ainda segundo este autor, os processos de escolarização podem ser vistos como práticas culturais que constroem *imaginários nacionais*, os quais não são imagens unificadas de uma nação ou individualidade, mas híbridos, compostos de múltiplos discursos que são, ao mesmo tempo, *locais* e *globais*. Nesse sentido, a cultura nacional é uma forma de construir sentidos ou discursos que organizam as ações e permitem a construção de identidades.

Sobre tal construção de sentidos em torno de uma cultura nacional, torna-se útil recorrer, também, a estudos que superem as abordagens eurocêntricas. Nesse caso, ressalta-se o trabalho de Anderson (2009), para quem a nação é uma *comunidade imaginada*, um produto cultural que possibilita aos indivíduos compartilharem signos e símbolos comuns que lhes dão a sensação de pertencimento, isto é, que lhes permitem se reconhecer como parte de um mesmo espaço imaginário.

Recorrer a esta ideia de Anderson (2009) torna-se um instrumento conceitual e teórico útil que permite olhar, também, a profissionalização docente num contexto de reforma educacional local como um modo de construir sentidos e identidades. Esses sentidos estão contidos e circulam no material impresso do PEC-Municípios, por meio de suas narrativas textuais, na mobilização de memórias e discursos sobre o fazer docente, que ligam o presente dos participantes ao seu passado e suscitam imagens a partir dos textos formativos que pretendem configurar uma nova cultura profissional.

Anderson (2009) forja o conceito de *comunidade imaginada* para dar conta de situações em que há uma unidade, na qual as representações culturais são fabricadas historicamente para produzir um senso de nação. No caso do discurso educacional, isso ocorre por meio do conjunto de linguagens, narrativas e imagens nele presentes, que não estão simplesmente recuperando memórias, mas produzindo outras e também novos esquecimentos. A escola tem um papel preponderante na construção desse sentido, daí a importância assumida pelos professores na atual reforma educacional.

Analogamente, é possível pensar em uma comunidade profissional docente imaginada. No entanto, Charlot (2008) adverte sobre os perigos existentes na sua produção, ao dizer que não se pode misturar discurso político e científico sob pena de tomar o primeiro como uma verdade científica e oferecer, igualmente, uma versão perigosa para a democracia. Um exemplo disso é o discurso pedagogicamente correto, tão bem ilustrado pelo autor:

Existe um jeito de iniciar uma boa briga educacional: é só dizer para o outro: “Você é tradicional”. É o fim de tudo! Como se fosse um argumento legítimo, automaticamente legítimo – “Você é tradicional” – e o outro fica envergonhado de ser tradicional. Ao contrário, ser inovador significa encontrar-se respaldado pelo discurso legitimado socialmente. Mas, a inovação não vale por si só, depende do conteúdo da inovação. Existem inovações ruins, existem inovações boas; existem práticas chamadas, rotuladas de tradicionais, que às vezes são melhores do que práticas rotuladas de construtivistas. Mas isso é uma questão de legitimidade do discurso social. [...] Assim como existe um discurso politicamente correto, agora existe, igualmente, um discurso pedagogicamente correto. A pesquisa levou trinta anos para criar essa legitimidade oficial, mas o problema é que, muitas vezes, existe uma diferença entre a cabeça, a mente e a língua. O discurso é pedagogicamente correto, mas, na cabeça, persistem as ideias enraizadas na vivência e no cotidiano do professor na sala de aula. (CHARLOT, 2008, p.93)

Para Charlot (2008), pensar a formação do professor, a partir desse ponto, é essencial para a aproximação da universidade com a escola, não importa saber se o professor é ou não tradicional, construtivista ou crítico, importante é saber o que vai permitir ao aluno aprender e desenvolver suas próprias práticas intelectuais.

Ao utilizar os conceitos de *externalização* e *estrangeiro indígena*, pretende-se identificar algumas categorias que estabelecem os modos de pensar e fazer dos professores nas reformas educacionais e, que assim, como no passado, circulam em escala mundial, tais como os recorrentes termos: formação continuada, profissional, prático-reflexivo, competências, entre outros, que comportam uma gênese que é, simultaneamente, *local* e *global*.

Popkewitz (2002) afirma que os discursos da reforma contemporânea sobre a profissionalização do professor são ilustrativos da construção dos imaginários nacionais, como um *híbrido* entre o *global* e o *local*. Uma forma de apresentar estes *híbridos* é demonstrar que os discursos que organizam o campo educacional não podem ser explicados unicamente por fatores nacionais, uma vez que se *externalizam* em relação a uma cultura mundial, baseada nas ideias fundamentais da modernização.

Então, para compreender uma experiência *local* de formação, em um contexto de reforma nacional, foi preciso olhar os autores e textos que produziram sentidos e discursos sobre a profissionalização docente. A orientação de análise tem como ponto de partida a seleção das referências utilizadas que permitem entender as *externalizações*. Face aos materiais reunidos, o terreno de estudo que se vê formar é o da circulação e da estruturação dos discursos especializados, em educação, no quadro de uma progressiva internacionalização da razão educativa especializada e dos seus protagonistas.

Os estudos comparados fornecem instrumentos de análise úteis para observar o discurso sobre a formação continuada dos professores, como um amplo conjunto de ideias que circulam nos meios especializados, com atores igualmente especializados e autorizados para dela falar. O *local*, ou o *global*, nesse caso, não se limita aos lugares geográficos, mas inclui a circulação de narrativas e imagens aparentemente universais sobre professores e alunos, e que, conseqüentemente, criam um sentimento de pertencimento que se estende através de múltiplas fronteiras nacionais.

Desse modo é que se pretendeu pensar os circuitos de comunicação e os sujeitos que (re)localizam em âmbito nacional os saberes e discursos disponíveis no espaço-mundo. O que também implica considerar o envolvimento de alguns autores, os especialistas, que no caso do PEC-Municípios estão ligados aos espaços acadêmicos e cujas filiações teóricas se definem em relação ao exterior.

Apreende-se das leituras de Schriewer (1995; 2001) que, mediante as *teorias da difusão* dos modelos externos de organização educacional, os agentes (instituições ou sujeitos) tendem a reinterpretar estes modelos – o que leva à analogia com o conceito de *estrangeiro indígena* ou *indigenização*, ou seja, a ação de selecionar e remodelar as teorias exteriores de acordo com os interesses dos envolvidos.

Na mesma linha, Carvalho (2005), ao explorar os processos de transferências educacionais nas primeiras décadas do século XX, destaca que o conceito de *estrangeiro indígena* é particularmente importante para a análise da construção dos discursos especializados em educação, salientando que, nessa construção, mantêm-se as *conexões* com as produções intelectuais e as exigências e recepções políticas e sociais que com elas interagem. Isto significa que, por detrás de categorias discursivas, aparecem nos textos impressos e apresentam-se como autoridades universais, frutos da penetração de discursos plurais que, ao serem mobilizados em determinados espaços locais, produzem efeitos particulares:

O conceito de “*estrangeiro indígena*” instala-nos no território dos enlaces múltiplos e multidirecionais dos discursos e conduz a análise para a consideração de organizações, semânticas e actores que operam em espaços distintos, mas que se entrecruzam e mutuamente se constituem. Trata-se então de olhar a razão educacional moderna como parte e resultado da recíproca penetração de discursos e organizações internacionais na de discursos e agências nacionais implicadas no sector educativo; trata-se de estar atento tanto “à estabilidade e à mutabilidade” dos discursos que circulam como aos circuitos desses discursos. Em suma, há que observar os discursos educativos da modernidade enquanto objectos (potencialmente) híbridos, construídos a partir de *regras* de proveniência diversa e por agentes concretos, dotados de razão limitada e situados em contextos socioculturais de diversas escalas. (Carvalho, 2005, p. 506-507, grifos do autor).

Nessa perspectiva, e, apesar do peso discursivo que esses modelos possuem, não se trata da sua adoção cega para serem aplicados, uma vez que a própria ideia de seleccionar o que é importante ou válido para determinado local já implica em uma abertura limitada ao exterior. Observa-se, assim, que, embora o material do PEC-Municípios contenha elementos que indiquem uma sintonia com as tendências globais, muitas vezes definidas por organismos internacionais, é preciso tentar compreender a especificidade dessa seleção e apropriação no Brasil, mais precisamente, no Estado de São Paulo, mediante o exame das referências aos autores e dos textos que aparecem nos seus cadernos.

Além disso, descrever, analisar e, sobretudo, compreender, que é por meio do entendimento das categorias exploradas na literatura comparada – *globalização, ocidentalização, mundialização, americanismo, internacionalização e externalização* – que se tornam possíveis as referências ao que é *externo*, ao *outro* e vice-versa e o estabelecimento de relações entre o que está sendo *difundido mundialmente* e a *forma* – a *mestiçagem*, de Gruzinski, a *indigenização*, de Schriewer, os *sincretismos*, de Ortiz e o *espelho*, de Warde –, pela qual tais referências estão sendo *recepcionadas* em solo nacional.

Para Madeira (2008, p.116), é preciso identificar os “mediadores culturais” – autores, textos, ideias – que estão sendo utilizados e têm transformado os discursos em práticas, traduzindo e adaptando os valores globalizados para contextos localizados. Isto feito evidencia-se:

[...] os processos de negociação, apropriação e incorporação a que são sujeitos os modelos de Escola e de educação com origem nas metrópoles europeias. Por outro lado, revelam que esses mecanismos de adaptação produzem respostas localizadas, “*indigenizadas*” e “*híbridas*” cuja compreensão apenas se torna possível mediante uma remissão do enfoque aos problemas do cotidiano, às experiências vividas dos atores, às culturas institucionais e relativamente circunscritas de processos de escolarização-formação.)

Ao analisar o PEC-Municípios sob essa perspectiva e, sobretudo, quando se nota que o programa recorre à parceria com universidades conceituadas, é possível afirmar que no plano discursivo há sim uma preocupação em fazer cumprir as metas propostas. Pode-se pensar que os textos sobre a formação dos professores, no material impresso do PEC-Municípios, corroboram as teorias da difusão, ao procurarem, aparentemente, sintonizar o discurso com as reformas que ocorrem no plano mundial; no entanto, o fazem com características próprias, na medida em que essas práticas formativas aparecem inseridas em uma reforma política local.

A apreensão dos conteúdos que são vinculados às abordagens mundiais não é o foco de maior interesse, mas, sim, entender como os saberes sobre a profissionalidade do professor são descritos em um destes circuitos especializados, a universidade. Trata-se, precisamente, de uma escolha teórica que rejeita as interpretações exclusivamente centradas no critério da submissão do *nacional* ao *internacional*, evitando-se, portanto, os desvios deterministas que, ao invés de contribuírem para o debate na área educacional, restringem-no ao círculo vicioso das teorias hegemônicas da crítica ao neoliberalismo que, ao final de qualquer estudo, apenas confirmam os pressupostos de partida.

Uma das entradas possíveis para essa análise foi pensar, nas produções textuais que os especialistas veicularam nos documentos do PEC-Municípios, as discussões realizadas e como elas foram sendo propostas, procurando estabelecer as apropriações das ideias e conceitos que circulam internacionalmente, e que foram mobilizados nesse material. Esse olhar é o que efetivamente indica que o *local* e o *global* estão inextricavelmente ligados em uma rede comunicacional, daí o conceito de *externalização* ser importante para o tipo de estudo aqui adotado.

A observação incidiu sobre as categorias discursivas que, na formação continuada de professores, criam modos específicos de ensejar a profissionalidade docente, o que leva a problematização também para o campo dos saberes. Fazer a análise documental é essencial para os estudos comparativos, principalmente, se for realizada na perspectiva de entender a difusão dos discursos dos especialistas no campo da educação. Nesse sentido, Nóvoa (2000, p. 10) afirma que:

[...] a análise da emergência e da consolidação de um discurso científico torna-se um objeto muito importante para o trabalho comparativo, pois permite compreender a circulação de discursos e de legitimação de certas maneiras de pensar e de falar sobre educação. A atenção levada ao discurso e a forma como eles constroem realidades educativas é sem dúvida, um dos elementos centrais do retorno da Educação comparada.

Ao confrontar práticas de formação docente, sob o enfoque da educação comparada, concorda-se – para usar o conceito desenvolvido por Schriewer (2001) –, que há uma *externalização* de situações mundiais, cujas práticas formativas locais, ao serem analisadas, concretamente, podem demonstrar como as influências internacionais são reinterpretadas. As reflexões sobre a educação e, mais especificamente, sobre as práticas de formação de professores, analisadas por meio da *externalização*, oferecem subsídios teóricos para melhor conhecer e entender as experiências locais.

Uma das características discursivas que se impõe sobre a formação profissional docente é o seu caráter eminentemente *prescritivo* e *salvacionista*. Não obstante, a educação sempre é associada a um projeto de nação moderna, democrática, cidadã, utilizada como a base de projetos reformistas. Logo, a *formação* que os professores recebem, no contexto dessas reformas, precisa ser analisada por meio das *interconexões* ou *externalizações* que estabelecem com autores, textos, teorias e ideias que circulam mundialmente, mas que, em âmbito nacional, funcionam como *estrangeiros indígenas*.

Popkewitz (2002) é quem, novamente, vai auxiliar para entender os modos de se realizar tal análise. De acordo com ele, na política nacional, é habitual que alguns nomes, os “*heróis do progresso*”, sejam estrangeiros e sejam imortalizados nos esforços de reforma:

Los nombres de los autores extranjeros, por ejemplo, aparecen en los debates nacionales como señales de progreso social político y educativo. John Dewey, el filósofo estadounidense de principios del siglo XX y Lev Vigotsky, el psicólogo ruso, por ejemplo, se han convertido en iconos de las reformas educativas que circulan entre muchos países. Dewey y Vigotsky aparecen como héroes universales para explicar los “nuevos” principios de la pedagogía en Sudáfrica, España, los países escandinavos y en el mismo Estado Unidos, entre otros países. En las tradiciones de la teoría social crítica, los nombres del filósofo social alemán Jurgen Habermas, del brasileño Paulo Freire, del filósofo francés Michel Foucault y de la teórica social alemana Hanna Arendt, entre otros, se insertan en los debates nacionales para aportar principios favorables al cambio social y, en algunos casos, la planificación educativa. (p.235-236).

Então, os heróis e heroínas que circulam como parte dos discursos globais da reforma existe nos debates e programas nacionais como *estrangeiros indígenas* e são invocados para abençoar a reforma social, como o anúncio da modernidade e do progresso que dela advém. Por isso, o ponto de análise engendrado, após o mapeamento descritivo das fontes, foi levantar as categorias discursivas selecionadas, utilizadas e mobilizadas no programa.

No passado, como bem apontou Warde (2000), a identidade nacional era articulada pelas concepções de nação e cidadania, pautadas em noções americanizadas trazidas pelos viajantes das exposições internacionais. Atualmente, a reestruturação do ensino e da formação do professor traz representações sobre a figura do professor que produzem um conjunto de ideias sobre sua participação, reflexão, pesquisa e saberes, que, embora pareçam globais, adquirem sentidos locais específicos. Do ponto de vista discursivo, no entanto, elas tentam modelar a personalidade e o conhecimento, por meio da incorporação de princípios que organizam o raciocínio dos professores e, conseqüentemente, suas capacidades de *agir* ou *fazer* na educação.

Lawn (2001), ao discutir a fabricação da identidade dos professores, a partir da análise específica do caso inglês, tenta levantar questões pertinentes para as várias nações, defendendo a ideia de que as alterações na sua identidade profissional são produzidas pelo Estado, através de discursos que simbolizam a nação, a *comunidade imaginada*, em momentos de reformulação de objetivos, sejam eles econômicos ou sociais:

Os professores podem aparecer invisíveis em descrições dos sistemas educativos, ou surgirem apenas como “*elementos neutros*”, uma massa imutável e indiferenciada que permanece constante ao longo do tempo e do espaço. *Mas também* [...] como uma parte necessária de uma proposta educativa, embora surjam, nessa mesma proposta, como sombras, representantes ou sujeitos. Aparecem em destaque quando existe, de alguma forma, um pânico moral acerca da sociedade e das suas crianças; nesses momentos, os professores estão em primeiro plano, escrutinados e reprovados. É então que a sua identidade aparece como inadequada e é sujeita a alteração, abruptamente, por vezes, no sentido da modernização, sempre. (p. 118)

A mudança, a produção da nova identidade, envolve necessariamente o Estado, por meio de suas regulamentações, serviços, encontros políticos e discursos públicos, programas de formação, intervenções na cultura da mídia etc. A produção de documentos, como o Relatório Jacques Delors (RJD), de 1998, feito a muitas mãos, e de circulação mundial, apesar de destacar as singularidades nacionais ou locais existentes, insiste em mostrar que há um patrimônio mundial comum a todo o globo.

Por meio da circulação mundial de ideias sobre a educação, tesouro comum a todas as nações, como assinalado no RJD, pode-se pensar na lógica que embasa as ações do Estado que, além de oferecer proteção aos territórios, também passou a proteger suas populações. Para realizar esse empreendimento, foi preciso pensar no que Popkewitz (2004) chamou de

novas formas de exercer o poder ou a “arte de governar”, praticada por meio de princípios de “razão” e de “pessoas razoáveis” que disciplinam e produzem a ação e a participação:

No século XIX, a ideia de reforma social na Europa e na América do Norte está relacionada à construção da concepção moderna do Estado como um organismo legal/administrativo trazido para os contextos coloniais para proporcionar um aparato administrativo para as práticas de colonização que ocorrem em âmbito global. [...] Por toda a Europa, América do Norte e suas colônias, uma *globalização particular* ocorreu, a qual estava relacionada e complementava a administração dos territórios. A globalização foi uma mobilização de determinados princípios de participação e de governo eram considerados princípios universais para a ação. As revoluções francesas e norte-americanas, por exemplo, personificaram esse universalismo por meio de noções sobre os “direitos inalienáveis” dos cidadãos. Esses discursos sobre o indivíduo, contudo, pareciam postular uma noção global do cidadão, mas os princípios universais eram, de fato, normas burguesas ocidentais a respeito da ordem política liberal. Os discursos de administração social, em seus contextos europeus, contudo, não eram apenas de imagens e narrativas europeias, mas também inscreviam o “outro” colonizado nos textos do cidadão. (p. 108-109, grifos do autor)

A produção de bons cidadãos demandava, então, que novas instituições surgissem em prol da construção de uma nova sociedade, liberal e democrática, e a escola em massa foi embutida nesse movimento e, até hoje, é imbuída dessa missão, senão de criar uma nova sociedade, ao menos de reconfigurá-la, mediante as transformações que cada tempo e espaço demandam. A partir da leitura da obra de Popkewitz (2004), pode-se pensar que documentos oficiais, textos e autores, nacionais ou internacionais, produzem “histórias de salvação” mundiais, que são, normalmente, postuladas por atores inscritos, ou utilizados para legitimar e corroborar as teorias que indicam a necessidade de mudanças.

Não é a toa que o documento de Delors definiu como um dos objetivos centrais das atuais reformas educativas o “aprender a aprender”, o que implica, em qualquer contexto ou local, que é preciso reconfigurar as metodologias do ensino e o papel docente, daí a centralidade, nas reformas atuais, dos discursos e ações em torno da formação do professor.

Nesse sentido, a universitarização da formação docente orienta-se – ou deveria orientar-se – pela perspectiva da intelectualização das práticas do professor, do seu trabalho cotidiano em sala de aula, o que leva a união de duas grandes armadilhas: o discurso político, que prescreve e não avalia as condições daquilo que acontece na sala de aula, e o tecnológico-profissional, o qual acredita ser suficiente a profissionalização dos seus quadros para sanar os problemas de um sistema de ensino nacional que se desenvolveu, historicamente, de forma muito específica.

3. O PEC-Municípios e suas formas de funcionamento

3.1 O formato PEC-Municípios: o uso de novas tecnologias

Antes do PEC-Municípios, as capacitações dos professores eram presenciais, exigindo a participação de todos os participantes em um mesmo local, demandando esforços logísticos e financeiros com deslocamentos, estadias e pagamento de substituições dos docentes. Esse modelo de formação dificultava a sua extensão a uma quantidade maior de profissionais, porque os professores tinham que se ausentar do trabalho, o que repercutia de maneira indesejada nas escolas e, pelas mesmas razões, evitavam-se formações com programas extensos, sendo a maioria de curta duração.

Como havia muitos professores com formação em nível médio, pensou-se na utilização de recursos tecnológicos que permitissem reduzir gastos e atender, simultaneamente, ao maior número de pessoas sem precisar afastá-los dos seus locais de residência e trabalho. Foi assim que, por meio da Resolução Nº 58/2002, da SEE/SP, criou-se a Rede do Saber, que definiu o formato Educação a Distância (EaD) para o PEC (SCAVAZZA, 2003).

Logo, a Rede do Saber, construída para atender apenas às necessidades do PEC – Formação Universitária (edição estadual) passou, a partir de 2002, a expandir sua infraestrutura para atender aos Programas que foram surgindo depois, como é o caso do PEC – Construindo Sempre, o PEC-Magistério Indígena, da capacitação do Sistema GDAE, e o próprio PEC-Municípios. Ela funcionou como um servidor permanente de atendimentos simultâneos, em larga escala, com alta velocidade na conexão e na articulação desses pontos da rede, cujos ambientes estiveram conectados a uma Central de Operações (CO) da SEE/SP, que controlava os fluxos de dados, imagens e voz dos nove estúdios de geração de vídeoconferência¹⁶.

Outro exemplo de tecnologia mobilizada foi a rede IntraGov, que oferecia os mesmos serviços de Internet de alta velocidade para mais de cem pontos de vídeoconferência (VC) e 2.500 computadores espalhados em cerca de 90 cidades do Estado. Para garantir sua sustentabilidade, os ambientes tiveram um suporte técnico-operacional específico oferecido

¹⁶ Os estúdios de geração foram alocados em São Paulo, do seguinte modo: três na sede da SEE/SP, Praça da República; quatro em um prédio localizado no Largo do Arouche; um no “CRE Mário Covas”, na Avenida Rio Branco; e um na própria Central de Operação da rede interativa, à Rua João Ramalho. In: Política Educacional da SEE/SP, (p.22). Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ors/PoliticaSEE.pdf>>. Acesso em 07 jan. 2010.

pela FCAV, com infraestrutura de *hardware*, *software* e conexão para atender a demanda com um custo menor.

O sistema de capacitação GDAE foi implantado a partir de 2002, pela Resolução Nº107, de 25/6/2002. Tratava-se de um amplo portal operacional, criado em ambiente Internet, que se integrava a unidade escolar e aos demais órgãos do governo, e usado para gerar informações operacionais para a administração da SEE/SP e do Sistema de Informações da Educação (SIEDUC), constituindo-se em um acervo de informações gerencias da educação básica do sistema escolar paulista.

Uma rede desse porte permitiu maior controle a partir do mapeamento, monitoramento, registro e disseminação das informações. Por meio do portal *on-line*, os professores-alunos recebiam notícias diárias sobre o calendário do programa PEC, datas das vídeo e teleconferências, das visitas às universidades, etc. O portal ainda disponibilizava 33 boletins informativos, mesmo após o Programa ter sido encerrado.

O PEC-Construindo Sempre foi um curso presencial de capacitação e aperfeiçoamento dos Professores de Educação Básica II (PEB-II) da rede estadual paulista. Os PEB II são aqueles que atuavam no segundo ciclo do Ensino Fundamental (EF), de 5ª a 8ª série, e Ensino Médio (EM) nas disciplinas específicas: História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa e Ciências (Física, Química e Biologia). Esse programa teve início em novembro de 2002 e funcionava com uma carga horária total de 150 horas, por turma, divididas em 104, para as presenciais e 46 horas, para as turmas da modalidade a distância, nas quais foram utilizadas mídias interativas – como a vídeoconferência e o programa *Learning Space* –, para a realização das atividades.

Quanto ao PEC-Magistério Indígena não foi possível obter informações, mas, supõe-se que se integrou às políticas de formação de professores indígenas, para as escolas localizadas nas diversas aldeias espalhadas pelo território nacional. Inserida no discurso da qualidade do ensino, tal formação foi prevista na legislação, que reconhece e legaliza o direito dos índios a uma educação intercultural específica. No entanto, na Resolução Nº 3/99, do CNE/CEB (artigos 6º e 8º) e no Parecer Nº 14/99 da CNE/CEB, essa formação é tratada de modo particular, pois ambos indicam a necessidade de os professores das escolas indígenas, pertencerem as suas respectivas comunidades.

Da mesma forma que há um consenso em torno da formação dos professores das séries iniciais, há também a sua extensão para a formação de professores indígenas. A proposta é a de que, além de professores, eles sejam também pesquisadores, participem ativamente da prática das escolas locais, qualifiquem-se por meio da formação continuada –

preferencialmente, as que alternem o modo presencial com uso de mídias interativas, para não se ausentarem do trabalho – e transformem os conteúdos dessas formações em matéria de constante reflexão (BRASIL – MEC, Parâmetros em ação, 2002).

Os encontros presenciais foram orientados, na legislação, a ocorrerem uma ou duas vezes por ano e, nesses momentos seriam planejados, organizados e executados por especialistas acadêmicos, já que poderiam vivenciar outras situações, tais como interação com outros índios de várias localidades e escolas, momentos de pesquisa e reflexão, registro de atividades por meio de memoriais e oficinas culturais. Então, é possível deduzir que o PEC-Magistério Indígena, ao menos em termos de proposta, seguiu os mesmos moldes do Programa aqui examinado.

O PEC-Municípios, bem como outros programas correlatos que tiveram – e têm – como suporte o apoio interativo da Rede do Saber, tornou-se uma experiência formativa que exigiu das instituições envolvidas a reelaboração dos modelos de capacitação docente até então utilizados.

3.1.1 O *modus operandi* das mídias interativas

As mídias interativas no PEC-Municípios foram organizadas em torno de três modalidades: teleconferências (TC), vídeoconferências (VC) e os Trabalhos Monitorados (TM). As duas primeiras ofereceram suporte aos temas do material impresso; o acesso *on-line* era feito via TM, subsidiado pela Intranet e pela ferramenta *LearningSpace*, que permitiram o desenvolvimento dos trabalhos em grupos, com questões abertas de cunho dissertativo, e a criação de espaços que promoviam a interatividade dos cursistas, como fóruns de debates e *chats*.

As VC foram geradas a partir dos estúdios localizados nas universidades. Aconteciam duas vezes por semana, com a duração de quatro horas cada, e eram realizadas por mestres e doutores contratados das instituições participantes. Já as TC aconteciam quinzenalmente, com duração de duas a quatro horas, e eram ministradas por especialistas convidados, indicados pelas universidades ou pela SEE/SP. Foram transmitidas ao vivo pela TV Cultura e assistidas, simultaneamente, por todos os alunos do PEC, em ambas as versões. Foram contratados professores da Faculdade de Educação (FE) e de outras áreas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Sociais, Arte e Educação Física, de acordo com o tema tratado em cada módulo.

As duas modalidades mencionadas desencadearam o conteúdo teórico de cada tema e unidade, posteriormente ampliado e aprofundado pelos textos e atividades presentes no material impresso. Vídeo e teleconferências desdobravam-se nos trabalhos monitorados (TM), com carga horária de doze a dezesseis horas por semana, e dividiam-se em atividades *off-line*, orientadas por professores tutores, e *on-line*, orientadas por professores assistentes virtuais, mestres ou doutores das universidades, via Intranet, com sessões em que os próprios participantes organizavam a sua forma de estudo.

Em relação ao gerenciamento operacional do PEC, Scavazza e Sprenger (2003) afirmam que a complexidade do Programa exigiu a adoção do modelo de gestão de projetos do *Project Management Institute* (PMI), porque contemplou as seguintes etapas: Planejamento, em que se delimitou a estrutura organizacional e analítica que gerou o cronograma de atividades; Execução e Controle, na qual foram gerados relatórios mensais da coordenação, assinalando os pontos críticos, o *status* das atividades e as providências tomadas para solucionar os impasses e fazer adaptações; e Comunicação, realizada a partir de quatro ferramentas: *Home Page* do programa, *Quickplace*, Central de Atendimento (CA) e Sistema PEC de Informações (SPI).

Cada uma dessas ferramentas ficou a cargo de uma instituição, parceira ou contratada, para atender a objetivos específicos. A *Home Page* do programa foi concebida e desenvolvida pelo Laboratório de Tecnologia Educacional (LTE), da FCAV, também responsável pelo gerenciamento da estrutura curricular, das instituições envolvidas, das equipes responsáveis, dos endereços eletrônicos para contatos, da divulgação de notícias e avisos rápidos de interesse geral, dos boletins informativos e, finalmente, do acesso atualizado aos grupos e turmas para os trabalhos monitorados *on-line*.

A *Quickplace* foi desenvolvida pela empresa Lótus para garantir a articulação do trabalho entre as universidades, a secretaria e a equipe de gestão, usada pelas equipes para manter os arquivos, ideias e a programação do curso em um lugar comum, de fácil acesso, e com informações atualizadas. A CA realizava a interface entre o público interno e externo, administrando as estatísticas de ocorrências e relatórios. O SPI lidava com as informações e dados dos professores-alunos, e suas distribuições nos grupos, turmas e universidades; com os materiais impressos que estavam sendo utilizados; e com os ambientes de aprendizagem.

3.2 As aulas presenciais

Apesar do uso de mídias interativas nesse Programa, os participantes tiveram aulas presenciais com um professor tutor por seis dias da semana, durante todo o curso. Dos tutores, foram exigidos formação em nível de graduação e experiência profissional na rede pública de ensino. Eles coordenaram os polos e foram responsáveis pela mediação dos conteúdos, vídeos e teleconferências, orientação dos grupos na execução das atividades, dos exercícios e encaminhamento das dúvidas dos cursistas.

Além dos tutores, os cursistas mantiveram contato com os professores assistentes que acompanharam as atividades *on-line*, interagindo, pelo menos duas vezes por semana, com quatro ou cinco grupos de quatorze pessoas cada um; e também com os especialistas – professores universitários –, que participaram das vídeo e teleconferências e eram responsáveis pelas orientações das monografias desenvolvidas a partir da experiência de cada um¹⁷.

As aulas aconteciam nos polos, nos ambientes de aprendizagens, que foram instalados nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), distribuídos em trinta e quatro pontos do Estado e da capital paulista, e contavam com toda a infraestrutura necessária para a realização das atividades presenciais. O PEC forneceu um material impresso¹⁸ aos cursistas e aos tutores¹⁹, cujo desenho curricular foi organizado por módulos temáticos interdisciplinares, que se dividiram em unidades e subdividiram-se em subunidades.

Os conteúdos aconteceram de modo paralelo e articulado com as atividades complementares²⁰, distribuídas em 300 horas para as Vivências Educadoras, 58 horas para as Oficinas Culturais e 800 horas de reconhecimento da experiência profissional, uma vez que os participantes tinham pelo menos quinze anos de docência. Antes de iniciar as atividades com os conteúdos do material impresso, o Programa ofereceu um módulo introdutório, ministrado em parceria com o Serviço Nacional do Comércio (SENAC), que visava à familiarização dos cursistas nos ambientes de aprendizagens interativos *on-line* para lhes conferir mais autonomia na execução das atividades.

¹⁷ As monografias desenvolvidas pelos cursistas do PEC-Municípios não foram objeto de análise.

¹⁸ Material esse que, às vezes, será referenciado aqui como cadernos do PEC-Municípios.

¹⁹ Os tutores foram responsáveis pelo acompanhamento presencial dos cursistas em todas as atividades, tanto com que utilizaram o material impresso, quanto as dos textos virtuais, vídeo e teleconferências.

²⁰ Cf. Apêndice B.

3.3 O que dizem alguns especialistas sobre o PEC

No livro organizado por Nicolau²¹ (2006), a partir dos relatos dos professores da USP sobre a versão estadual do Programa, os especialistas afirmaram que foi uma experiência inovadora, devido a um conjunto de fatores, dentre os quais: a combinação e utilização de materiais impressos e digitais; a interatividade intensa; a busca de elementos em diferentes espaços de informação; a intensificação do contato com a universidade, por meio de atividades culturais, durante a semana, com oficinas, debates e exploração dos espaços institucionais da USP, como museus e laboratórios, reforçando o vínculo com a Instituição.

Krasilchik²² (2006) enfatizou a oportunidade de aprendizagem oferecida aos cursistas, os quais tiveram que participar, ativamente, saindo da usual acomodação de receptores, pela inserção de atividades, como as vivências educadoras e a pesquisa monitorada, além de outros aspectos legais, como a titulação, promoção na carreira e necessidade de aprimoramento.

Plonski, Scavazza e Sprenger (2006, p.32-33) declararam que tudo no PEC foi inovador, sobretudo sua gestão operacional, pautada por uma lógica organizacional contextualizada, em que todos viam cada parte e o todo em pleno funcionamento. Segundo os autores, para manter essa lógica, foi necessário obedecer a um critério básico: “manter o todo funcionando e agregar valor, o que significava como esse todo poderia funcionar melhor”. Agregar valores implicava, nesse caso, aprender a lidar com novos cenários desenvolvendo uma atitude proativa.

A ideia da proatividade tem um sentido auto-organizacional e encontra sustentação na, já mencionada, teoria da *autopoiesis*, dos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela, “que afirma ser a vida produtora de si própria (e não produzida por condicionantes externas)”. Já Yambanis²³ (2006, p. 55), ao descrever a experiência das teleconferências no PEC, mostrou que elas “foram um exemplo da busca de novos caminhos na formação docente que se volta para o atendimento das necessidades da sociedade do conhecimento e da informação, caracterizadas pela agilidade com que elas circulam”.

O prospecto de chamada da edição municipal (folha 1) anunciou que a utilização das mídias seria uma das condições favoráveis ao seu sucesso, devido à associação de novas tecnologias e renomados especialistas e pelo fato de ser um curso presencial, mas com um

²¹ A Profa. Dra. Marieta Lucia Machado Nicolau foi Coordenadora do PEC-Formação Universitária.

²² A Profa Dra. Myriam Krasilchik foi vice-coordenadora do PEC-Formação Universitária.

²³ Eliane Yambanis foi membro da equipe de apoio às universidades.

formato que superaria as dificuldades de deslocamentos e gastos elevados. Apesar de também considerar importantes a redução dos gastos e a utilização de mídias interativas, Penin (2006) enfatizou os aspectos relacionados à universitarização docente e aos conteúdos que foram oferecidos em um curto período de tempo, promovendo uma experiência acadêmica e de pesquisa associada às práticas profissionais.

3.4 A organização dos módulos

O material impresso do Programa, em sua segunda edição, foi organizado em três módulos principais e articulados aos cadernos denominados *Oficinas Culturais*, *Vivências Educadoras* e *Memórias*. Os módulos 1 e 3 abordaram conteúdos relativos aos fundamentos da educação, à formação continuada do professor e currículo, enquanto que o 2, voltou-se para os fundamentos do ensino das disciplinas específicas do ensino fundamental.

Módulos e demais momentos foram acompanhados de dois cadernos, um denominado Orientações para Professores Tutores (OPT) e outro, Caderno Texto do Aluno (CTA), somando-se ao todo 28 cadernos, contendo discussões teórico-metodológicas específicas da estrutura curricular do Programa. As *Vivências Educadoras* (VE) buscaram ampliar as reflexões sobre a prática docente, a formação superior e o trabalho em sala de aula; as *Oficinas Culturais* (OC) exploraram os conteúdos em torno dos usos da leitura e escrita no ensino superior; já o caderno *Memórias* (ME) relacionou as experiências docentes – e discente – de cada um dos participantes e, ainda, apresentou, ao final, o item Minha Avaliação, uma autorreflexão sobre a formação recebida, associada ao estudo de monografias, para iniciar os cursistas na prática de pesquisa.

Os módulos foram a parte central do curso. As demais tarefas foram desenvolvidas a partir deles, constituindo-se as outras, de atividades instrumentais, no caso das OC, e tentativas de se articular teoria à prática, no caso das VE e das ME. Os conteúdos apresentados foram elaborados especialmente para o Programa e organizados por temas e unidades que se agregavam às videoaulas (VA), VC, TC, aos TM e aos trabalhos monitorados a distância (TMD) nos encontros presenciais.

A produção do material ficou a cargo da FCAV, que fez a diagramação. Para tanto, alguns dispositivos facilitadores foram inseridos: o uso de cores; quadros, contendo a definição de palavras ou conceitos-chave; biografia e inserção política dos autores dos textos; explicações sobre o sentido empregado em determinados termos; bibliografias comentadas; e sugestões de pesquisas em *links* educacionais. Os cadernos também apresentavam um quadro-

síntese, na primeira página, com o resumo dos conteúdos e seus objetivos, antecipando as temáticas e o que se esperava que eles compreendessem ao final de cada unidade.

3.5 Os temas do PEC-Municípios

O material impresso do PEC-Municípios refletiu a linha de pensamento utilizada em cada um dos temas abordados. No Apêndice C, ao final desse trabalho, há um quadro com a síntese dos temas abordados em cada um destes cadernos. Nele, um amplo conjunto de textos foi disponibilizado, cujo conteúdo, organização, recursos tipográficos, biografia dos autores, o estabelecimento de uma ordem para apreensão dos conteúdos produziram imagens, consensos e representações dos seus formuladores sobre o que é ser professor e se profissionalizar em serviço.

3.5.1 Os temas do módulo 1

O primeiro módulo foi composto de quatro temas, com vistas a estimular reflexões relacionadas às práticas profissionais dos professores-alunos a fim de melhorar a compreensão deles sobre o processo e formação no qual estavam inseridos e sobre suas experiências profissionais. O tema 1 tratou da identidade profissional na formação continuada, do Programa e de sua concepção educacional, com o objetivo de levar ao conhecimento dos cursistas a estrutura e o funcionamento do curso, além de incentivar a autoanálise de suas práticas.

A proposta formativa, nessa primeira temática, circunscreveu os participantes a sua atuação profissional, buscando integrá-la aos diferentes campos do conhecimento, com um tratamento interdisciplinar do currículo, para facilitar o interesse e a compreensão dos professores-alunos. Em decorrência disso, as atividades foram relacionadas à ação docente e à realidade escolar dos participantes. Esse módulo se articulou às *Vivências Educadoras 1*, aos momentos 1, 2 e 3 do caderno *Memórias*²⁴ e às *Oficinas Culturais 1 e 2*. Havia, ainda, um material complementar elaborado com o propósito de fazer um levantamento sobre o Perfil dos Participantes do Programa (PPP).

²⁴ Os momentos foram às divisões realizadas no caderno Memórias e que consistiam em mobilizar as trajetórias pessoais e profissionais do cursistas por meio de atividades que se articulavam aos conteúdos desenvolvidos nos módulos: 1, 2 3, tendo a mesma equivalência das unidades nos módulos.

Grosso modo, o tema 1 proporcionou uma visão geral sobre o curso, sobre a sua concepção e sobre os educadores nele envolvidos, situando o Programa no âmbito das políticas educacionais atuais, e contextos históricos e culturais que o determinaram. Após o quadro-síntese, apresentou-se os tópicos de uma videoaula, que explicava a estrutura e funcionamento do Programa e o PPP, retomando-se algumas diretrizes sobre a formação docente e suas implicações didático-pedagógicas para a matriz metodológica, e currículo do curso. Ao final desse primeiro tema, e em vários outros, o material trazia a indicação de algumas referências, com o intertítulo de Outras Referências ou, às vezes, Bibliografia Comentada, cujos excertos extraídos eram usados para a realização das atividades do módulo 1.

O tema 2, *A Educação Continuada e o Processo de Construção da Identidade do Professor*, foi uma continuidade do primeiro e abordou a profissão do professor na atual política educacional, promovendo atividades voltadas para a reflexão, a respeito das políticas públicas para a educação básica e as novas exigências que se colocam para a formação e atuação docente. Sintetizou marcos histórico da educação brasileira e das tendências pedagógicas predominantes em determinados períodos, no qual se destacou os diferentes modelos de atuação e formação, e os saberes considerados essenciais à prática pedagógica. A concepção orientava na perspectiva de que os professores são sujeitos produtores de conhecimentos e práticas.

A temática seguinte, *A Escola como Espaço de Reflexão e Formação do Professor*, procurou articular a formação à atuação profissional, por meio do levantamento de dados dos alunos e suas famílias, das escolas e suas comunidades, como uma maneira de circunscrever as relações institucionais que envolvem os professores, por meio da valorização de atitudes de autonomia e reformulação de suas próprias práticas. Nessa perspectiva, enfatizou-se a escola como um lugar privilegiado e legítimo de formação em serviço, discutindo a cultura escolar ao longo da história da educação brasileira e suas concepções subjacentes, e da análise das vivências escolares.

O último tema, do módulo 1, tratou dos fundamentos da prática educativa, com vistas à percepção das singularidades da categoria profissional e da sua escola, sem deixar de observar os contextos sócio Histórico, político e educacional. Além disso, buscou reconhecer a existência dos valores que são construídos e reconstruídos no trabalho do professor e identificar as relações entre a dimensão ética e política de tal prática, bem como refletir sobre a importância do trabalho coletivo para a afirmação de valores éticos e para a construção da autonomia da escola e das instituições educativas, em geral.

Parte das atividades consistiu no aprofundamento das respostas que foram dadas pelos cursistas, após a leitura do texto de Fernando Savater²⁵ (2004), cujo objetivo central era explicar a diferença entre dever e necessidade, através do preenchimento de um quadro de exemplos, classificando um e outro. A temática da ética encerrou-se com a exibição de trechos do filme *Perfume de Mulher*²⁶, dirigido por Martin Brest, usado para reforçar a ideia de que as ações são reveladoras de valores. A videoaula final teve a finalidade de esclarecer os conceitos de ética e política, e fazer a leitura e discussão do texto de José Sérgio F. de Carvalho, “Podem a Ética e a Cidadania ser Ensinadas?”, que suscitou a reflexão em torno da ética, à luz da filosofia.

3.5.2. Os temas do módulo 2

O conteúdo do módulo 2 foi o mais extenso do programa e estava relacionado às diferentes áreas do currículo escolar e seu tratamento didático, à discussão do trabalho pedagógico no atual cenário político-educacional, à compreensão do processo de construção do conhecimento sob uma perspectiva sócio-histórica e interacionista. Os temas buscaram oferecer elementos para que os professores pudessem diferenciar os processos de ensino e da pesquisa, ampliando a visão sobre as áreas científicas e suas transposições didáticas, por meio da avaliação da ação pedagógica e a necessária valorização dos alunos, como parceiros, na construção do conhecimento.

O módulo 2 continha 17 cadernos²⁷, incluindo um complementar, com sugestões de atividades para o ensino de Ciências. O trabalho com esse módulo foi articulado com as *Vivências Educadoras* 2 a 7, com os momentos de 4 a 12, do caderno de *Memórias*, e com as *Oficinas Culturais*²⁸ 3 a 5. Os três primeiros temas desse módulo abordaram as referências curriculares e políticas públicas nacionais implementadas pela SEE/SP, a partir dos anos 90,

²⁵ Pedese que o tutor esclareça aos cursistas que o texto foi escrito pelo autor para seu filho, Amador, quando ele era ainda um adolescente. O título original, em espanhol, do livro é *Ética para Amador*. O referido livro não consta nas referências bibliográficas finais, pois foi uma mobilização do material impresso do PEC para a discussão do tema da dimensão ética e política do trabalho docente.

²⁶ A atividade trazia orientações para os tutores sobre como selecionar, tecnicamente, no vídeo, os trechos que seriam trabalhados com os professores participantes do curso. Para tal, eles deveriam ter visto o filme e seus trechos para posterior discussão. (Módulo 1, Tema 4, Unidade 4.1., OPT, p.60).

²⁷ O material impresso que está sendo analisado foi obtido através da Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV), que os cedeu, gentilmente, para que a pesquisa pudesse ser realizada. Porém, o caderno de Orientação de Professores Tutores (OPT), relacionado aos temas 8 e 9, não veio. Assim, para a descrição destes dois temas específicos, será utilizado apenas o Caderno Texto dos Alunos (CTA).

²⁸ No caso das *Oficinas Culturais* (OC) também veio faltando o caderno de OPT, para as oficinas de 2 a 7, que estão organizados em dois cadernos, um para a Oficina Cultural 1, com CTA e OPT, e outro para as Oficina Cultural 2, composta de um caderno OPT (em falta) e um CTA.

tais como o papel da educação na sociedade da informação, documentos utilizados nas orientações políticas, como o Relatório Jacques Delors, política nacional do livro didático, reformas educacionais e seus paradigmas, e os fundamentos da ação docente.

O discurso que divulga a necessidade de elevar a qualidade da formação do ensino público paulista também destaca que isso só será possível se se conhecer as diretrizes que orientam o trabalho nessa rede, uma forma de se levar aos docentes a compreensão dos objetivos e pressupostos dos projetos oficiais. Mantendo o padrão de apresentação dos dispositivos facilitadores, em cada unidade, antes da apresentação dos textos, dos autores, das atividades e dos exercícios, o quadro-síntese ressaltava as expectativas em relação à leitura de cada tema/unidade.

A título de exemplo, ao tratar da temática “mudança curricular”, era citado que se esperava que o professor entendesse a necessidade de revisão do papel da escola frente às novas exigências do mundo. Tais sínteses, apesar de um recurso didático válido, promoviam a antecipação do tema e do objetivo, uma forma de indicar ou conduzir o modo correto de leitura.

Nos textos voltados para a educação infantil, buscava-se a compreensão de que a noção de infância e as condições de sua existência não podem ser realizadas apenas com base em critérios biológicos, mas que o discurso sobre ela é marcado pelo contexto sócio-histórico no qual está inserida. Para ilustrar essa ideia, a certa altura, apresentou-se uma tirinha da Mafalda, do argentino Quino, em que são apresentadas três crianças²⁹, cada uma desenvolvendo uma atividade diferente (uma trabalhando – entregando uma encomenda –, outra fazendo a lição de casa e a terceira³⁰, observando a cena que se passa). Em seguida, cita-se, sem qualquer aprofundamento dos conceitos envolvidos, uma breve biografia do historiador francês Philippe Ariès.

Posteriormente, os tutores leram um trecho de um texto do professor Miguel Arroyo (1994), apresentado no I Simpósio de Educação Infantil, em Brasília, no qual ele afirma: “A infância é um produto da história e não da natureza”. A partir daí, as discussões deveriam ser registradas em torno da construção social da infância, mas não de forma autônoma. Para isso, foi trazido o texto do professor dr. Manuel Jacinto Sarmiento (2001)³¹ sobre os fatores de reinstitucionalização da infância, que daria a fundamentação necessária à discussão.

²⁹ As personagens são respectivamente: Manoelito, Mafalda e Liberdade (irmã caçula de Mafalda). A tirinha foi extraída de QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 243.

³⁰ Na referida tirinha, taxada pela personagem Manoelito de “improdutiva”.

³¹ Miguel Arroyo (1994) e Sarmiento (2001) não constam nas referências finais, conforme explicado na apresentação do Programa, porque se trata de autores e textos mobilizados na fonte impressa.

Esse exemplo procura indicar que a referida problematização não se faz a partir de fatos, opiniões ou teorias controversas, mas é contextualizada e orientada dentro de um discurso específico que justifica, pelo encadeamento dado, as escolhas feitas pelos especialistas que produziram o material.

Foi a partir do tema 4, da área de Língua Portuguesa³², que o módulo 2 inseriu os conteúdos e tratamento didático das áreas curriculares. Os demais temas estiveram relacionados às outras áreas: 5. Matemática; 6. Natureza, Meio Ambiente e Saúde; 7. Espaço de Tempo e Cultura: História, Geografia, Pluralidade e Ética; 8. Arte e Educação; e 9. Corpo, Movimento, Sexualidade e Saúde. Como se nota, os temas estiveram associados aos conteúdos de ensino das diferentes áreas que compõem o currículo escolar da educação básica, ainda que em nenhum momento, a referência a estes termos tenha sido utilizada; já as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Arte apareceram no material, tais como constam no currículo oficial prescrito e as outras, nomeadas tematicamente.

De modo geral – e sem se estender demais em cada um destes cadernos –, observou-se que eles traziam discussões específicas acerca dos fundamentos, dos aspectos curriculares e metodológicos de cada área disciplinar tratada. A seleção de conteúdos, dentre a amplitude e abrangência de informações de cada uma das áreas, obviamente implicaram tanto a escolha quanto o abandono de saberes. De qualquer modo, os cadernos contendo os temas relacionados às áreas curriculares trouxeram aspectos curriculares e metodológicos de cada área como uma síntese das principais ideias desses conteúdos a ser aplicada no ensino escolar.

É provável que, durante o processo de elaboração do material impresso, diferentes sujeitos e saberes estiveram em confronto, não só conhecimentos científicos pertencentes a cada uma das áreas, mas também aqueles relativos às concepções de ensinar e aprender, de escola, mas cujo resultado final, mostra-se uma unidade coesa, que negociou alguns aspectos, em detrimento de outros, a fim de equacionar os variados interesses institucionais envolvidos – Estado, universidade, escola, professores.

Cada disciplina tem seu próprio campo *léxico*, sua *doxa* e suas práticas, e a organização final considerada no material impresso é compreensível, porque se entende que foram pensados critérios como tempo, espaço e modos de produção do conhecimento escolar, o que é complexo, já que se tem que articular diferentes áreas num espaço em que paradigmas, conceitos, princípios e métodos disputam para se manifestar como legítimos. É,

³² No anexo 2, consta a relação de temas e unidades destes cadernos, incluindo o tema 4 que se refere aos conteúdos de Língua Portuguesa.

portanto, o resultado final de uma negociação, no qual venceu o discurso autorizado e legitimado, no contexto de sua produção universitária.

Parte integrante dos estudos em torno do currículo, a ideia de disciplina, que tem suas particularidades e pesquisas no campo da didática, tem sido essencial para seus apontamentos, sobretudo os que indicam a existência de aspectos distintos entre as ciências de cada área e as disciplinas que lhe fazem referência no âmbito escolar. Os trabalhos de Chervel (1990) indicam que a noção de disciplina, como um conjunto de conhecimentos de certas áreas de saberes, surgiu a partir da segunda metade do século XIX.

A transposição dos conteúdos científicos em escolares se configura como método de escolarização, cuja compreensão e evolução, ao longo da história, envolvem vários aspectos a serem considerados, tais como os interesses de grupos dominantes, os paradigmas educacionais de cada época, grupos de liderança intelectual, organizações políticas, sociais, editoriais, as políticas oficiais em curso, etc.

A história das disciplinas escolares, realizada por autores como Chervel (1990) e Hébrard (1990), apontou que as estruturações das disciplinas escolares não são feitas apenas com referência às ciências de origem, mas também a partir de demandas e interesses sociais, o que envolve pessoas, instituições e as respectivas relações de poder entre eles estabelecidas; tudo indica que foi exatamente essa a estruturação dada no material impresso do PEC-Municípios.

Lopes (2001) ilustra bem essa ideia quando considera que as disciplinas científicas são constituídas por discursos especializados, construídas social e politicamente pelos atores envolvidos, que empregam uma gama de recursos ideológicos para levarem a cabo suas proposições discursivas. Por isso, afirmou-se que texto e ideias, presentes em cada uma das áreas no Programa, sofreram seleções e abandonos, realizados pelos especialistas que o produziram, e foram, ao mesmo tempo, objetos de uma recontextualização discursiva, devido aos fatores tempo, interesses e objetivos institucionais envolvidos.

É justamente por isso que se pôde observar uma interlocução entre textos clássicos e recentes, frutos de pesquisas atuais; por exemplo, o caderno de Língua Portuguesa, que dialoga, sequencialmente, com as concepções trazidas pelo linguista alemão Ferdinand Saussure, o linguista João Wanderley Geraldi, Marcos Bagno e Magda Soares. Assim como as ciências das diferentes áreas sofrem transposição didática para se tornarem escolarizáveis, no PEC, os saberes profissionais também passam por uma readequação, para que a formação seja realizada dentro do tempo e espaço a ela destinado. Nesse sentido é que se diz que a

formação docente está inserida em práticas institucionalizadas e orientadas por uma determinada política.

No discurso engendrado pelo PEC-Município ficou evidenciado que, para dar conta da formação, no tempo em que foi oferecido e devido à amplitude dos saberes veiculado, não havia como aprofundar as temáticas, em função das possibilidades de transmissão desses conteúdos no tempo e espaço fornecidos para tal. Nesse sentido, trata-se da transmissão dos especialistas para os não especialistas, dos que sabem para os que não sabem; desse modo, por mais que se queira distanciar da ideia de transmissão, na prática, é exatamente isso o que acontece, pois se trata de práticas de formação institucionalizadas e sujeitas às mesmas regras da escola, cuja estruturação curricular se dá em função do espaço-tempo.

3.5.3 Os temas do Módulo 3

O módulo 3 foi organizado em três temas: o primeiro abordou os princípios de organização do currículo e autonomia; o segundo, o projeto educacional e autonomia da escola; e o terceiro, as relações entre currículo e sua avaliação. Esse módulo articulou-se às *Vivências Educadoras* (VE) 8 e 9, ao momento 13, do caderno *Memórias*, e às *Oficinas Culturais* 6 e 7.

O tema 1 tratou das diferentes concepções de currículo e suas implicações nos modos de organização curricular, colocando em discussão o novo perfil que se delineia nas relações entre sociedade e escola. Do mesmo modo, discutiram-se as exigências da sociedade contemporânea quanto à formação de profissionais que transitam por mais de uma área, as teorias da aprendizagem, os conceitos de inter, multi e transdisciplinariedade e as discussões atuais das próprias áreas do conhecimento, que se movem por uma perspectiva integradora.

O segundo tema versou sobre a autonomia, a gestão participativa na escola e na Educação Infantil (EI), proposta e planejamento pedagógico em creches e pré-escolas. A abordagem foi iniciada a partir da discussão sobre a autonomia escolar, a respeito das diferentes situações de trabalho coletivo na escola e sua função no planejamento, organização e gestão pedagógica, e teve como objetivo promover uma reflexão em torno da construção de seu próprio currículo.

Por fim, o terceiro tema tomou o contexto da reforma educacional brasileira, as Diretrizes Curriculares propostas para a formação docente e a consolidação de uma prática voltada para uma escola plural e inclusiva. Além disso, apresentou os fundamentos de avaliação da EI, para a construção de uma proposta curricular, iniciando com uma videoaula

que estabelecia os princípios e critérios da organização do currículo e as suas relações com o currículo da educação escolar – de 0 a 10 anos.

As atividades em torno da avaliação vincularam-se ao planejamento dos professores e à importância dos registros diários, com a finalidade de articular as discussões sobre avaliação educacional, tomando como foco as diferentes modalidades de avaliação e sua função na gestão escolar e na ação didático-pedagógica. Com isso, esperava-se que os professores-alunos repensassem os papéis que essas diferentes modalidades avaliativas assumem na prática, tornando-a como uma estratégia de formação dos indivíduos. As atividades desse tema vincularam-se à VE 3, que analisou o impacto das avaliações externa e interna nas instituições educativas.

Ainda no módulo 3 foi proposto um balanço final de percurso, composto por diversos instrumentos avaliativos que enfocavam diferentes dimensões dessa formação, do ensino e da aprendizagem. Incluiu também, devolutiva dessas avaliações e do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

3.6 Os temas das Oficinas Culturais

As *Oficinas Culturais* (OC) foram organizadas em dois cadernos e divididas em momentos sendo a OC 1, com atividades relacionadas à diversidade cultural e à leitura e produção de textos acadêmicos. Já a OC 2 apresentou histórias de encontros, leitura e produção de textos de pesquisa, produção de texto e proficiência escritora, literatura, leitor, formadores de leitores e estudo de monografias.

As OC integravam-se às atividades e aos textos complementares dos três módulos que correspondiam à estrutura curricular do curso e voltaram-se para o desenvolvimento de atividades, cuja finalidade era a formação cultural dos professores-alunos e seu letramento. Por isso, havia textos e tarefas ligadas à apropriação de gêneros do discurso que circulariam no curso, como artigos de opinião, relatório de trabalho, artigo acadêmico científico, e maior participação na cultura letrada, daí a discussão do valor da palavra nessa cultura etc.

Além disso, buscou-se ampliar o universo cultural dos cursistas em relação às manifestações artísticas – a literatura, o cinema, o teatro, a fotografia, as artes plásticas e a música –, que costumam ser amplamente cultivadas nos ambientes universitários, supondo-se que este não era tão familiar aos cursistas. A OC 1 foi elaborada pelo professor Paulo Eduardo Mendes, especialmente para o PEC, com a finalidade de discutir os conceitos de cultura,

através de uma abordagem que considera a pluralidade cultural organizada a partir de princípios éticos, que preveem o convívio com e na diversidade.

Esta OC teve apenas uma atividade iniciada com a exibição de um vídeo, adaptado de duas teleconferências que fizeram parte de ambas as edições do Programa, realizada em 29/9/2001³³. O vídeo foi organizado em quatro blocos temáticos, nos quais se enfatizaram diferentes aspectos da diversidade cultural, contextualizando as concepções de seus termos e alguns subsídios para o reconhecimento de diversas manifestações culturais no Brasil e no mundo, e o tratamento dado a eles sob a ótica da pluralidade e da ética.

No segundo bloco, por exemplo, evidenciaram-se as situações motivadas pela desigualdade, pelo preconceito e pela intolerância; no terceiro, como lidar com a diversidade cultural na escola; e o quarto contou com a participação da professora Rosely Fischmann, que apresentou os pontos principais tratados no vídeo e algumas posições a respeito de como construir nas pessoas uma postura pautada no convívio *com a e na* diversidade.

Ao final da OC 1, sugeriu-se a leitura de textos que tratavam da temática dos blocos, como a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO, a Diversidade Cultural e Desenvolvimento nas Américas da Organização dos Estados Americanos (OEA) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Diversidade Cultural e temas transversais da Secretaria Estadual da Educação (SEE/SP).

A OC 2 apresentou os gêneros do discurso que circulariam no Programa, abordando as condições e características de sua produção. Além disso, explicitava-se a especificidade dos gêneros acadêmicos selecionados, relatórios de pesquisa, artigo expositivo e artigo de opinião. Ela foi organizada em quatro momentos distintos: o primeiro trouxe uma introdução geral, abrangendo os conceitos de contexto de produção e gênero do discurso; o segundo tratou da produção de relatórios de trabalhos e de pesquisa; o terceiro, da leitura de artigos expositivos; e o quarto, de artigos de opinião.

Tendo em vista o aperfeiçoamento da formação docente e os conteúdos e atividades propostas nos cadernos denominados *Oficinas Culturais*, a profissionalidade do professor passa por uma espécie de letramento universitário, que revela também a existência de uma representação desses professores como pouco familiarizados com esse tipo de linguagem e texto, daí a necessidade de haver um material específico para essa instrumentalização.

³³ A teleconferência teve a participação das professoras Conceição Aparecida de Jesus, Hélio Santos e Silva Borelli; uma síntese final foi editada pela professora Rosely Fischmann e a mediação/apresentação feita por Cunha Jr. Há ainda, nesta edição, depoimentos dos professores Ana Lúcia Silva e Souza e Edgar Assis de Carvalho, do *rapper* Sombra (SNJ), do cantador Sebastião Marinho e também algumas perguntas de alunos-professores do Programa.

O tipo de relação que as pessoas estabelecem com a palavra em uma cultura letrada e o lugar e as funções que ela efetivamente ocupa nessa cultura, as possibilidades de se discutir as características de uma pesquisa acadêmica, como forma de instrumentalizá-los para a produção da monografia na *Vivência Educadora 1* foram os tópicos desse caderno. Discutiu-se também o lugar da pesquisa nos cursos de graduação e abordou a necessidade de se levar em consideração o contexto de produção, os locais em que os textos circulam, as exigências científicas e o discurso dos especialistas.

Para habilitar os participantes na proficiência escritora, foram ressaltados os seguintes aspectos, envolvidos na produção de textos: ancoragem enunciativa; coesão textual e recursos coesivos; organização de parágrafos e períodos; completude dos períodos e parágrafos; recursos e escolhas lexicais; utilização de vírgulas, sendo solicitado aos cursistas produções textuais com a utilização desses recursos e procedimentos de revisão e reorganização de texto.

O professor é formador de leitores, por isso, nessas OC apareceu uma discussão em torno da função social da literatura, o seu papel na constituição da subjetividade e na formação de valores individuais e coletivos. A especificidade do texto literário, a didática da literatura e do trabalho com a biblioteca escolar também fizeram parte das atividades ligadas à proficiência leitora e escritora, com vistas a formar o leitor literário.

Ao se contemplar o estudo do gênero monografia, buscou-se facilitar a escrita do TCC, que os cursistas do Programa teriam que desenvolver. Para tanto, foram propostas atividades que exploraram o contexto de produção da monografia, seu conteúdo temático, sua forma composicional, seu estilo e algumas de suas marcas. As tarefas se constituíram em uma espécie de passo a passo, reproduzindo e discutindo modelos e exemplos de como elaborá-la, desde o sumário até a coleta de dados.

Em resumo, pode-se dizer que as OC, ao propiciar estas experiências em relação à leitura, além de familiarizar os cursistas com o universo cultural e científico vivenciados pelas universidades, também presumiam que estas práticas estariam cada vez mais presentes nos processos de formação continuada, numa tentativa explícita de articular teoria e prática. Tratou-se de uma espécie de instrumentalização para as práticas acadêmicas, consideradas essenciais para o desempenho deles, dentro do próprio Programa. Até pela forma como foram orientadas as atividades desse caderno, pode-se afirmar que há uma representação dos participantes como pouco hábeis nas leituras ou escritas propostas pela universidade.

Propunha-se a identificação dos mais variados tipos e gêneros textuais para leitura, bem como a produção e distinção dos tipos de escrita, em cada gênero. Essa preparação era fundamental, porque dela dependeriam boa parte das atividades desenvolvidas ao longo do

curso, de modo que, os cursistas tinham que incorporar os recursos comunicativos empregados nas universidades, sendo necessário, portanto, relacionar-se de forma mais legítima com os textos apresentados.

As atividades e exercícios solicitados exigiam dos cursistas uma leitura inferencial, na medida em que os participantes tinham sempre que antecipar sobre o que tratavam os textos e, após cada leitura, organizar e ressaltar as principais ideias dos autores. Em alguns, destacavam-se informações biográficas. Há uma lógica discursiva que estruturaram estas OC, ou seja, o atual perfil, ou a profissionalidade docente, não pode prescindir de uma forma mais legítima de comunicação, que, nesse caso, passa pela racionalidade discursiva tão comum aos ambientes acadêmicos.

Essas propostas de instrumentalização e letramento das OC podem ser consideradas como parte do processo de universitarização docente e, apesar dos dispositivos facilitadores utilizados, não havia garantias de autonomia na realização das leituras, nem que as apropriações ocorreriam sem conflitos. Isto significa que, ainda que se note uma representação dos participantes como não hábeis nesse tipo de leitura, é possível considerar que possam ter existido experiências distintas de leituras, ainda que em menor número e, portanto, que não houvesse nenhum tipo de dificuldade em relação ao *léxico* empregado nos textos.

Mas é possível deduzir que os recursos didáticos empregados nesses cadernos permitiram que as possíveis discrepâncias das experiências de leitura anteriores ao PEC-Municípios fossem diluídas, uma vez que a interlocução com o leitor partia das experiências do cotidiano escolar.

Um exemplo disso é que muitas das atividades e exercícios solicitavam a inferência prévia, a leitura e o registro das ideias principais apresentadas pelos autores, destacando-se algumas palavras em negrito, no próprio texto, ou inserindo-as como palavras-chave fora dele. Com isso, criava-se uma estratégia sutil de apropriação do discurso, o que permitia que a análise, a reflexão e a exemplificação de suas práticas se dessem à luz das percepções apresentadas pelos autores nos textos. Ao mesmo tempo, as apropriações ancoravam-se nas experiências que os participantes levaram para o curso, aqueles produzidos no âmbito dos conhecimentos práticos, invisíveis e desconhecidos, parecendo ser esses, os saberes mais legítimos, definidos em decorrência do seu valor de uso.

Debruçar-se sobre o material impresso do PEC, permite discorrer sobre os sentidos simbólicos dos textos que foram ali selecionados, suas relações e posições, no campo discursivo acadêmico. Também permite avaliar que não há, nesse material, conhecimentos

que tivessem sido produzidos pelos cursistas. Nesse sentido, a experiência mobilizada não refletiu totalmente o aproveitamento dos saberes docente, já que toda a reflexão foi mediada pelo discurso das autoridades científicas, nesse contexto, pelos especialistas das universidades.

A proposição de um modelo de formação mais eficaz e capaz de produzir mudanças efetivas na educação tem como pano de fundo o discurso sobre a profissionalização, que enfatiza o trabalho em grupo, maior interação com a comunidade escolar e reflexão sobre sua prática, além do pleno domínio da leitura e escrita acadêmicas. Ao se direcionar o debate, por meio da inserção em um discurso selecionado e considerado mais legítimo, permite-se incluí-lo em torno da ideia de comunidade, com a construção de um ponto comum e com uma interpretação direcionada para uma mesma lógica de ação, e que convergem para a concepção de que a aprendizagem do professor se faz por meio de práticas e leituras compartilhadas.

As atividades formativas presentes nas OC tinham a finalidade de propor uma forma de leitura considerada mais legítima, do ponto de vista simbólico. Sem se estender muito sobre essa questão, pode-se recorrer às ideias de Bourdieu (2003) sobre o poder simbólico, que tem o poder de inculcar instrumentos de conhecimento e uma função política, capaz de conferir sentidos e consensos dentro de uma comunidade. De acordo com esse autor, os sistemas simbólicos, em cada campo, são constituídos pelos seus especialistas, que por sua vez, produzem a *doxa*, isto é, aquilo que é ou vai se tornar consenso e sustentar a hegemonia ou hierarquia do discurso em cada campo. Ao fazer circular a *doxa* para os “*não especialistas*”, estabeleceu-se uma perspectiva que vê na forma universitária um modo mais legítimo e eficaz de formar professores.

3.7 As Vivências Educadoras

Além dos três módulos interativos e das Oficinas Culturais, o PEC-Municípios contou, ainda, com outras tarefas, as *Vivências Educadoras* (VE), que foram pensadas e planejadas para o estudo e problematização das realidades escolares. Seu caderno foi identificado pela cor laranja e versou sobre os procedimentos de pesquisa acadêmica, relacionada à instituição, ao cotidiano escolar dos cursistas e à elaboração de recursos pedagógicos, pautados pelos conteúdos estudados durante o curso. Ao todo, foram nove títulos das VE trabalhados em um único caderno.

A VE 1 foi organizada em três momentos e suas atividades voltaram-se para o diagnóstico e caracterização inicial das instituições escolares, organização dos dados

coletados e para a definição de uma questão de pesquisa. A meta final das VE era subsidiar os futuros trabalhos de monografia, por meio da discussão de procedimentos de investigação científica, como a delimitação de um problema de pesquisa e da metodologia de coleta e análise de dados.

As *Vivências* fundamentaram-se no pressuposto da articulação teoria-prática, já que isso vinha sendo sugerido tanto nos textos dos módulos quanto nas *Oficinas*, e boa parte das atividades utilizavam, como recurso didático, simulações de aulas a partir de um conteúdo abordado. Nelas, os cursistas tinham que ter o olhar reflexivo e investigativo, além de fundamentar teoricamente suas práticas.

A segunda VE³⁴ utilizou um total de 48 horas, distribuídas em: 28 horas, para planejamento das entrevistas com a equipe escolar da escola investigada e para a elaboração da proposta de ação; 8 horas, para a realização das entrevistas com a equipe escolar; e 12 horas, para a organização e análise dos dados coletados, e elaboração do relatório. Articulada às discussões realizadas no módulo 2, sobre a Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF), a VE 2 teve como objetivo considerar a realidade das instituições escolares, com vistas à apresentação de propostas de ações que integrassem o trânsito da EI para o EF.

Para tanto, foi necessário acompanhar algumas instituições educativas, escolhidas pelos professores participantes, tendo como critérios, no caso da EI, uma escola para onde os seus alunos costumavam ser encaminhados, e no EF, o contrário – de onde os alunos vinham. Essa proposição teve como suporte a reflexão sobre a formação da criança de 0 a 10 anos.

A VE 3 tratou das diferentes modalidades avaliativas e suas funções na gestão escolar e na ação didático-pedagógica, para isso, os dados e as informações, obtidos em conjunto, foram usados como subsídios para os planejamentos futuros de cada instituição. Esperava-se que os cursistas verificassem como os resultados das diferentes modalidades avaliativas são compreendidos e recebidos pelas redes municipais de ensino, como eles chegam à instituição e as finalidades de sua utilização.

Nas *Vivências Educadoras* ligadas aos conteúdos das áreas (V5 e V6)³⁵, os cursistas levaram atividades de cada uma delas, resultado de observação, análise e planejamento. A fim de exemplificar como as tarefas foram realizadas, no Programa, pode-se citar o VE 6, que focalizou o trabalho com matemática, na qual os professores-alunos tiveram que ler os

³⁴ O material foi produzido pelas professoras Hyria Maria Tucci e Marinella Binda Rossetti, especialmente para o Programa PEC – Formação Universitária Municípios (USP, PUC-SP, UNDIME; FDE/SEE-SP, 2003/2004.) – (VE 2, Síntese).

³⁵ As únicas áreas que foram contempladas nas *Vivências Educadoras* do PEC-Municípios foram as de Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente, V5 e V6.

documentos dos PCN e RCN, escolher uma atividade para aplicar nas séries em que atuavam, e, em seguida, avaliá-la, tendo em vista os objetivos, a sequência e a seleção didática de recursos para a sua realização. Para tanto, apresentou-se um quadro de anotações, como modelo a ser seguido, com os seguintes campos: série, objetivos, conteúdo, atividades, recursos didáticos, duração e avaliação.

A V7 abordou o diagnóstico de vários aspectos das instituições educativas e, a partir de critérios de avaliação no atendimento a criança pequena, foi proposta a realização de estratégias para o atendimento nessa modalidade, buscando realizar intervenções a serem feitas, com base em um roteiro sugerido no material para avaliação e planejamento. A investigação das relações entre a escola e seu entorno também estiveram presentes nessa *Vivência* e teve como pano de fundo a problematização das relações entre a escola e a comunidade. Assim, ficham forma distribuídas, para caracterização da escola e seu entorno, com um roteiro de questões que contemplavam vários aspectos relacionados a essa caracterização, indo desde a origem do funcionamento da instituição até a avaliação da comunidade sobre a escola.

A V8 foi composta pela análise da proposta pedagógica da instituição em que os participantes trabalhavam e o papel que desempenhavam. A reflexão foi realizada com base no texto de Sonia Kramer, “Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica”; em seguida, os cursistas tinham que elaborar e aplicar uma proposta de trabalho interdisciplinar.

A V9 consistiu na apresentação das pesquisas, uma forma de socialização da aprendizagem, e teve participação em um evento de natureza acadêmico-científica, no formato de pôsteres, nos quais se informavam os dados e as análises coletadas nas instituições em que os professor-alunos trabalhavam. Além das atividades acima descritas, esse caderno fazia circular os textos que seriam a base das teleconferências e que eram lidos previamente pelos cursistas.

Outro aspecto das *Vivências*, é que elas exigiam a retomada dos conceitos e teorias apresentados nos demais cadernos para a mobilização da reflexão, proposição e ação prática. Para tanto, eles tinham como tarefa principal, formular atividades pedagógicas que estivessem fundamentadas teoricamente, de acordo com aquilo que havia sido proposto no Programa, uma espécie de retorno ao contexto escolar, já conhecido, mas, com uma nova ótica e orientada por procedimentos de investigação científica.

3.8 Memórias

O caderno de *Memórias* (ME), identificado pela cor *Pink*, foi dividido em 13 momentos. Tratou-se de uma parte do material de extrema importância, no Programa, porque tudo que o foi mobilizado e discutido teve como ponto de partida a experiência de vida, pessoal e profissional dos participantes, por meio da evocação de sua memória. Nesse caderno, os professores-alunos recordavam momentos vividos em sua infância e adolescência, no papel alunos e também como professores. O objetivo era levá-los a perceber alterações neste percurso.

O reconhecimento das memórias, enquanto instrumento essencial da formação docente foi um dos motivos, entre tantos outros, que levaram à elaboração deste caderno, além das possibilidades que ele apresentou de poder se articular com os demais temas abordados nos outros cadernos. O momento 1 ressaltou a importância dos registros e relatos autobiográficos no processo de formação e a realização da escrita das memórias de cada um. A tentativa foi permitir a compreensão da memória como um elemento que viabiliza a construção de uma relação significativa do sujeito a um determinado grupo social, possibilitando tanto a reconstrução do passado, ressignificado, quanto a orientação do futuro.

O momento 2 promoveu uma reflexão sobre os impactos do curso na vida pessoal e profissional, sobretudo, na construção de novas formas de olhar a escola, considerando os papéis sociais distintos, que professores e alunos assumem. O momento 3, da mesma forma, lançou uma reflexão sobre os sentidos que a prática avaliativa assume na vida de cada um, feita a partir da recordação de suas experiências de avaliação e as possíveis percepções, de aluno e professor, sobre ela.

A ideia do momento 4 foi possibilitar uma reflexão sobre a relação dos cursistas com o livro didático, tanto no papel de aluno quanto de professor, analisando e registrando o lugar que ele ocupou em suas vidas. Os sentidos que as palavras adquirem, quando se trata das dificuldades de aprendizagem e a avaliação delas, foi a proposta do momento 5, cujo objetivo foi conduzir os professores-alunos a uma reflexão crítica sobre as concepções que orientam suas ações.

No momento 6, os cursistas tiveram que realizar um balanço das atividades que haviam desenvolvido, durante o ano letivo, registrando as expectativas que tinham no início e ao final do ano, fazendo com que, a partir das suas reflexões coletivas, aprofundassem as análises sobre as intervenções que tinham realizado e que os aproximaram ou os afastaram destas expectativas.

O momento 7 proporcionou um espaço para a reflexão sobre a entrada e a importância das letras e da palavra na vida dos professores. Já o momento 8 propôs um resgate das lembranças vividas, nessa área do conhecimento, a partir de temas significativos – números, tabuadas, contas, geometria; assim como no momento 9, em que, por meio de perguntas, procurou-se recuperar os primeiros contatos com as ciências, bem como as representações lançadas pela mídia, sobre estas e os cientistas, que se difundem pelo imaginário social. No momento seguinte, a ideia foi a rememoração da história, como produção ideológica, e da experiência do professor como aluno de história e geografia.

O momento 11 teve como objetivo dar visibilidade aos conteúdos culturais que circularam e circulam no espaço escolar e na vida dos professores. No momento 13, recordou-se o percurso dos professores-alunos, visando à reflexão e à análise das ações, a partir do que foi desenvolvido no Programa. Por ser de natureza *íntima e pessoal*, as memórias exigiam, além da disposição dos professores-alunos para se envolverem com essas recordações, nem sempre positivas, também as intervenções e a compreensão dos professores-tutores, em reconhecer as restrições e o desejo ou não de torná-las públicas.

As propostas contidas nas atividades deste caderno estiveram em sintonia com o discurso que colocam os sujeitos e suas experiências como o eixo de articulação da formação docente. Pela organização e a forma como foram apresentadas aos cursistas, nota-se que a identidade profissional é vislumbrada a partir dos significados, dos pontos de vista, dos valores morais e das crenças, expressos pelos sujeitos nas mais variadas situações sociais.

Nesse sentido, a noção de identidade não é vista como soma, mas como uma rede de significações, um sistema em que, tudo o que se faz ou se fala, só adquire sentido *na e pela* relação com outro. Sendo assim, a identidade docente se articula com as questões de gênero, família, raça, classe social etc., portanto, apresenta-se com as mesmas contradições sócio-históricas. Ao serem convidados a recordar suas trajetórias pessoais e profissionais, os professores-alunos tinham que pensar sobre suas próprias experiências, práticas e saberes, e suas lembranças foram ali utilizadas como fonte para a reflexão coletiva.

Os estudos que levam em consideração as memórias individuais, as experiências pessoais ou profissionais dos professores reconhecem a importância do ambiente sociocultural, o que justifica a valorização das histórias de vida, das tentativas de se compreender suas práticas e representações sobre a profissão.

Um destes estudos é feito por Nóvoa (1995), para quem, a produção de práticas educativas eficazes só será conquistada mediante uma reflexão da experiência pessoal compartilhada entre os pares, sendo, justamente, com *esse* partilhar de experiências, no

próprio contexto escolar de atuação, que a formação continuada pode ganhar legitimidade e, ao mesmo tempo, possibilitar a construção de uma identidade coletiva.

Esta nova forma de pensar a formação dos professores numa perspectiva continuada, por meio de abordagens do tipo prático reflexivo, na concepção adotada pelo caderno VE, é uma maneira de promover a reflexão sobre o passado, para propor novas ações. Por isso, o programa criou espaços que permitiram aos seus cursistas recordarem suas histórias de vida, dentro e fora da escola, evocando suas memórias, para analisarem as condições e os contextos em que desenvolveram as suas experiências e a dos outros.

Esse resgate da história de vida, das narrativas pessoais e biográficas sobre a profissão docente, como eixo articulador da formação continuada dos professores tem sido consideravelmente influenciado pela literatura internacional, em especial, por meio de autores como Nóvoa (1995).

3.9 O perfil dos professores-alunos do PEC-Municípios

O perfil dos professores-alunos foi traçado a partir dos dados coletados e organizados em um caderno complementar, constituído de gráficos, tabelas e quadros³⁶, com importantes informações sobre a cultura escolar vivenciada pelos participantes e as suas percepções em relação ao curso. Ao caracterizar esse perfil, dois aspectos podem ser destacados; o primeiro é que essa parte do material impresso se constituiu como uma ferramenta para os organizadores articularem as representações dos cursistas aos objetivos da formação proposta pelos órgãos oficiais e pelas duas universidades envolvidas. O segundo aspecto é que as informações coletadas não serviram como ilustração, mas se integraram aos conteúdos dos módulos e demais cadernos, como uma forma de desencadear reflexões sobre a prática.

As informações trazidas foram reveladoras das representações que os cursistas faziam de si mesmos, do exercício profissional e da universidade. Essa forma de conduzir a formação docente teve como pressuposto a ideia de que os indivíduos possuem um repertório de conhecimentos prévios que interferem no modo como eles se relacionam com os novos conhecimentos e, portanto, formulada em torno de um sujeito ativo. A concepção de aprendizagem implicada quando se formula um curso nesses moldes, possui referência nos estudos realizados pelo suíço Jean Piaget, cuja tese afirma que não é possível aprender algo

³⁶ Cf. nos Anexos 3 a 7, todos os dados relacionados ao Perfil do Público Participante do caderno complementar.

novo que não esteja relacionado a uma ideia anterior, uma vez que os indivíduos aprendem por meio de esquemas, os quais ele denominou assimilação e acomodação.

No módulo 2, por exemplo, ao tratar dos fundamentos psicopedagógicos da prática educacional, é justamente a epistemologia genética de Piaget que foi mobilizada por meio do texto da brasileira Marieta Lucia M. Nicolau³⁷, acerca da constituição do sujeito ativo nesse autor. Em linhas gerais, o texto sintetizava as ideias de Piaget sobre o desenvolvimento e a aprendizagem no indivíduo, no qual se enfatizava que a atividade é a responsável pela aprendizagem.

Nessa teoria, a participação ativa do sujeito permite que ele assimile as informações sobre o meio físico e social, no qual, esse conhecimento adquirido é transformado em formas de ação sobre esse mesmo meio. Em outras palavras, esse conhecimento adquirido se configura como experiências, que permitem o enfrentamento de novas situações e de novas experiências, ideias e conceitos. No texto elaborado por Nicolau (2003), especialmente para o PEC-Municípios, há um trecho sobre as operações formais do raciocínio, que elucida, de certa maneira, a ideia acima sintetizada:

Durante toda a nossa vida, os desequilíbrios (na acepção piagetiana) fazem com que os mecanismos de assimilação e acomodação provoquem mudanças constantes nos nossos comportamentos. Após esse estágio, a qualidade do raciocínio não progride mais. No entanto, o conteúdo e a função do pensamento podem variar e progredir. (USP; PUC-SP; UNDIME; FDE/SEE-SP, M.2, T.2, Unidade 2.2, Subunidade 2.2, 2003/06, p.18).

Essa variação progressiva depende dos desafios lançados para potencializar o pensamento humano. Justamente por acreditar nisso é que a formação no Programa adotou uma metodologia que privilegiou o uso da experiência e dos conhecimentos prévios dos seus participantes. Ao fazer essa opção, mobilizando as crenças trazidas dos cursistas sobre os subsídios científicos selecionados para a leitura e realização de atividades, seus formuladores permitiram antever que a base de sustentação do Programa foi a concepção de sujeito ativo.

Tal concepção aplica-se tanto aos professores quanto aos alunos formados por eles, uma vez que houve uma representação generalizada de que a aprendizagem implica saber usar o conhecimento disponível e buscar outros, para responder aos desafios que se apresentam no exercício da docência. Mobilizar as concepções dos participantes e levá-los à reflexão, com base nos conhecimentos científicos e pedagógicos selecionados, foi a diretriz utilizada para tentar realizar mudanças em suas práticas. Nesse caso, não foi simplesmente realizar uma

³⁷ A profa. Marieta Nicolau foi uma das organizadoras do PEC-Municípios.

intervenção nas práticas desses profissionais, mas, principalmente, nos seus modos de pensar, ver e agir na educação.

O caderno complementar com o Perfil do Público Participante (PPP) foi estruturado em 5 blocos, relacionando o perfil dos cursistas a gênero, hábitos em relação ao uso da informática, formação, experiência profissional, prática docente e conhecimento sobre o Programa. Ao final de cada bloco havia uma orientação para relacionar os dados obtidos com alguma temática apresentada nos módulos.

O primeiro foi dividido em duas partes, nas quais se reuniram informações acerca do perfil dos cursistas por meio das categorias sexo e faixa etária, na primeira parte; e, na segunda, os dados em relação ao uso de informática, obedecendo-se aos critérios usuários e não usuários, frequência de uso e motivos para essa utilização ou não. No PEC-Municípios, o público foi essencialmente feminino (99%), com 66% das mulheres na faixa etária dos 31 aos 50 anos. As mais jovens atuavam nas creches e as mais velhas nas pré-escolas e séries iniciais do EF. Apesar de já serem usuárias de microcomputadores, na maior parte das vezes, esse uso ocorria mais em casa do que na escola, uma vez por semana, evidenciando que não havia um uso intenso dessa ferramenta para suas atividades docentes.

O bloco 2 reuniu dados sobre a formação, tendo como critérios o último curso frequentado, o tempo em que parou de estudar e a formação continuada. Coerente com os preceitos legais que justificavam a existência do Programa, constatou-se que o último curso frequentado por esses cursistas foi o Ensino Médio³⁸, a maior parte deles, realizados por meio de programas especiais. Os dados mostraram que 43% havia deixado de estudar há dois anos e metade dos que atuavam em classes de reforço havia participado de formação continuada nesse mesmo intervalo de tempo – os últimos dois anos –, indicando que uma parcela significativa deles realizava cursos para o seu aprimoramento.

No tocante à realização de cursos de formação continuada, de acordo com os órgãos promotores, constatou-se que a maior parte foi oferecida por iniciativas públicas, sendo 88% pelas Secretarias Municipais da Educação; 18%, por outras instituições; 10%, pela escola; e 4% pela SEE/SP. Dos cursos realizados em outras instituições, 45% foram sem custo e 55% custeados.

O terceiro bloco trouxe dados sobre a experiência profissional, em relação ao tempo de carreira, a correlação entre o tempo no magistério e o exercido, na Prefeitura, e, ainda, o tempo de carreira por nível de ensino. Do total de participantes, obteve-se que 44%

³⁸ Nenhum deles era portador de diploma de nível superior, o que justificava a existência do Programa.

construíram e consolidaram suas carreiras nas próprias redes municipais. No início de suas carreiras, apenas 1% dos profissionais estava fora dessas redes municipais e, entre os que tinham de 8 a 14 anos de magistério, 24% desse tempo foram exercidos nas prefeituras, com uma jornada de trabalho composta de 30 a 40 horas por semana.

A maioria já havia lecionado nas modalidades creche, pré-escola e ensino fundamental; já nas classes de supletivos, de 1ª a 4ª séries, multisseriadas, de reforço e aceleração, os percentuais eram baixos – variando entre 1% e 3% – tanto para o item “leciona” quanto para “já lecionou”, que foram as categorias utilizadas para a coleta de dados sobre a função docente.

Com relação a outras funções exercidas, constatou-se que, apesar de 90% terem a docência como função preferencial, somente 78% a exerciam, sendo as demais, distribuídas em funções administrativas (6%), suporte pedagógico (13%), docência e administração (1%) e docência e suporte técnico-pedagógico³⁹(2%). A jornada de trabalho semanal, da maioria desses professores-alunos, era realizada em apenas uma escola, e em jornadas que variavam entre 21 e 40 horas, sendo de apenas 2%, aqueles que tinham uma jornada de 20 horas e uma escola e 1% com menos de 20 horas e em apenas uma escola.

O bloco 4 coletou dados sobre a prática docente, apresentando os subsídios utilizados para planejamento e elaboração das aulas por nível de ensino, recursos pedagógicos e percepção das dificuldades. Em relação aos subsídios utilizados no planejamento das aulas, os dados indicaram que 61% a 65% deles recorriam ao livro didático e materiais obtidos em curso de capacitação, 47% , a materiais acumulados em anos anteriores, e 40% ao RCN, seguido de 34% para livros técnicos de referência, 31%, informações sobre a comunidade no entorno da escola e 26%, os PCN.

Quanto à forma de elaboração do planejamento, por principal nível de ensino, o percentual obtido nas creches foi uma média de 92,4%; 78% afirmou trabalhar em conjunto com outros professores, na pré-escola; e, no EF, de 1ª a 4ª série regular, a média foi de 87%. Nas classes de reforço ou recuperação, 75% em equipe; nas classes de supletivos, de 1ª a 4ª séries, 67%; e, nas classes multisseriadas, 70%. Com relação à utilização de recursos pedagógicos, constatou-se que os mais utilizados eram os de áudio (rádio, fita, CD), sucata, jornais e revistas, TV e vídeos, jogos e materiais didáticos, livros de referência e didáticos,

³⁹ As categorias referem-se à função exercida pelos professores na rede municipal de ensino. As duas últimas, administrativa e suporte técnico-pedagógico correspondem aos cargos de diretores de escolas, e de coordenação ou outros que envolvam a organização técnico-pedagógica das escolas (formadores de áreas, orientadores educacionais, etc.), respectivamente.

apostilas e fichas de estudo. A Internet e os *softwares* educacionais eram os recursos menos utilizados.

Já na distribuição dos dados sobre a utilização de recursos pedagógicos, por nível de ensino, dentre os 10 itens listados, não houve muitas variações; mas, na creche, o uso de sucata, jornais e revistas, TV, vídeos e jogos variaram entre 90% e 98%; na pré-escola, sucatas e jogos eram os mais utilizados (99%), só que com relativo aumento na utilização de *softwares* educacionais (44%) e da Internet (33%). No EF, o percentual foi de 98% para jornais, revistas e áudio; 97% para jogos e materiais didáticos; 96% para sucata, TV e vídeos; 92% para livros didáticos; e 89% para os de referência, mas com significativo aumento no uso de *softwares* educacionais (72%) e da Internet (56%).

Com relação ao uso dos recursos pedagógicos, em sala de aula, tendo como critério as razões para não utilização, 56% assinalaram que não usavam a Internet e 46%, os *softwares*, porque a instituição em que trabalhavam não os tinha disponível; apenas 9% assinalaram não considerar adequado o uso destes dois recursos aos seus alunos; 2% assinalaram não saber usar a Internet e 1%, os *softwares*. Com relação à utilização dos recursos com percepção de dificuldades, tem-se que eram maiores com a Internet do que com os *softwares*. No uso da Internet, 14% marcaram ter muita dificuldade, 10% pouca e 9% nenhuma; para os *softwares*, 9% tinham muita, 16% pouca e 19% nenhuma dificuldade.

No bloco 5 foram organizados os dados sobre o conhecimento do programa e as temáticas valorizadas para a formação, tendo como critérios, os motivos para a realização do curso e as prioridades temáticas nele envolvidas. Do total, 99% dos participantes fizeram sua inscrição de forma voluntária. A maioria tinha boas informações sobre o Programa e dentre os principais motivos alegados para a sua realização estavam a necessidade de aprofundar conhecimentos (81%), a possibilidade de aprimorar a prática docente (75%) e a possibilidade de uma formação em nível superior (58%).

Entre as prioridades temáticas mais valorizadas destacaram-se os estudos dos RCN e PCN (26%), aspectos da aprendizagem e desenvolvimento infantil (18%) e o projeto pedagógico (17%). Já em relação ao grau de importância, dada em média ponderada, aparece o projeto pedagógico (9,6%), os estudos dos RCN e PCN (9,4%), como mais importantes, além dos aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento infantil (8,8), a relação escola e sociedade (8,2), e a abordagem dos componentes curriculares (8,1). Pode-se afirmar que os estudos dos RCN e PCN, aprendizagem e desenvolvimento infantil e projeto pedagógico, foram destacados como principais tanto na ordem da valorização quanto no grau de importância.

Entre os cursistas que se inscreveram voluntariamente, 81% afirmaram⁴⁰ que foi para aprofundar conhecimentos; 75% para aprimorar a prática docente; 58% pela oportunidade de obter a certificação exigida por lei; 31% pela possibilidade de realizar um curso gratuito ou subsidiado; 19% pelo reconhecimento e prestígio das universidades envolvidas; 15% por incentivo e estímulo da direção escolar e da SME; 6% por ser de fácil acesso; 5% para manter contato com especialistas das universidades e 4% pela indicação de colegas da rede estadual que haviam participado da edição anterior do curso.

O levantamento de informações sobre a formação, a experiência e a prática docente é coerente com os princípios norteadores da formação continuada, já que estas são consideradas constituintes de suas trajetórias profissionais ou pessoais, valorizadas e mobilizadas no curso como ponto de partida para novas aprendizagens. A ideia de que os cursistas não são um papel em branco, evidencia que o mesmo discurso lançado para a formação dos alunos serve também para a formação do professor. Trata-se de uma formação que pretende desencadear um processo de reflexão sobre a prática, correlacionando-a a atuação profissional.

As considerações sobre esse magistério ser essencialmente feminino foram feitas mediante a retomada do módulo 1, por meio da leitura de dois textos; o primeiro foi o de Marília Pinto de Carvalho, *Entre a casa e a escola: educadoras de 1º grau na periferia de São Paulo*⁴¹, usado para desencadear uma reflexão em torno da identidade profissional, associada ao conceito de *maternagem*; e o segundo, de Terezinha Azeredo Rios, *O caminho do educador*⁴², que discutia essa identidade, as escolhas e as práticas educadoras.

Ambos os textos foram utilizados como suporte para compreender resultados e modos de se fazer pesquisa em primeiro plano, ao mesmo tempo em que se debatia a importância da escolha docente, marcada por conjunturas históricas, culturais e sociais de uma época, e que guardam suas marcas, até os dias de hoje, no trabalho das professoras. O tema *gênero na educação* foi mobilizado no material impresso via texto de Carvalho (1995), que liga o fato de a profissão ainda ser essencialmente feminina às práticas de *maternagem*, termo que se contrapõe ao de maternidade, que seria a dimensão biológica da gestação e do parto.

A utilização da expressão *maternagem* esteve relacionada aos processos sociais de cuidado e educação de crianças, perpassando boa parte da cultura escolar e diretamente vinculada a essa presença massiva das mulheres na docência infantil e nas séries iniciais. O texto de Carvalho (1995), fornecido aos cursistas, trazia exemplos de como a atuação das

⁴⁰ Pelos índices obtidos (em porcentagem) cogita-se que os professores poderiam assinalar mais de um motivo que os levaram a realizar o curso.

⁴¹ **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.76, n.184, p.407-444, set./dez. 1995.

⁴² **Seminário sobre Avaliação Educacional**. São Paulo: CENAfor, 1983.

professoras, sobretudo, as que atuavam há mais de cinco anos em uma mesma escola, ligavam-se à domesticidade. De acordo com a autora, não raro, encontra-se aquelas que levavam seus filhos às reuniões pedagógicas e às festas comemorativas, bem como as que davam um toque pessoal na decoração das salas de aulas, demonstrando que as relações eram fortemente marcadas por uma dimensão pessoal de estreitamento de laços com a comunidade e com seus alunos.

Do mesmo modo, o texto de Carvalho (1995) salientou aos participantes as distinções na atuação entre os professores dos anos finais e dos iniciais, que estão mais próximos da domesticidade, demonstrados pela interlocução da autora com outros pesquisadores, tais como, Chodorow, Badinter, David, Steadman, Novelino, Reis; Lopez, Rosemberg e Piza⁴³, entre outros. A explicação para essas distinções se dá em função da estrutura e funcionamento do sistema de ensino, pelo fato de a professora primária permanecer com uma única classe e turma, durante um ou vários anos, ao contrário dos professores de disciplinas específicas, que lecionavam em várias classes e turmas.

As análises da cultura do gênero na prática docente trouxeram para os cursistas, de um lado, essa imagem de uma professora que leva mais cuidados maternos do que recursos intelectuais para a sala de aula, mas por outro, serviu também para caracterizar que o trabalho, nesses moldes, representa uma espécie de antídoto contra a despersonalização e o descompromisso de alguns profissionais. Nesse sentido, a mobilização do texto de Carvalho serviu, simultaneamente, para mostrar como se faz uma pesquisa etnográfica e reforçar essa identidade pessoal e feminina com a profissão, produzida ao longo da história, evitando, assim, uma crítica direta a condutas que, provavelmente, também se constituíam como parte da identidade dos participantes.

Com o perfil essencialmente feminino, o debate em torno do gênero parece ter sido oportuno para ganhar a adesão dos participantes, nesse caso das professoras. Isto porque, ao mesmo tempo em que se produziu na política educacional um discurso que atribuiu boa parte dos problemas na educação à má formação dos professores, que no caso do Programa eram mulheres, buscou-se, também, por meio do texto de Carvalho (1995), distanciar a ideia de que essa desqualificação esteja relacionada ao trabalho feminino.

⁴³ Os autores citados; Chodorow (1979; 1990), Badinter (1985); David, (1980), Steadman (1985), Novelino (1989) Reis; Lopez; Rosemberg e Piza (1992) foram as referências mobilizada no módulo 1 por Marília Pinto de Carvalho (1995) no resumo de sua pesquisa etnográfica acerca da feminização do magistério e, portanto, não constam nas referências bibliográficas finais.

A profissionalização dos professores no PEC-Municípios (99% constituído de mulheres), por meio da construção de um discurso sobre essa identidade, pode ser considerada uma manobra do Estado, no sentido atribuído por Lawn (1991), quando afirma que a identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou, refletindo a *comunidade imaginada* dessa nação. De acordo com o autor (1991, p.121): “Em períodos-chave deste século, seguindo mudanças na política econômica e social, tornou-se necessário criar novos professores para as escolas reestruturadas”.

A atualização dos conhecimentos e das práticas para a melhoria do desempenho profissional – a formação continuada – é uma das ideias difundidas pelo discurso que fabrica identidades para escolas reestruturadas. No âmbito da experiência, as discussões levantadas se deram em torno das políticas de municipalização do ensino e valorização do magistério. Em relação à prática, houve uma proposta de reflexão em que se confrontaram os recursos apontados como mais utilizados para o planejamento aos efetivamente usados em sala de aula, bem como a caracterização do que estavam sendo considerado trabalho em conjunto, retomando-se, para isso, as discussões sobre a escola como espaço de formação.

O trabalho coletivo, no material impresso, foi considerado como aquele que é realizado por todos os envolvidos na escola – diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, equipes técnicas e representantes da comunidade. No entanto, o sentido atribuído pelos participantes parece ter sido o de atividades desenvolvidas com outros professores, não incluindo aí, os demais agentes. Essa premência do discurso sobre o trabalho coletivo entende a escola como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento profissional para o professor; o que Lawn (1991) vai denominar de nova sociabilidade, a ser adquirida por meio de competências, entre as quais, essa capacidade de trabalhar em equipe.

Em relação ao conhecimento do Programa, apesar de possuírem boas informações sobre o curso, 81% assinalaram que a sua participação nele foi pela necessidade de aprofundar conhecimento; 75% para aprimorar a prática; e 58% para adquirir uma formação em nível superior, revelando expectativas, reconhecimento de uma formação insuficiente, no âmbito teórico e prático, e a submissão aos preceitos legais, buscando a titulação exigida na LDB/96 para continuar exercendo sua profissão, mesmo já tendo uma carreira consolidada.

Entre os temas prioritários apontados pelos cursistas, destacou-se o estudo dos documentos oficiais, RCN e PCN, os aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, e projeto pedagógico, como sendo os mais valorizados e importantes. São textos de caráter normativo, que englobam um conjunto de conhecimentos de orientação prática, e, apesar de os participantes já fazerem uso deles, queriam estudá-los, mediados pelos

especialistas das universidades. Legalmente, esses textos são um conjunto de orientações produzidas pelo Ministério da Educação (MEC), que estabeleceu a criação de um currículo mínimo nacional, e são representativos da política educacional em curso.

A necessidade da mediação talvez seja explicada pelo fato de o Programa ter aproximado os cursistas dos especialistas universitários, muitos deles, autores, responsáveis pelos conteúdos que compunham esses documentos. No entanto, apesar dessa aproximação, de um discurso proferido em bases mais científicas para o trabalho docente, não se pode dimensionar os modos pelos quais as apropriações foram feitas a partir do discurso oferecido.

As expectativas postas nessa mediação dos especialistas relacionam-se com as a aquisição de competências para o saber-fazer. Chartier (1998) afirma que, no caso da docência, os saberes disponibilizados tendem a ser apropriados a partir dos interesses práticos e integram-se a uma rede de conhecimentos sobre o que são o ensino e a aprendizagem, muitas vezes incompatíveis do ponto de vista teórico, mas que assumem uma coerência interna e um sentido na ação pedagógica.

A concepção implícita que sustenta esta afirmação é a mesma que Tardif (2000) enfatizou, ao tratar dos saberes essenciais para a identidade da profissão, quais sejam os saberes profissionais, isto é, aqueles que só têm sentido em relação às situações específicas de trabalho, nelas são construídos, modelados e usados de maneira significativa pelos trabalhadores. Ao se referir à epistemologia da prática profissional, ele assinalou a existência de uma distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários que podem:

[...] ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certo conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática. Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente. (p.11-12).

Para o autor, ainda que possam basear-se em disciplinas científicas puras, os conhecimentos profissionais são plurais e pragmáticos, ou seja, voltados para a solução de situações concretas. Mesmo assim, os professores não estão isentos em sua prática, de se apoiarem nos conhecimentos especializados, por intermédio das disciplinas científicas. Os conhecimentos especializados devem ou – deveriam – ser adquiridos por meio de uma

formação universitária ou equivalente, sancionada por um diploma que confere um título profissional:

[...] título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos “*não diplomados*” e dos “*outros profissionais*”. Em princípio, só os profissionais, em oposição aos *leigos* e aos *charlatães*, possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos, conhecimentos esses que são, de certo modo, esotéricos: eles pertencem legalmente a um grupo que possui o direito exclusivo de usá-los por ser, em princípio, o único a dominá-los e a poder fazer uso deles. (TARDIF, 2000, p. 6, grifo do autor).

Trata-se, portanto, de uma rede de conhecimentos que se encontra no cerne dessa profissionalização, cujos estudos permitiram revelar a natureza dos saberes em jogo, centrado nos saberes dos atores em situações concretas de ação. A noção de “saber”, nesse caso, adquire um sentido amplo, que englobam os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, denominadas, na literatura educacional, de “saber-fazer”, e que Tardif (2000) prefere a expressão em inglês, *working knowledge*, ou saberes *do* e *no* trabalho a saberes profissionais, já que considera o trabalho uma atividade que se faz; e é nessa feitura que os saberes são mobilizados e construídos.

No PEC-Municípios, essa concepção é o pano de fundo que sustenta a formação oferecida aos participantes do Programa. Nele, a produção de saberes foi vista como uma ferramenta para a produção direta da competência, colocando à disposição os saberes exteriores para serem colocados em exercício, tornando o ato de trabalhar em si, um ato de formação, desde que acompanhado de uma atividade de análise, pesquisa ou reflexão sobre si mesmo e a ação que se realiza.

A compreensão de que o ato de trabalhar é também um ato de formar-se é que contribuiu para essa tendência de formação reflexiva e a valorização dos saberes profissionais, exigindo que as universidades considerassem os saberes levados pelos professores, a fim de compor um repertório de conhecimentos para a sua formação. Nesse caso, a contribuição e legitimidade das ciências da educação, na visão dos formuladores do Programa, foi a de que a compreensão da teoria não poderia ser garantida, se não fossem confrontados com os principais envolvidos na formação. Esse tipo de tendência também propõe que se pare de considerar os professores como idiotas cognitivos, uma vez que, em seus atos cotidianos, eles vêm demonstrando uma competência significativa, diante das condições e das consequências que o seu trabalho exige.

Sarti (2005), ao realizar um estudo sobre as leituras profissionais realizadas no PEC-Municípios, afirmou que os “dispositivos facilitadores”⁴⁴ foram inseridos nas apostilas do Programa, mediante dificuldades reveladas pelas próprias participantes no início do curso, e, para garantir a independência delas, houve necessidade de mudança na diagramação original das apostilas. A inserção dos facilitadores, ao que tudo indica, parece ter ocorrido devido à pouca familiaridade dos cursistas com os conceitos e autores mencionados, um aspecto que foi associado ao iletrismo pedagógico.

Nos trabalhos realizados por Foucambert (1994), o iletrismo pedagógico é consequência da pouca familiaridade com livros e jornais, pelo desuso das preocupações e respostas contidas na elaboração da coisa escrita, que é aquilo que permite aos indivíduos descobrirem as relações por detrás das coisas. Nesse caso, pode-se usar raciocínio análogo e cogitar que houve a formulação de uma representação desses participantes para iletrados científicos, já que eram os textos acadêmicos elaborados pelos especialistas das universidades que seriam disponibilizados e confrontados com os saberes práticos dos cursistas. De algum modo, essa ideia de iletrismo científico faz emergir uma discussão, talvez pouco explorada nos estudos sobre a profissão docente, e que se vincula à sociologia das profissões.

A valorização do fazer docente, apesar de ter sido incorporada como uma das dimensões essenciais na formação continuada, não eliminou as hierarquias existentes entre o saber e o fazer, isto é, a maior ou menor importância que é atribuída à teoria (o saber) e a prática (o fazer), no âmbito da formação profissional. As molduras, os textos especializados, são a fonte de legitimação do conhecimento dos *experts* que validaram a ciência como um sistema de conhecimento que institui sentidos e hierarquias sobre o que é ou não é importante para a formação profissional.

Por outro lado, a inserção dos dispositivos facilitadores foi uma forma de tentar aproximar os participantes da linguagem e do discurso acadêmico, o que provavelmente não aconteceu sem conflitos e tensões por parte das instituições envolvidas na sua organização final. Em sua pesquisa, Sarti (2005, p. 83-84) mostra que:

[...] os representantes das universidades objetivavam que os professores experimentassem um ambiente de formação mais próximo ao modelo universitário convencional, no qual se costuma exigir que os alunos realizassem leituras de maior ou menor complexidade sem preocupações

⁴⁴ São considerados *facilitadores* no material impresso, todas as janelas destaque que acompanhavam os textos teóricos, tais como palavras ou conceitos-chave, biografia dos autores dos textos, explicações sobre assuntos mencionados nos textos, emprego de cores na organização de suas diferentes partes e sessões, vocabulários, índices onomásticos, entre outros.

mais diretas sobre o formato dos textos que lhes chegam às mãos. (...) a *emergência de desacordos* não se limitava a aspectos materiais das apostilas, visto que contendas desse tipo estavam embasadas em diferentes concepções sobre ensino superior, formação de professores e saberes docentes. A partir dessas diferenças, os grupos envolvidos concorriam para afirmar sua legitimidade naquele contexto e, com isso, assumir o poder de fixar os dispositivos que atuariam na formação dos professores.

Estas tensões, provavelmente, foram desafiadoras para os propósitos de uma formação em nível superior, porque os interesses práticos das professoras, conseqüentemente, impunham limites ao tipo de formação que o Programa propôs, já que os textos de bases científicas disponibilizados para elas adquiriram sentido quando se constituíram em atalhos para se pensar e resolver as questões de natureza prática. Apesar de se oferecer uma formação de base científica, de tentar integrar teoria e prática, havia uma expectativa, por parte dos cursistas, de uma formação que lhes dessem sustentação para a prática, que estivessem em consonância com as premissas apresentadas pelos documentos oficiais e por orientações psicológicas para o ensino e aprendizagem.

Sem descartar a existência de diferentes hábitos e as experiências de leitura dos cursistas, o trabalho de Sarti (2005) indicou que havia, nessas práticas, algumas similaridades em relação aos procedimentos de leitura dos textos acadêmicos. Similaridades identificadas a partir da observação em campo dessas leituras, na qual, os cursistas buscavam agregar uma perspectiva prática, orientada por uma mesma lógica da ação. Nesse sentido, os textos que circulavam no Programa também serviram para os cursistas, como uma forma de valorizar seus saberes e práticas profissionais, uma estratégia da qual dispunham para se apropriar dos textos de natureza acadêmica.

Sendo assim, oferecer esse tipo de formação traduziu-se igualmente pela aproximação do curso do chão da escola, mobilizando os saberes construídos pelas professoras que nele trabalhavam. Perrenoud (1999) diz que, apesar de essenciais, a teoria e os conhecimentos específicos não são suficientes para um desempenho eficaz, se não houver reflexão sobre a relação entre as situações concretas e aqueles fundamentos teóricos.

Nesse sentido, o PEC-Municípios esteve em plena sintonia com o discurso e a prática de formação, que se apoia na experiência e no uso dos conhecimentos prévios como ponto de partida para a aprendizagem; seja por meio da reflexão sobre as escolhas, seja pelos debates e confrontos em torno de sua própria formação, a aproximação da prática ocorreu através de um processo analítico das realidades que eram vivenciadas pelos participantes.

4. A circulação de saberes no PEC-Municípios: o discurso da formação entre saberes e práticas

No Brasil, a circulação de saberes em torno da profissão do professor, apesar de se configurar como uma construção social mais ampla, difundida mundialmente, foi também uma versão *local* e particular de uma reforma educacional mundial instituída pelo Estado e legitimada pelo campo acadêmico. A essência dessa reforma se consolidou por meio de um discurso que circulou para além dos limites do Estado-Nação, articulando e validando narrativas que orientaram os profissionais a serem “bons professores”. As políticas podem ser planejadas ou pensadas como respostas a problemas práticos, e esse parece ter sido o caso do Programa em questão.

A aproximação das universidades e de seus intelectuais, visando oferecer aos professores formação em nível superior, fez as instituições universitárias se envolverem em práticas formativas, nas quais se observou uma tendência de oferecer uma funcionalidade pedagógica aos textos científicos, que serviram como orientadores das práticas profissionais. A inserção dos especialistas, muitos dos quais circulavam tanto na esfera acadêmica quanto na política, permitiu compreender as interfaces estabelecidas entre esses dois campos.

A análise dos textos e dos sujeitos presentes no material impresso do PEC-Municípios serviu para reforçar a percepção da existência de uma fronteira tênue entre os conteúdos científicos e os políticos apresentados nessas novas orientações oficiais sobre a profissão de professor. Esse material não se pautou apenas pelo critério do discurso científico, mas também pela intenção de legitimar um referencial de natureza política, no qual a produção de conhecimentos foi utilizada para dar suporte a intencionalidades e formulações políticas, enunciando sentidos e fazendo circular expectativas, desafios, necessidades, ideias, crenças e valores sobre a profissão docente e sobre quais são as novas formas de consolidar as políticas de reforma da educação.

A análise das novas formas de discurso sobre a profissão docente implicou assumir um diálogo com os conceitos dos estudos comparados, pois, a partir destes, pôde-se entender essa construção discursiva sobre o trabalho do professor. Mais do que se inserir em um campo teórico específico, assumir essa perspectiva de análise significou optar por um modo de compreensão da linguagem, entendendo-a como resultado do trabalho ou da interação entre sujeitos, em determinadas situações sociocomunicativas, e que se caracterizou, no Programa, pela superposição de vozes e negociação de posições ou adequações, conferindo-lhe, simultaneamente, características de um discurso científico e também político.

A relação estabelecida entre o *local* e o *global* – abordagem escolhida dentro dos estudos comparados – pôde ser compreendida por meio da apropriação dos saberes de circulação mundial, realizada por sujeitos que produzem subjetividades na localidade, mas que, assim como no passado, transitam por diferentes espaços geográficos mantendo contato uns com os outros. É pela apropriação e pelas externalizações que circulam as ideias, teorias e bens de consumo.

No caso da produção de um material impresso para a formação do professor, as apropriações realizadas indicam essa externalização – referências ao exterior, ao outro – como uma forma de compartilhamento de identidades e adequação das escolhas políticas realizadas. A maneira como os saberes são dados a pensar e a ler tem na multiplicação dos seus leitores a possibilidade de constituição de uma comunidade de interpretação, formada por sujeitos portadores de experiências partilhadas, com regras, convenções e códigos de leitura, próprios a cada uma dessas comunidades. A materialidade do texto e a corporeidade do leitor (física e social) foram objetos de algumas considerações, já que é nessa relação sujeito-texto, mediada pela linguagem, que se encontra a base das representações, com as quais se buscou interferir no pensamento e na prática dos professores-alunos.

A produção dos conteúdos dos cadernos do Programa pelos organizadores do material foi realizada tendo como referência autores de diversos campos, entre pedagogos, sociólogos, antropólogos, filósofos, administradores, jornalistas, historiadores, políticos etc. Processo que fez uso sistemático do recorte, da seleção de excertos de livros, de apresentação de breve biografia dos autores, da explicação de conceitos e palavras usadas nos textos, e que contribuiu para a organização do discurso sobre a profissão de professor, visando outras apropriações e compreensões dos seus leitores.

A formação profissional do PEC-Municípios passou pela universitarização da docência, na concepção dos seus organizadores, por essa seleção e organização discursiva que os especialistas das universidades fizeram. O que foi selecionado, organizado e disposto no material serviu para intermediar o contato com as ideias dos autores de maneira sumária e compreensível, divulgando o pensamento apropriado a leitores ainda não especializados.

4.1 Aspectos gráficos do material impresso do PEC-Municípios

Por se tratar de uma fonte impressa, alguns aspectos gráficos presentes no material foram considerados pertinentes para a análise. Um deles foi o fato de os saberes que nele circularam terem sido enunciados pelos especialistas acadêmicos, mediante o que foi

selecionado como mais relevante e adequado, o que em si, já contribuiu para conferir autoridade e legitimar o que ali foi enunciado. A sua composição gráfica fez uso de alguns recursos, tais como o uso de palavras-chave, quadros de síntese, palavras destacadas em negrito ao longo do texto, títulos e subtítulos destacados em cor diferente do restante do texto, que indicavam e permitiam reconhecer os tipos de textos e os gêneros discursivos que circulariam no Programa, bem como seus conteúdos.

Apesar do uso de cores diferentes para identificar os Módulos e demais cadernos (*Oficinas Culturais, Vivências Educadoras e Memórias*), havia um padrão estabelecido com a utilização de apenas uma cor, distinta do restante do texto, para identificar títulos, subtítulos e intertítulos e o nome dos autores, talvez uma forma de atribuir certa seriedade e favorecer uma leitura focalizada nas ideias.

No material também havia alguns recursos visuais. Com o objetivo de informar os participantes, as páginas traziam boxes com uma breve biografia, apresentação teórica ou de conceitos que fundamentavam as ideias daquele autor e uma foto⁴⁵. Além disso, trazia a descrição de conceitos-chave essenciais para a compreensão do texto, colocados ao lado do título e do nome do autor, cuja existência talvez possa ser explicada em decorrência da proposta de aproximar os professores-alunos dos especialistas, ou porque se considerasse que os cursistas gostariam de conhecer algo da vida desses autores. Nos cadernos, situavam-se, hierarquicamente, as posições que os especialistas ocupavam, com destaque para informações acadêmicas e profissionais. A fim de exemplificar como esses boxes apareciam no material, reproduziram-se, abaixo, três imagens⁴⁶.



Louis Althusser
(1918–1990),
filósofo marxista
francês,

desenvolveu uma interpretação original do pensamento de Marx na perspectiva estruturalista, combatendo o humanismo marxista e o marxismo-leninismo. (...) Buscou, assim, desenvolver a teoria marxista a partir do conceito de ciência empregado por Marx. Althusser, entretanto, considerava a ciência não apenas como fenômeno de superestrutura, mas como produção de conhecimento. Chegou, inclusive, a propor uma teoria do processo de produção do conhecimento. Assim, o materialismo dialético de Marx se caracterizaria como teoria filosófica, e Althusser procurou investigar o papel político dessa teoria.

Marina Célia de Moraes Dias é professora doutora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP e do programa de pós-graduação na área de Linguagem e Educação, no qual leciona a disciplina "O lúdico e as linguagens expressivas na educação da infância". É mestra em Educação pela Universidade da Califórnia, Berkeley, e autora da tese de doutoramento *Saberes essenciais ao educador da primeira infância: uma reflexão na perspectiva dos protagonistas* (FE-USP, 1997) e, em parceria com a professora Marieta Lúcia Machado Nicolau, da coletânea *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador* (Editora Papirus, 2003). Atualmente, pesquisa a formação do educador da infância.



Marisa Vasconcelos Ferreira, mestra em Psicologia pela USP/Ribeirão

Preto e doutoranda em Educação: Currículo pela PUC-SP, integra a Equipe de Gestão do PEC Municípios e desenvolve trabalhos na área de formação de professores de Educação Infantil. É co-autora do livro *Os fazeres na Educação Infantil*, organizado pela professora Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e outros autores.

⁴⁵ Nem todos os boxes contendo as informações sobre os especialistas traziam fotos, mas quando isso acontecia, o conjunto de informações sobre obras e filiações institucionais aumentava consideravelmente.

⁴⁶ Cf. Anexo 8. A reprodução dessas e de outras imagens em tamanho real.

Exemplos de boxes explicativos presentes no material impresso do PEC-Municípios

As informações desses boxes destacavam a autoridade dos especialistas, situando sua posição no campo, uma forma de produzir uma imagem positiva e legítima dos sujeitos destacados em cada tema, conferindo-lhes autoridade científica, indicando que a posição ocupada no campo é que lhes permitiram circular nos impressos como porta-vozes da inovação e da mudança pedagógica que se quer ver apropriada. Isso porque, trata-se de especialistas considerados capazes de produzir as disposições que pretendem mudar as formas de pensar e agir dos cursistas, por meio desse discurso de base científica, e pela conferência ou o reconhecimento da posição que ocupam.

É nesse reconhecimento que se busca conferir autoridade a um discurso formulado por agentes que, ao terem suas ideias e posições reconhecidas, passam a circular como figuras autorizadas. Então, pode-se considerar que listar titulações, produções, participações em organizações e eventos nacionais e internacionais tem o poder de reinstaurar a hierarquia. Porém, o uso de fotos e dos pronomes “nós”, “nossos”, parece funcionar como uma estratégia para amenizar ou diminuir a distância existente entre os interlocutores (especialistas), nitidamente em uma posição superior (até pela forma como são situados), e os participantes do Programa (leigos). Um aspecto gráfico, pois, que nega simbolicamente a hierarquia, as relações assimétricas e, ao mesmo tempo, confere autoridade pela explicitação de sua posição no campo.

Tais observações são interessantes, na medida em que toda produção discursiva construída nesse material voltou-se para a ideia de que a qualidade da educação depende da ação e da reflexão *na e para* a ação, de seu esforço em buscar conhecimento para responder aos desafios sociais, de saber produzir mudanças em suas práticas pela pesquisa, enfim, de se posicionar como sujeitos ativos. Tão ativos como são os protagonistas da mudança – os especialistas –, que, mesmo situados em posições superiores distintas de seus interlocutores, estão sempre buscando conhecimentos, produzindo pesquisas, participando de debates.

Pode-se inferir, então, que as informações profissionais trazidas foram também tentativas de produzir a identificação entre os autores – responsáveis pelos conteúdos – e os cursistas. É possível que essa tentativa de diluir a assimetria entre os interlocutores tenha sido realizada a partir de uma suposição dos formuladores do Programa sobre o pré-julgamento dos cursistas sobre os especialistas universitários, muitas vezes acusados de prescreverem e proporem ações sem nunca terem “pisado no chão da escola”.

Os sujeitos que falam e fazem circular os saberes são apresentados por meio de um suporte gráfico que tende a reduzir as hierarquias de poder no campo, mas que acabam por reforçá-la, pois muitas vezes a linguagem utilizada mascara a relação assimétrica entre os sujeitos. Um exemplo disso é o destaque dado aos sujeitos universitários, apresentando-os por meio de suas qualificações (e títulos), que foi também uma forma de garantir aos cursistas que eram eles os portadores de conhecimentos. Havia, portanto, a instauração de uma relação de força simbólica, baseada numa relação de poder, que, por destacar as atuações, qualificações, obras publicadas e campos de atuação desses especialistas, também atestava a competência que lhes garantia o direito de dizer.

Há nesse aspecto gráfico um jogo de reconhecimento, marcado por um conjunto de sinais específicos que consagram esses indivíduos pela contribuição que podem trazer à proposta em ação, devido aos estudos científicos e acumulados que possuem. É possível dizer que o que esses boxes emanaram foi uma espécie de poder universitário, de afirmação de prestígio, do capital simbólico dos pesquisadores mobilizados. Em *A economia das trocas linguísticas*, Bourdieu (1983) assinala que todo discurso necessita de um enunciador legítimo, mas que só pode dizer para alguém que o reconheça como legítimo, quem nele acredite.

Então, dizer, por exemplo, que “João A. Telles é Ph.D. pelo Instituto de Estudos Pedagógicos de Ontário, Universidade de Toronto, Canadá, e professor do Departamento de Educação da Unesp-Assis, onde leciona Didática e pesquisa o desenvolvimento profissional do professor e seu conhecimento” (boxe, VE, p.18)”, vai além de uma simples informação biográfica, ela adquire uma força simbólica que mostra a importância desse sujeito que fala, ao remeter a titulação e a posição que ocupa no campo, ao destacar suas obras, local de trabalho etc. Bourdieu (1983, p. 173) afirma que a razão de ser de um discurso “reside no lugar socialmente definido, a partir do qual ele é proferido, isto é, nas propriedades pertinentes de uma posição no campo das relações de classe, ou num campo particular, como o campo intelectual ou científico”.

O discurso supõe um emissor legítimo, dirigindo-se a um destinatário igualmente legítimo. No caso do PEC-Municípios, o destaque da ação dos sujeitos mobilizados foi realizada em decorrência do conhecimento que detinham sobre determinada temática abordada e pela articulação que poderia ser feita entre as suas ideias e a orientação política em curso. A autoridade também circulou por essa explanação da publicação de livros, participação em consultorias, congressos, comissões e conselhos de definição de documentos curriculares, e pela atuação de cada sujeito em seus locais de trabalho, em universidades e instituições diversas.

Como exemplo, podem-se citar os boxes de Edgar Morin, Kenneth M. Zeichner, Manuel Jacinto Sarmiento, Rosa Maria Torres Dell Castillo, Maria Helena Guimarães Castro, Maria Leticia Nascimento⁴⁷, que, mesmo ocupando posições nos diferentes contextos, foram mobilizados em torno de uma organização curricular para a formação de professores, indicando também a relevância que esses especialistas assumem na definição e legitimação das políticas públicas.

No caminho inverso, pode-se citar o diálogo com o texto da brasileira Terezinha Azerêdo Rios, “O caminho do educador”, apresentado no Módulo 1 (p.10)⁴⁸, cuja linguagem empregada pode ser considerada uma estratégia de denegação a esse poder simbólico da hierarquia, da autoridade, mas que acaba por reforçá-la. Escrito de forma clara e simples, sem o uso de muitos termos técnicos e científicos, voltou-se para a explanação de um tema familiar ao professor – a sua identidade profissional –, nessa perspectiva da ação e reflexão, destacadas como palavras-chave em seu texto, com o objetivo de mobilizar a atenção do leitor para essas ideias.

Todo texto recorre a outros textos e autores, porém, os cursistas não souberam quais eram esses *outros* envolvidos nas ideias apresentadas pela professora Rios, uma vez que não apareceram as referências bibliográficas. No texto, a autora apresentou algumas ideias, por meio de um discurso de aproximação com o leitor, recorrendo-se, sistematicamente, ao uso de termos como “nós”, “nossa situação histórico-social”. Ela inicia (1983, p. 10), afirmando: “Não são fáceis os caminhos da educação. Quem andou por eles que o diga. Mas quem é que não andou pelos caminhos da Educação? Todos nós, de uma maneira ou de outra [...]”, ou ainda, quando destaca que refletir sobre a prática educacional exige reflexão sobre as escolhas e sobre “o nosso papel de professores”.

Rios (1983) assume que há uma crise de identidade docente, a qual ela discutiu, utilizando a metáfora do retrato, que, em suas palavras, é “a totalidade compreendida pela nossa imagem mais a moldura que está em volta: a situação histórico-social na qual atuamos”. A ideia foi definir um determinado perfil de educador, direcionando sua identidade em oposição à ideia de um educador genérico. A análise das práticas anteriores foi apresentada como importante para a troca de experiências, sem julgamentos de valor, evitando-se atribuir adjetivos como práticas *boas* ou *más*: “a troca de experiências que ocorre num encontro é importantíssima se ela ajuda cada um a ver melhor a sua prática, se cada um consegue ter viva a pulsação do que faz – bom ou mau” (M1, T1, p.12).

⁴⁷ Cf. alguns desses boxes no Anexo 8.

⁴⁸ **Seminário sobre avaliação educacional.** São Paulo. Cenafor, 1983.

No entanto, ao exemplificar como se pode escapar de uma classificação maniqueísta, Rios (1983)⁴⁹ infere sentido ao que é “bom” ou “mau”, ao assinalar que: “deve ser *bom* o que nos torna atuantes do processo de que participamos, no sentido de fazer cultura junto com os outros e percebê-los como outros [...] e *mau*, deve ser, o que divide, subestima o trabalho que não é o seu, evita perguntar, já tem respostas prontas”. (M1, T1, p.12). Assim, a autora não só faz essa classificação, como também evita manifestar sua posição sobre essa classificação, recorrendo ao uso da construção “deve ser”.

Quando um sujeito autorizado, como Terezinha Rios, abdica, temporariamente, da sua posição dominante para se colocar no nível de seu interlocutor, pode soar como condescendência, já que fazer uso dessa estratégia pode lhe garantir adesão e simpatia dos seus leitores e, ainda, manter sua posição superior; portanto, uma aparente negação simbólica da hierarquia, com o objetivo de reforçá-la, algo que o seu box informativo contradiz, ao mostrar sua posição no campo, como se pode visualizar na transcrição que segue:

Terezinha Azeredo Rios formou-se em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais, em 1965, tornou-se mestre em Filosofia da Educação pela PUC-SP, em 1988, e doutora em Educação pela USP em 2000. Sua dissertação de mestrado resultou no livro: *Ética e competência* (Cortez, SP), e a tese de doutorado, defendida na USP, no livro *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade* (Cortez, SP). Terezinha teve participação no grupo que redigiu a proposta de Ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem realizado várias palestras sobre a formação do educador, e trabalhado como consultora em projetos de formação continuada de profissionais da Educação. (M1. T1. Unidade 1.2., p.10. Box sem foto).

Foi pela apresentação de um minicurriculo intelectual dos sujeitos que se autorizaram e destacaram as ações pelas quais circularam as ideias, que contribuíram, significativamente, com as políticas definidas pelo Estado. Nesse complexo processo de legitimação das políticas sobre a formação de professores, a universidade teve um relevante papel, devido à participação de seus especialistas, organizados em um intrincado processo de negociação dos conhecimentos que produziram, justificando a reforma educacional, por meio de políticas curriculares que se materializam, nesse tipo de impresso destinado a formação de professores.

A produção de um material como esse, que reúne diferentes atores e textos, é complexa, porque resulta de negociações feitas entre sujeitos que se locomovem em um ambiente de disputas e interesses variados e, mesmo, de algumas entidades associativas que se dedicam às discussões em torno da formação de professores, como é o caso da UNDIME ou

⁴⁹ O ano (1983) refere-se à data de publicação do texto escrito por Terezinha A. Rios, o qual ela extraiu parte para apresentar nessa atividade 1 do módulo 1 do PEC-Municípios.

da FCAV, parceiras das universidades no projeto. A existência de disputas discursivas, muitas vezes orientadas por diferentes concepções ou filiações teóricas em torno da formação profissional docente, não impediu a constituição de uma rede de especialistas que participaram da elaboração do material, mobilizando, ainda, outros especialistas ou autores renomados da literatura nacional e internacional, fazendo circular suas ideias e estudos nos textos elaborados especialmente para o Programa.

Em termos de proposta, destacou-se a importância dos subsídios teóricos para realizar as discussões por meio da leitura de textos, o compartilhamento de experiências e indicações bibliográficas de reconhecidos autores nacionais e internacionais. Enfatizou-se, ainda, que a organização didática não tinha a intenção de se mostrar como “receitas prontas”, nem “verdades inquestionáveis”, mas, sim, reunir ideias, pontos de vista, critérios e parâmetros que os levassem a refletir sobre a prática educativa que já desenvolviam. Para tanto, algumas diretrizes sobre a leitura crítica dos textos foram lançadas, como parte da primeira atividade do módulo, pelo texto de Antônio Joaquim Severino⁵⁰, no qual foi destacada, em negrito, a emblemática frase: “‘Pensem nisto’ e não ‘pensem isto’. Dá para perceber a diferença, não é?” (M1, T1, p. 9).

A expressão destacada indicava aos cursistas que, ao lerem as temáticas apresentadas no material, seria preciso adotar uma postura crítica, pensando no que estava sendo dito e não em como foi dito. Para isso, seria necessário explicar e demonstrar a esses professores-alunos como proceder para realizar a leitura nos moldes propostos. Nesse caso, ficou nítida a associação entre experiência e leitura de textos acadêmicos, a ponto de as orientações contidas traçarem alguns passos a serem seguidos, tais como ouvir o autor, prestando atenção às ideias que ele apresentaria; ler o texto todo para obter uma visão do conjunto; buscar as ideias centrais e secundárias do texto; observar como o autor as fundamentava e quais argumentos eram utilizados para sustentá-las.

O detalhamento dessa orientação destacou, ainda, que depois de realizada essa compreensão geral do conteúdo do texto – leia-se: bem compreendido – é que se poderia passar para a segunda etapa, que consistiria na problematização das ideias; no posicionamento pessoal; e na realização de uma síntese. Manter essa atitude diante dos textos acadêmicos foi considerado uma forma de evitar uma “postura comum” entre leitores inexperientes ou “apressados”: discordar do autor, dar opiniões ou encaminhar a reflexão em outro sentido, antes de terminar a primeira etapa.

⁵⁰ Fragmento de texto extraído de SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 47-61.

É claro que já durante a primeira leitura o leitor experiente vai concordando (ou discordando) mentalmente com (de) certos pontos de vista, lembrando-se daquilo que já sabe ou pensa sobre o assunto, detectando argumentos fracos, tendo enfim, ideias próprias. Afinal, a leitura é um processo dinâmico; o leitor não fica passivo diante do texto, mas interage com ele. Entretanto, sabe também guardar para a segunda etapa – que muitas vezes requer uma segunda leitura do texto, suas posições pessoais de modo que não interfiram na compreensão precisa das ideias do autor. Oriente, portanto, seus alunos-professores a adotar as duas etapas da leitura, tanto durante a leitura silenciosa, como nas discussões coletivas que se realizam após cada etapa. (M1, OPT, Unidade 1.2., p.16).

Apesar das recomendações e instruções dadas aos tutores sobre o leitor, ficou claro que, na visão dos formuladores, os participantes eram leitores inexperientes, cujas posições pessoais, em tese, valorizadas, poderiam interferir na compreensão das ideias dos autores, as quais realmente pretendia-se legitimar. Nesse caso, a pouca legitimidade conferida à leitura dos professores “inexperientes” mantém a mesma relação de poder simbólico sinalizado por Bourdieu (1983), no sentido de que aqueles gozam de prestígio no campo educacional (e que, por isso mesmo, podem dizer), escrevendo teses, artigos científicos, promovendo conferências e palestras, ou, ainda, como nesse caso, produzindo textos que descrevem e classificam as posturas, competências e até as leituras dos professores, como mais ou menos adequadas, qualificadas ou experientes. Cogita-se que foi a partir desse ponto de vista acadêmico, da precariedade da formação, da leitura e da escrita, que se organizou didaticamente todo o material do PEC-Municípios.

4.2 O fogo cruzado das universidades

Durante muito tempo, a universidade manteve uma posição hegemônica como local privilegiado de produção e transmissão do conhecimento, situação questionada nas últimas décadas, que também fez pensar a respeito de seu papel, principalmente, quando se trata da formação de professores. A universidade brasileira e os saberes que nela são produzidos não ficam restritos nem aos seus limites internos, nem aos das fronteiras geográficas. A qualidade e os temas que compõem seus saberes são parte de um projeto global de livre circulação, mas, ao mesmo tempo, ela tem que aparecer e se constituir como nacional e estabelecer compromissos com o Estado e a sociedade, reconhecendo as necessidades e especificidades de seu entorno imediato.

A universidade, em especial a pública, tem desempenhado um papel importante na resolução dos problemas sociais, sejam locais ou nacionais, e não pode mais ser pensada ou debatida sem essas referências ao contexto global. Como o Programa em análise foi um empreendimento do Estado para qualificar e certificar, em nível superior, o seu quadro docente, tornou-se imprescindível analisar a função que assume a universidade nesse contexto. Um dos dilemas que a universidade enfrenta na contemporaneidade está relacionado com o fato de ela se manter em um mundo polarizado entre globalizações contraditórias; uma, constantemente debatida, de natureza neoliberal, e a outra, por falta de denominação específica, será chamada de contra hegemônica.

Um dos autores que mais auxiliam para a apreensão dessa questão, na contemporaneidade, é Santos (2005), que, apesar de ter como referência a universidade portuguesa, torna sua análise extensiva a todas, em geral. Para ele, as dificuldades enfrentadas pela universidade, e que vem se refletindo em suas ações, são decorrentes de uma tríplice crise: institucional, de hegemonia e de legitimidade. A primeira foi – e ainda é – um dos pontos mais críticos e incide sobre as outras duas, já que põe em causa a autonomia científica e pedagógica, por manter uma estreita relação de dependência financeira com o Estado.

A crise da universidade é também uma crise do Estado, em que se observa uma visível política de redução de gastos com a educação e com a própria instituição, a qual acaba submetendo seus projetos às políticas de incentivo e busca de captação de recursos privados, e ao estabelecimento de parcerias que lhes deem suporte no atendimento das demandas sociais. A primeira crise – institucional – é agravada por questões financeiras e se apresenta como um fenômeno estrutural, na qual a universidade disputa espaço com a universidade privada, agora fortemente financiada pelo Estado, que deixa de ser um produtor para se tornar comprador de serviços produzidos nesse setor (SANTOS, 2005).

Contudo, essa não priorização da universidade pública como bem público⁵¹ não impediu o Estado de recorrer a ela para concretizar sua proposta de reforma, visto que ela é, por tradição e excelência, a produtora de saberes independente. Mas qualquer ideia de autonomia, na produção de saberes, é sempre relativa, na medida em que a universidade não está isenta de normatizações externas, devido ao controle que o Estado ainda mantém sobre a educação e os processos de formação de seus agentes.

A segunda crise a qual se refere Santos (2005) é a de hegemonia e relaciona-se, diretamente, com essa produção de saberes e o seu papel na formação de um espírito crítico

⁵¹ De modo geral, entende-se aqui que essa perda do sentido público dos bens sociais pelo Estado não se dá apenas no campo educacional, mas também em outras áreas, como por exemplo, na área da saúde.

colocado em questionamento, desde a década de 1960, pela emergência de uma cultura de massas e por uma lógica de rápido atendimento aos desafios, que são muito mais dinâmicos que a produção da universidade. Se esta é definida por uma investigação “livre e desinteressada”, agora se vê às voltas com o desenvolvimento de conhecimentos que sejam úteis ou aplicáveis no âmbito da pesquisa e prestação de serviços. Para esse autor, foi a democratização sofrida ao longo do tempo que colocou a universidade diante da dicotomia “alta cultura-cultura popular” (p. 193).

Por fim, a terceira crise, a de legitimidade, foi resultado das lutas sociais de grupos minoritários que criticavam o isolamento da universidade na produção dessa alta cultura, a qual só servia aos interesses das classes superiores altas. É resultante, portanto, de uma contradição entre a sua tradicional hierarquização, ao longo do tempo, e a democratização, que passou a exigir a expansão do seu conhecimento a outras camadas sociais. Há, portanto, uma implicação mútua entre a crise institucional (dependência financeira), de hegemonia (o tipo de conhecimentos produzidos) e a de legitimidade (alteração dessa produção, em decorrência do grupo social à qual se destina).

Perante a reivindicação social de democratização do saber, da prestação de serviço, encontram-se posições distintas no interior da universidade. De um lado, situam-se os que estiveram contra essa expansão universitária, sob o argumento de sua descaracterização. Já para os que a promoveram, a universidade, apesar de todas as transformações para sair de sua “torre de marfim”, na expressão usada por Santos (2005), ainda não mudou no essencial, pois manteve um núcleo de resistência que vê com desconfiança esses processos. Assim, seja para realizar esse ideal de expansão e atender às exigências impostas, seja para opor-se a ela, criticando os modos como isso foi (e vem) sendo feito, o fogo cruzado da universidade tem na democracia a sua ideia reguladora.

Diante das questões colocadas por essas crises interligadas, a universidade parece ter realizado um esforço para encontrar soluções que permitiriam manter a sua legitimidade, sem abrir mão de seu ideal de excelência. E foi com esse esforço que se tentou compatibilizar uma educação de excelência ligada à formação profissional, mas que mistifica, por assim dizer, essa democratização. Para Santos (2005), há:

[...] uma incorporação limitada da cultura de massas, da formação profissional, da investigação aplicada e da extensão da comunidade que são plenamente compreensíveis se tivermos em mente que com elas a universidade pretende incorporar, de modo igualmente limitado, grupos sociais até então excluídos (filhos da classe operária, da pequena burguesia, e de imigrantes, mulheres, minorias étnicas). (p. 211-12)

Por se tratar de uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual (agora em conflito) é que a universidade pode se relacionar com a sociedade e com o Estado de maneira tão conflituosa, dividindo-se internamente em sua posição, quanto aos projetos em curso. Essa reivindicação da responsabilidade social da universidade e a falta de investimento do Estado configuram-se como “faces da mesma moeda” de uma política universitária global, que delega à própria universidade a responsabilidade de gerir sua crise financeira, mediante ações particulares, por meio de parcerias, apoio de fundações e empresas, ao mesmo tempo em que vai eliminando as distinções entre o que é público e privado.

A parceria entre UNDIME, FCAV, USP e PUC-SP, para a formação PEC, foi representativa nesse aspecto, já que a universidade, seja ela pública ou privada, tem se prestado, em seu conjunto, a participar de uma espécie de mercado de certificação e formação docente, de avaliação, de gestão da escola e de muitos outros programas realizados em seu interior.

As atuais atividades de formação de professores, gestores, coordenadores e supervisores, nas várias áreas e modalidades, atendendo às demandas emanadas pelo Estado, é que têm justificado a execução de algumas políticas levadas a cabo pelas universidades, e que são decorrentes dos ideais de democratização da universidade pública, da extensão de seus saberes a grupos minoritários, e do estabelecimento de uma interlocução entre os sujeitos acadêmicos e não acadêmicos.

Por outro lado, a demanda de certificação do PEC-Municípios, por exemplo, lançou a USP em uma lógica, no mínimo, duvidosa, visto que, em quatro anos⁵², diplomaram-se aproximadamente 6.580 professores das redes estaduais e municipais. No entanto, essa produção de diplomas não é, necessariamente, indicadora da qualidade, nem do impacto que o Programa teve para efetuar mudanças significativas na educação básica. Aliás, a qualidade não pôde ser aqui mensurada, em termos de seu impacto, no magistério público paulista, pois exigiria um estudo, no qual se acompanhasse o trabalho de um grupo de professores formados pelo Programa. Ainda assim, seria uma análise parcial, já que, para avaliar esse aspecto, seria preciso um estudo prévio de como eram essas práticas antes da realização do curso e de como ficaram depois de passar pela formação.

⁵² Somando-se o número de diplomados em ambas as edições do PEC.

A universidade submetida a uma lógica de organização operacional, aparentemente mais quantitativa do que qualitativa de certificação, favorecendo formações aligeiradas, em detrimento de uma formação mais longa que a oferecida em seus cursos regulares, não é suficiente para descaracterizá-la como universidade, uma vez que mobiliza, nessas ações, docentes altamente qualificados. Os cursos, na realidade, são vistos como projetos pelos especialistas universitários, que assumem o papel de professores responsáveis pelos conteúdos, no caso do material impresso, e de palestrantes, no material audiovisual. Todo trabalho de acompanhamento passa a ser realizado por estudantes de pós-graduação (mestrado ou doutorado), denominados tutores, os quais assumem o papel que caberia, em um curso regular, aos professores doutores.

A proposta de formação continuada, para a qual as universidades envolvidas (USP e PUC-SP)⁵³ foram chamadas, inseriu-as em uma multiplicidade de funções que produziram tensões em suas relações institucionais, tanto com o Estado e com a sociedade, quanto em seu próprio interior, como organização. Para o Estado, a universidade precisa ser funcional, portanto, disponível e envolvida com a prestação de serviços públicos e a satisfação de necessidades sociais.

Embora a essência do discurso do Estado sobre a função da universidade pareça justa e boa, a maior parte de suas políticas públicas limita-se a disponibilizar recursos para a realização de ações circunscritas a cursos de formação aligeirados, que se orientam para uma aplicação útil do conhecimento, incluindo ou aproximando os professores da universidade; mas, ao mesmo tempo, oferece a eles saberes distintos daqueles que caracterizariam os especialistas e suas produções intelectuais como sendo de excelência.

Nesse sentido, o tipo de resposta que a universidade tem dado às demandas do Estado e da sociedade se reflete em seu produto, ou seja, no conhecimento que ela coloca em circulação, em função do grupo com o qual ela está dialogando. Não se trata de um saber menos legítimo, mas estratificado, dado que é feito em relação ao público não acadêmico que vai consumi-lo, e medido pela sua aplicabilidade rápida e eficaz. Os sujeitos acadêmicos produzem, difundem e popularizam o conhecimento por diversos meios, inflando seus currículos e biografias pessoais e profissionais, que vão definindo suas posições na comunidade acadêmica. Mas essa lógica na produção do conhecimento, mesmo sob a égide da reflexão, não foi a mesma direcionada aos professores-alunos no material impresso do PEC-Municípios.

⁵³ Tensões estas provavelmente muito mais intensas na USP do que na PUC-SP, já que esta é uma instituição privada.

Enquanto a universidade produz um conhecimento de caráter universal, buscando sua inserção na comunidade científica nacional, e esta serve também para medir o avanço científico do país em relação à comunidade internacional, a produção de conhecimento, proposta nos textos oferecidos pelo PEC-Municípios, tomou a prática como base para a construção do conhecimento, partindo do princípio de que só a realidade pode informar aquilo o que importa ou o que é reconhecido como útil para solucionar os problemas da educação brasileira.

É possível identificar a defesa dessa prática em atividades voltadas para o cotidiano, pensadas e planejadas para o local de trabalho dos cursistas. Pimenta⁵⁴ (1996), em um texto utilizado para uma das atividades do Módulo 1, destaca os saberes da docência, apontando alguns pressupostos teóricos e metodológicos que denotam ser a prática e o registro sobre elas o conceito de conhecimento. Utilizando-se das contribuições de Edgar Morin⁵⁵ (1993 apud PIMENTA, 1999), a autora salienta que “conhecimento não se reduz à informação”, e se interroga sobre as possibilidades de a escola trabalhar com o conhecimento, ao que afirma: “desde há muito trabalha o conhecimento. [...] A discussão apenas se acentua no presente com a terceira revolução industrial, onde os meios de comunicação com sua velocidade de veicular a informação deixam explícita a inoperância da escola”. (M1, T3, p. 64).

Para Pimenta (1996, p. 64), a escola – e os professores – tem um grande trabalho a realizar nesse sentido, pois tem que lidar com a mediação entre a sociedade da informação e os alunos, e, ao mesmo tempo, “possibilitar-lhes, pelo desenvolvimento da reflexão, adquirirem a sabedoria necessária a permanente construção do humano.” Em outro momento, ela apresenta o conhecimento como válido, desde que produzido a partir da prática social de ensinar. Em uma espécie de reivindicação dos saberes da experiência sobre os teóricos, destaca, no texto, que estes foram os que menos ganharam destaque na história da formação dos professores. Em suas palavras:

Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem partir da prática, que os confronta e os reelabora. [...] considerar a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma resignificação dos saberes na formação dos professores. O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. (PIMENTA, 1996, apud M1, T3, p. 66).

⁵⁴Texto mobilizado para o PEC-Municípios, extraído de: PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2. São Paulo, FE-USP, jul./dez., 1996, p.72-89.

⁵⁵MORIN, E. Toffler e Morin debatem sociedade pós-industrial. **Folha de São Paulo World Media**, São Paulo, 12 dez. 1993.

A autora parte do princípio que a análise de que o professor precisa empreender sobre sua própria prática tem que caminhar no sentido de modificá-la, buscando soluções para os problemas que enfrentam; e, nesse quadro discursivo, o registro é o ato de documentar essa prática, entendido como o ato de produzir conhecimento e compartilhá-lo entre os seus pares.

A prática de documentação, no entanto, requer que se estabeleçam critérios. Documentar o quê? Não tudo. **Documentar as escolhas feitas pelos docentes (o saber que os professores vão produzindo nas suas práticas), o processo e os resultados.** Não se trata de registrar para a escola, individualmente tomada, mas de forma a possibilitar os nexos mais amplos com o sistema. Documentar não apenas as práticas tomadas na sua concreticidade imediata, mas buscar a explicitação das teorias que se pratica, a reflexão sobre os encaminhamentos realizados em termos de resultados conseguidos. (PIMENTA, 1996, apud M1, T3, p. 67, grifos da autora).

A formulação para o conhecimento, nesse texto, tende a assumir certo enfoque empirista, por valorizar como base do conhecimento verdadeiro, aquilo o que é aprendido, exclusivamente, pela experiência. E, ao fazer isso, parece meio certo que os modos de se produzir conhecimento na universidade são distintos dos que são oferecidos no PEC-Municípios, o que tornam frágeis ou ambíguas, as reiteradas tentativas de aproximação entre os professores universitários e os professores-alunos.

Ao mesmo tempo, ressaltar essa base empirista, envolve uma ambiguidade discursiva, na medida em que defende que é a prática – e tudo o que dela advém –, aquilo que melhor atende às situações do trabalho docente, ou pelo menos, mais do que a teoria, sendo esta, apenas ilustradora dessa prática. Isso posto parece haver uma sobreposição da prática sobre a teoria. A evidência desse tom, em seu discurso, parecer contradizer a defesa feita nos prospectos de chamadas do Programa, os quais advogavam a defesa da relação teoria-prática, que, aliás, também foi enunciada em muitos dos textos que ali circularam. Embora o saber teórico não tenha sido desconsiderado, até pela quantidade de autores e conceitos mobilizados, nesse material, o fato é que a teoria só foi valorizada, por ser considerada ponto de apoio para a prática.

Nesse caso, parece que a prática social do professor é aquilo que o vincula ao mundo do trabalho. E não se trata aí de um oposicionismo entre os conhecimentos da experiência e acadêmicos, mas, parece que é esse primeiro o ideal, ou ainda, que esse último não favoreceria sua ação no local de trabalho. Essa ideia também pode ser verificada nas atividades propostas nas *Oficinas Culturais* (OC), as quais, além de terem oferecido uma

proposta de letramento nos gêneros discursivos que circulariam no Programa, proporcionaram também os encontros presenciais.

Os encontros e as atividades das OC tiveram o objetivo de intensificar o contato com a universidade e a “alta cultura”; assim, os professores-alunos participavam das oficinas e debates, visitavam as dependências internas e instituições da USP, como museus e laboratórios, assistiam a filmes, ouviam concertos, participavam de diferentes manifestações artísticas, produziam textos, e todos os encontros eram finalizados com uma discussão sobre seus conteúdos e as formas de usá-los em sala de aula. Também se relacionavam com a possibilidade de apropriação pelo professor, a exemplo da metodologia proposta para os módulos relativos às áreas curriculares, dos conteúdos e práticas, vivenciando esses processos de aprendizagens para, posteriormente, criarem situações didáticas que fizessem uso dessas experiências e conteúdos do material impresso.

A semana presencial das OC na USP e mesmo as atividades desenvolvidas nesses cadernos serviram para diversos propósitos: reforçar o vínculo institucional com a universidade; possibilitar o domínio dos principais gêneros do discurso; permitir maior participação no universo da cultura letrada; e, finalmente, buscar evidências do desenvolvimento da fruição estética desses cursistas, em múltiplos contextos de aprendizado, tanto nas atividades regulares, como em outros espaços, por meio da promoção dessas experiências culturais e sociais.

Nas OC, assim como nos módulos das áreas curriculares, essa vinculação do mundo do trabalho à prática apareceu nitidamente, nas atividades, quando era solicitado o levantamento de concepções, simulações de aulas, mapas esquemáticos de leituras e quando eram trazidos modelos, propondo estratégias de ação e mesmo de reflexão. Esses cadernos tentaram articular o conceito básico das áreas às possibilidades de um trabalho didático. Como exemplo, pode-se citar a atividade 10 (OC 2, p. 112), em que se apresentou um texto infantil sobre maremoto⁵⁶ e solicitou-se o levantamento de temas e subtemas; em seguida, ofereceu-se um texto sobre mamíferos, do qual se extraíram alguns excertos para análise e pediu-se a elaboração de um resumo. Essas tarefas tinham o objetivo de ensinar os cursistas a fazer resumos e, para tanto, foram utilizados tanto trechos de textos acadêmicos, quanto de outros gêneros.

⁵⁶ Trata-se do texto “É um maremoto? Uma ressaca? Não! É um tsunami! Conheça a onda gigante solitária que chega sem avisar e pode causar estragos”, extraído de *Ciência Hoje das Crianças*, 119, nov. 2001. Salvatore Siciliano. Departamento de vertebrados, Museu Nacional/UFRJ.

Atividades desta natureza têm como pressuposto, coerente com os propósitos de uma aprendizagem ativa, a ideia de que o professor tem que vivenciar como aluno o que vai fazer, posteriormente, como professor; talvez esteja justamente nesse ponto o eixo que vinculou, no Programa, a formação teórica ao exercício docente. Nesse sentido, o levantamento de temas e subtemas, e a categorização de ideias voltavam-se para o desenvolvimento da capacidade intelectual e leitora dos cursistas, e as demais atividades, que exigiam o encaminhamento e a simulação de práticas análogas aos modelos apresentados, referiam-se ao universo do fazer.

Ainda que se admita haver uma polifonia nesse material, pela utilização de diferentes textos e sujeitos, a sua complexidade se fez pelos esforços, no desenvolvimento de acordos para a produção de consensos, em meio a prováveis dissensões existentes. Isto porque, a produção do material, como já dito anteriormente, envolveu uma negociação entre os grupos acadêmicos que participaram da elaboração final do material. Muitos destes sujeitos, além de formação em áreas específicas do conhecimento científico, também possuíam formação na educação, sobretudo, entre aqueles que foram os responsáveis pelos temas relacionados às áreas específicas. Nesse sentido, cogita-se, até pelo teor das abordagens empreendidas, que o resultado final foi o de proporcionar um conjunto de informações atualizadas sobre o conhecimento científico e, ao mesmo tempo, promover a abordagem dessas áreas pelos chamados conteúdos procedimentais e atitudinais, ou seja, aqueles que estão circunscritos ao âmbito da ação.

As várias vozes que ali se reuniram, em torno de alguns temas, selecionaram o que foi considerado mais relevante para ser apresentado e, embora tenham posto a circular um conhecimento científico, resultado das pesquisas de muitos investigadores universitários, não deixaram de mobilizar e valorizar os saberes dos cursistas, que foram aparecendo no material, por meio de enunciados declarativos, processuais, ou condicionais, expressos em frases do tipo: “o pré-requisito básico para um bom professor de educação infantil é a sensibilidade”, feita por Madalena Freire (M1, T2, p. 42); ou por Pimenta (1996), “produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas.” (M1, T3, p. 68).

4.3 Os saberes no PEC-Municípios: a formação docente entre a reflexão e a pesquisa

A circularidade do discurso pedagógico se caracteriza por estar vinculado à instituição em que se origina e para a qual tende e está sempre sujeita a tensões e confrontos ideológicos. Toda vez que algo é dito, estabelece-se uma configuração discursiva. A partir dessa

constatação, Orlandi (1983) destacou ser possível reconhecer uma tipologia, distinguindo três tipos de discurso: lúdico, polemico e autoritário. Para ela, dois processos são fundamentais para o funcionamento da linguagem: a polissemia e a paráfrase. A primeira é definida pela multiplicidade de sentidos e a outra, como formulações diferentes para o mesmo sentido.

O discurso apresentado no material impresso do PEC-Municípios explora ideias formadas e formuladas por especialistas, brasileiros ou estrangeiros, que serviram para orientar e organizar as práticas cotidianas, proporcionando aos professores um acervo de crenças e imagens sobre a profissão, bem como o papel a ser nela desempenhado, que daria – ou deveria dar – suporte aos modos de pensar e agir. Embora tenha sido constatado também que, com a multiplicidade de sujeitos ali presentes, muitos com visões particulares, esses pontos de vistas foram adaptados para a configuração de um discurso acadêmico sobre a profissão. Nesse caso, os discursos que emergem dessa ótica acadêmica são apresentados como mais bem-sucedidos para promover “boas” práticas e reflexões em torno do ensino e da escola.

Nesse sentido, pode-se dizer que os saberes que ali circularam diziam respeito à organização dos conhecimentos de determinado grupo sobre um objeto social, definindo uma imagem socialmente construída sobre os sentidos de ser professor e, portanto, um discurso prescritivo, mas com características de cientificidade. A construção de um sentido científico para a profissão docente e as funções que ela deve desempenhar podem ser verificadas em todo o material, mas recorre-se, aqui, a alguns exemplos específicos.

A primeira atividade do caderno *Vivências Educadoras* (VE) é um destes. Foi solicitado aos cursistas que lessem o capítulo 1, “O senso comum e a ciência (I)”, do livro de Rubens Alves, *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras* (2000). Em seguida, pediu-se a construção de conceitos sobre ciência e senso comum, apresentando a relação entre ambos, por meio de uma síntese, e a mobilização de conceitos desenvolvidos no texto de Rubens Alves para apresentar situações relacionadas às realidades escolares dos participantes. Por intermédio de tarefas desse tipo, o caderno vai indicando ao seu leitor participante que, apesar de não negar a existência do conhecimento em suas práticas, existe um diferencial entre o conhecimento oriundo do seu ofício e outro de natureza científica.

O texto de Alex Moreira Carvalho et al.⁵⁷ foi mobilizado nessa atividade, após mais alguns exercícios sobre as distinções entre senso comum e conhecimento científico, como uma forma de teorizar e sistematizar as ideias apresentadas:

Uma boa cozinheira, por exemplo, possui um conhecimento sobre culinária, assim como um engenheiro, sobre os possíveis modos de construção de uma casa. No sentido mais geral da palavra ciência, os dois podem e devem ser considerados sábios. No entanto, não se pode dizer que o conhecimento que os dois apresentam seja do mesmo tipo. Tanto o modo como cada um veio a aprender o que sabe hoje como a natureza do conhecimento aprendido são diferentes”. (VE, Momento 1, p. 11)

Do ponto de vista da formação a ser proposta, trata-se de construir o conceito sobre os diferentes tipos de conhecimentos existentes, sustentando que, apesar de válidos, estes possuem características específicas. O senso comum, por exemplo, foi relacionado, no texto, à solução de problemas mais imediatos e sem preocupação com a divulgação dos resultados e processos. Já o científico, como aquele que procura possíveis causas, explicar a realidade, apresentando os fatores que determinam ou desencadeiam um determinado evento. O texto trouxe, ainda, a ideia de que, para determinar essas causas e explica-las, é preciso se valer de métodos, os quais apareceram com o advento da modernidade, quando houve maior valorização da experimentação e da observação como procedimentos ou passos necessários para se fazer ciência, acrescentando que há diferentes tendências metodológicas (VE, p. 13).

O texto mobilizado na atividade, é nitidamente apresentado em torno do pressuposto de que os conhecimentos dos professores-alunos do PEC-Municípios (leigos), não teriam essa natureza científica, o que poderia se constituir em um obstáculo para a inovação proposta. Isto pode até parecer paradoxal, se se retomar a ideia de que houve uma valorização extremada da prática docente, mas não é. Trata-se de uma organização discursiva que vê o trabalho destes profissionais como se fosse permeado por comportamentos e ideias espontâneas, acríicas, surgidas do senso comum e, daí a proposição de torná-lo científico e reflexivo. Ainda no texto de Alex Moreira de Carvalho, o conhecimento é concebido como uma relação polarizada sujeito e objeto, sendo o resultado da relação que estabelece entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido. Ele citou a teoria de Kant e as três perspectivas existentes em seu contexto: o empirismo, o racionalismo e o interacionismo.

⁵⁷ CARVALHO, A. M. et al. **Aprendendo metodologia científica**: uma orientação para os alunos de graduação. 3º ed. São Paulo: O nome da Rosa, 2002. O texto não se encontra nas referências finais desta tese por se tratar de um texto mobilizado no material em análise.

Na primeira perspectiva, o empirismo, o destaque dado no texto foi para a primazia do objeto sobre o sujeito que o manterá um papel passivo. Na segunda, o racionalismo, apontou a “primazia do sujeito ou de sua atividade sobre o objeto, uma vez que toma a razão, isto é, a capacidade humana de pensar, avaliar e estabelecer relações entre determinados elementos como fonte principal do conhecimento” (VE, p. 14). E a terceira, o interacionismo, afirmou que o conhecimento é produzido pela relação entre sujeito e objeto. Nesse caso, cogita-se que o direcionamento do discurso foi no sentido de atribuir à formação docente, a associação entre a capacidade de pensar (refletir) e produzir conhecimento (pesquisa) pela interação, isto é, por meio da relação que os sujeitos estabelecem em suas práticas sociais ou profissionais.

Ao recorrer a Kant, Carvalho (et al., 2002) parece, assim como o filósofo alemão, buscar um equilíbrio entre a experiência e a razão, no sentido de advogar que sem experiência não pode haver conhecimento, mas que é a razão, a capacidade de entender definidora de seu processo, por exemplo, quando afirmou:

“... os produtos da ciência seriam os resultados das inter-relações que mantemos com a realidade, a partir de nossas práticas sociais. Sendo a ciência uma prática social, seus produtos não estariam destituídos de pressupostos dados, sobretudo pela cultura ou ideologia predominante num determinado período histórico. (...) Cabe frisar aqui que, na posição interacionista, quando se fala na impossibilidade de um conhecimento independente do sujeito, não se está pressupondo ou afirmando a inexistência de uma realidade a ser conhecida. O que se coloca em questão é o pressuposto de que seu acesso possa (e deva) ser feito independentemente das condições biológicas, culturais, sociais e até econômicas que constituem seu produtor, isto é, cientista. Assim, a ideia de neutralidade científica, por exemplo, não se enquadra na perspectiva interacionista, uma vez que pressupõe um cientista purificado das condições que determinam a sua própria existência como homem e pesquisador”. (VE, p.14).

As VE compuseram um caderno representativo do esforço realizado pelos especialistas de considerar os conhecimentos práticos (termo que poderia ser chamado, pela linha do texto apresentado, de concepções espontâneas) como hipóteses de trabalho e não como uma verdade inquestionável. Esse foi o modo encontrado para tratar, com os professores, da delicada questão sobre a necessidade de relacionar os conhecimentos que eles possuíam (sem entrar no confronto direto) acerca das realidades escolares com o corpo de conhecimento produzidos pela comunidade acadêmica. A condução parece clara, a atividade docente é proposta, no discurso desse caderno, como um trabalho de reflexão, reorganização dos espaços escolares e de pesquisa, tema tratado na atividade subsequente.

Para organizar e encerrar as reflexões realizadas em torno desse tema, foi possível levantar, ainda, algumas ideias sobre o trabalho científico, num formato denominado de “Organizando reflexões” (VE, p. 15), com trechos extraídos do texto “Para compreender a ciência”, de Maria Amália Andery et al.⁵⁸, apresentado com a finalidade de auxiliar os cursistas no desenvolvimento da pesquisa acadêmica, elaborada sob a forma de monografia para concluir o curso. Destaco a seguir, apenas um deles, para exemplificar:

A possibilidade de propor determinadas teorias, critérios de aceitação, bem como a proposição ou não de determinados procedimentos na produção científica, reflete aspectos mais gerais e fundamentais do próprio método. A mudança das concepções implica, necessariamente, uma nova forma de ver a realidade, um novo modo de atuação para a obtenção do conhecimento, uma transformação no próprio conhecimento. Tais mudanças no processo de construção da ciência e em seu produto geram novas possibilidades de ação humana, alterando o modo como se dá a interferência do homem sobre a realidade. O método científico é historicamente determinado e só pode ser compreendido dessa forma. O método é o reflexo das nossas necessidades e possibilidades materiais, ao mesmo tempo em que nelas interfere. Os métodos científicos transformam-se no decorrer da História. No entanto, num dado momento histórico pode existir diferentes concepções de homem, de natureza e de conhecimento, portanto, diferentes métodos. Assim, as diferenças metodológicas ocorrem não apenas temporalmente, mas também num mesmo momento, numa mesma sociedade. (ANDERY, M.A., 2002, p. 14-15, apud VE, p. 16-17).

Apesar de longo, o excerto sintetiza as ideias desenvolvidas no texto de Alex Moreira Carvalho, que, em linhas gerais, buscou propor uma formação em que o professor entenda a aprendizagem como uma construção, reconheça as características de uma pesquisa científica e a necessidade de transformar a concepção espontânea ou o senso comum do professor. Há, portanto, uma lógica em ponderar que o conhecimento adquirido na relação com os outros, nas práticas sociais, nos mais diversos meios e, sobretudo, no exercício da profissão, foi considerado um tipo de conhecimento (leigo) a ser mobilizado, mas como é superficial e simples, sem muito envolvimento intelectual, precisava ser transformado, conduzido por um método de pesquisa, que exige procedimentos de investigação e explicação das causas.

Entende-se, assim, que o discurso da valorização da experiência foi considerado um ponto de partida para conduzir os professores a uma aprendizagem ou conhecimento mais significativo, de maior valor na visão acadêmica, ensinando-os a mobilizarem o olhar sobre as realidades vividas para desenvolver pesquisa, reflexão e intervir nos problemas encontrados.

⁵⁸ Todos os trechos mobilizados na VE, p. 15-16, inclusive o que destaco como exemplo foram extraídos do livro de ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro/São Paulo: Espaço e Tempo/EDUC, 2002.

Mas essa visão sobre os conhecimentos advindos da experiência prática, pela ótica universitária, pode ser refutada por uma literatura vinculada à sociologia das profissões. Pode-se citar o trabalho desenvolvido por Mike Rose (2007) sobre a valorização do saber no trabalho e da inteligência do trabalhador.

Recorrer, aqui, ao trabalho de Rose (2007) é uma forma de demonstrar que, embora seja um conhecimento legítimo o discurso trazido sobre o conhecimento científico e sua natureza nas VE, contém uma contradição, no sentido de que incorpora, retoricamente, o discurso da valorização profissional, mas, ao mesmo tempo, ao desenvolver as atividades práticas de formação, vai mostrando a esse profissional que o saber, dito científico, é mais útil para lidar com a complexidade que o momento atual envolve e que o seu “espontaneísmo” não será suficiente. Nesse caso, pode-se falar em uma quarta perspectiva da epistemologia não abordada no caderno, qual seja o dualismo, justamente, esse que separa corpo e mente, teoria e prática, e que o PEC-Municípios quis articular, por meio da incorporação de alguns temas educacionais e do desenvolvimento de pesquisa-ação.

Apesar de o estudo de Rose (2007) se concentrar, especificamente, em trabalhos considerados de natureza física – garçonetes, eletricitas, cabeleireiros, encanadores etc. –, estes podem ser aplicados, igualmente, à formulação feita sobre os professores, com todo esse discurso sobre ciência e senso comum. Até pelo exemplo dado no texto de Alex Moreira Carvalho, quando traz um caso de oposição extrema entre o trabalho da cozinheira e do engenheiro:

A cozinheira, que aprendeu seu ofício com sua mãe, pode fazer bolo muito bem, mas dificilmente saberá explicar o motivo pelo qual o fermento faz o bolo crescer. Já o engenheiro, que frequentou uma universidade, deverá saber apresentar as causas relacionadas, por exemplo, a queda de uma casa. (VE, p. 11).

O livro de Rose (2007) caminha um pouco nessa direção, de refutar esse tipo de pensamento, que considera os saberes práticos, sobretudo aqueles ligados às profissões socialmente mais desvalorizadas, insuficientes para lidar com o pensamento abstrato para solucionar problemas complexos. Esse tipo de raciocínio fortalece uma espécie de preconceito social, que contradiz toda a lógica valorativa que se quer empregar no Programa. Na realidade, o discurso da universitarização não deixa de definir o que é ou não válido enquanto conhecimento. É certo que as pessoas, por meio do trabalho, aprendam e saibam fazer coisas, do mesmo modo que as mobilizam no ato de trabalhar.

Aquilo o que vai sendo aprendido no trabalho revela um conhecimento invisível, que é diferente da expressão *conhecimento tácito*, usada nas pesquisas em ciências sociais e comumente vista como um saber que não é verbalizado, mas que pode emergir a qualquer momento na vida do trabalhador. Já o invisível é um saber consciente, mas que não é evidente, principalmente, para quem olha de fora; está presente em todas as profissões e não separa mão e cérebro, nem mantém essa visão construída a partir de molduras interpretativas, elaboradas por sujeitos que não a veem de dentro.

A formação do PEC-Municípios considerou o ato de trabalhar um ato de formar-se, desde que acompanhado de uma atividade de reflexão e pesquisa. Mesmo assim, a mobilização desse discurso sobre ciência e senso comum deixou transparecer que há distinções entre ambos e de como o primeiro ainda continua sobrevalorizado dentro do paradigma apresentado, mantendo a polarização teoria-prática, que é justamente aquilo que se tentou eliminar na formação, pela incorporação da pesquisa e do uso da reflexão.

Analisa-se, pois, que a ciência foi apresentada aos cursistas como pertencente à ordem universal, abstrata, da alta cultura a ser transportada para a prática, e o seu inverso, como pertencente à ordem do local, do efêmero, do espontâneo. Nesse caso, os saberes dos quais os professores participantes eram portadores foram utilizados como uma estratégia retórica para produzir a competência e as transformações identitárias desejadas; e, inseridos nessas novas formas de conceber a formação, acabavam reforçando a sobrevalorização de um sobre o outro. Ao mesmo tempo, os conhecimentos foram apresentados sob a forma de sínteses e resumos e a produção dos saberes dos cursistas vinculada à ação de pesquisa, mas correspondente ao campo da prática, o que indica que as regras de funcionamento exploradas, em termos de pesquisa, são diferentes daquelas, normalmente, realizadas na universidade.

A quinta atividade proposta no momento 1, do caderno VE, exemplifica bem a orientação dada em torno da pesquisa para o professor. Nela, foi mobilizada uma parte do texto de João Telles⁵⁹ (VE, p. 18) sobre aspectos das pesquisas realizadas nas escolas, claramente, apresentando-a como um instrumento para desenvolver a prática da reflexão e de ações voltadas para a melhoria do trabalho pedagógico. Esse texto, em particular, buscou mostrar a importância das pesquisas realizadas pelos especialistas das universidades e, ao mesmo tempo, enfatizar que a pesquisa realizada pelo professor não é menos importante, mas diferente da que aqueles realizam:

⁵⁹ Trata-se de um texto produzido especialmente para o PEC-Formação Universitária (UNESP; PUC-SP; SEE/SP, 2001-2002), intitulado: “É pesquisa, é?: Sobre pesquisa educacional, o professor e o professor pesquisador.

Do ponto de vista do conhecimento construído na universidade e daquele construído por professores em suas práticas diárias na sala de aula, podemos pensar em diferenças qualitativas e pragmáticas. Os professores estão mais voltados para o “saber fazer”, enquanto os acadêmicos se empenham nas origens, evoluções e construções de paradigmas. (VE, p. 21)

Pode-se observar que não se trata de fazer uma oposição declarada entre conhecimento científico e senso comum, ao contrário, o discurso foi permeado pela seleção de ideias em torno da multiplicidade e da complexidade geradas pela sociedade do conhecimento, que foi o assunto tratado no tema 1, do módulo 2, pelo da professora Myrtes Alonso (M2, T1, p. 8). A explicação de que a oposição ciência \times senso comum é falsa encontra respaldo no argumento de que os saberes de toda ordem podem ser concebidos como representações da realidade, tanto os oriundos da experiência, quanto os científicos foram fundados na experiência e a ela retornam. Portanto, essa distinção não está relacionada aos vínculos com a experiência, mas com a forma pela qual é conduzida.

Assim, é a maneira de se conduzir os saberes do senso comum que podem torná-los úteis e seguros. Na visão dos especialistas, esses saberes, ao serem incorporados e confrontados, por meio de processos intelectuais, elaborados por um sistema formal de ensino de amplo reconhecimento social, retiram-nos do campo da subjetividade, do espontaneísmo e os transformam em ações refletidas, sistematizadas ou mais científicas. Essa forma universitária, que é também política, de conceber a formação, parte do princípio de que as pessoas são capazes de reajustar suas condutas em função das informações que recebem. Apesar de considerar que esse processo universitário favorece e, de certo modo, promove análises mais intelectualizadas sobre o trabalho desenvolvido, ele não fornece garantias de sua eficácia.

No campo da experiência profissional, pode-se afirmar que muitas das ações, senão a maioria escapam a esse tratamento metódico, analítico, teorizado no material, mas não são menos eficazes. Os professores, muitas vezes, lançam mão de saberes que não são visíveis, como procura mostrar o trabalho de Rose (2007); trata-se daqueles produzidos na dimensão da existência social, individual, coletiva, pessoal e profissional dos trabalhadores, e que são mobilizados ao se depararem com algumas urgências surgidas no exercício da profissão. São saberes que remetem a um conhecimento operacional, mas, nem por isso, desprovidos de inteligência ou rigor processual. A ideia da ampliação do conhecimento dos professores sobre seu ofício pela universitarização, por meio da comunicação de uma pluralidade de saberes oriundos das ciências da educação e da mobilização de suas experiências, oculta o fato de que

essa experiência produziu conhecimentos vinculados que exigiram, sim, processos mentais e análises específicas.

Um aspecto importante que se pretende assinalar sobre a articulação da experiência com a formação de caráter acadêmico é que o conjunto de temas, textos e atividades mobilizadas pelo Programa é de excelente nível, porém ainda mantém um olhar preconceituoso, muito sutil, sobre o trabalho desenvolvido pelos professores que não passaram pelos bancos universitários. Assumir a valorização dos conhecimentos que os professores carregam quando passam pela universidade, implica também reconhecer que há processos mentais envolvidos que os possibilitaram executar seu trabalho até o ingresso nesse nível. Os saberes da experiência, constitutivos da identidade desses profissionais, mais do que mobilizados como ponto de partida, precisam ser olhados como dotados de inteligência e processos mentais complexos.

Mesmo que o trabalho rotineiro, às vezes, possa parecer mecanizar as ações e atitudes tomadas e, mais que isso, parecer pouco científico ou sistematizado, há que se ter cuidado, pois, trata-se de um pensamento que expressa um ponto de vista sobre o que é inteligência e de como isso vem definindo o *status* social das profissões. A ideia de valorização do trabalho docente poderia ter tido, no Programa PEC-Municípios, um espaço para discussão, nos moldes propostos por Rose (2007), e pelas demais teorias ligadas à sociologia das profissões, já que concorda-se com o autor, quando afirma:

Os talentos específicos que são reconhecidos e valorizados, e a natureza e distribuição das oportunidades estão, ambos, sujeitos aos pressupostos da sociedade relativos à capacidade e conquista. Se acreditarmos que o trabalho comum prescinde da mente, essa crença vai afetar os tipos de trabalho que serão criados no futuro. Se não dermos valor a todo o espectro da cognição no dia a dia, ou de algum modo o restringirmos, então iremos desenvolver programas educacionais limitados e deixaremos de fazer conexões pedagógicas novas e significativas entre os diferentes tipos de habilidades e conhecimentos. (p. 343)

A consequência de não haver abertura para tal tipo de debate, nessa linha de raciocínio, é a segregação profissional dentro de um mesmo campo, e reforça essa sobrevalorização de um conhecimento sobre outro, ao expressar que “a cozinheira assa bolo por causa dos elogios e/ou salários que recebe. Estes motivos bastam para mantê-la assando bolos [...] e ela sobrevive muito bem sem o conhecimento do motivo pelo qual o fermento faz o bolo crescer.” (VE, p. 11). Como afirmou Moreira et al. (2002), o tom do discurso assume que é nesse âmbito, acadêmico ou científico, que a inteligência se manifesta. Mais do que

isso, essa linguagem, empregada para comparar e distinguir ciência e senso comum, poderia ter se refletido de forma negativa nos participantes, fazendo-os se reconhecerem na cozinheira que “assa bolo sem se preocupar com o conhecimento que faz o bolo crescer” ou que vem “assando o bolo em troca de salário”.

Na continuidade do discurso para mostrar a diferença entre os dois tipos conhecimentos, foi assinalado que, ainda que a cozinheira soubesse quais propriedades fazem o bolo crescer, não seria suficiente para a ciência, que não se contenta com o imediatismo e o superficial. Pode até parecer exagero olhar as analogias realizadas dessa maneira, porém jogar na vala do comum o trabalho da cozinheira e, de científico, o do engenheiro, provoca a mesma contradição e tensão, quando os professores tentam mostrar respeito pelo trabalho da cozinheira ou do pedreiro que é mais comum entre a categoria, e que são pais de seus alunos, mas, ao mesmo tempo tenta criar condições para que esse filho não seja uma cozinheira ou pedreiro.

A apresentação de autores como Isabel Alarcão, Miguel Arroyo, Paulo Freire, Antônio Nóvoa, Terezinha Azeredo Rios, Isabel Solé, Maria Machado, Marieta Nicolau, Selma Garrido Pimenta, Sonia Souza Penin, César Coll, Emília Ferreiro, Ladislau Dowbor⁶⁰, entre outros, que disponibilizaram ou foram disponibilizados pelos especialistas responsáveis nos conteúdos desse material, é um exemplo da circularidade de saberes, cuja orientação se deu na perspectiva do profissional reflexivo; na proposição da pesquisa como meio de solucionar problemas; na importância do trabalho coletivo e do espaço escolar como lócus formativo. E, apesar de não pertencerem ao mesmo campo ou linha de pesquisa, apareceram no material impresso com as informações que os seus formuladores pretendiam salientar como importantes nessa formação.

As referências, sejam as internacionais ou as nacionais, buscaram trazer novos sentidos à formação e à prática docente, ao enunciar os professores como produtores de saberes, no contexto de suas práticas, mas que, como se discutiu acima, foram considerados insuficientes para garantir a qualidade, a qual, na visão apresentada, só a universidade teria condições de proporcionar. A ideia de que a profissionalização se faz pela mobilização da experiência e pelo contato direto com os especialistas e textos científicos produzidos pela universidade sugere o que Lawn (2001) chamou de *fabricação profissional do professor*, que envolve diferentes tipos de circulação e apropriação da literatura pedagógica, constituída intra e internacionalmente.

⁶⁰ Ver Apêndice C: quadro de autores dos principais cadernos do PEC-Municípios.

Na formação docente, esses novos sentidos compõem um quadro discursivo que se apoia nos exemplos estrangeiros para pôr ideias em circulação, que impulsionem os participantes, que vão compartilhá-las, oferecendo a eles informações sobre as opções realizadas, as escolhas feitas localmente em um contexto de reforma mundial. Um desses sentidos, na formação, refere-se à ideia de sujeito ativo, cuja consequência é a organização curricular por uma metodologia de aprendizagem, baseada na resolução de problemas. O caderno *Vivências Educadoras* (VE) pode ser considerado um manual de iniciação científica, o qual, além de oferecer atividades práticas, sistematizadas, de cada um dos temas abordados no módulo 2, também serviu para ensinar o passo a passo aos cursistas, em torno de uma metodologia de pesquisa voltada para a solução de problemas.

Uma amostra de como essa ideia de pesquisa foi tratada no material pode ser encontrada no momento 3, do caderno VE, cujo objetivo era a caracterização da instituição educativa na qual o cursista trabalhava, para começar a elaborar o projeto de pesquisa que desenvolveria ao longo do curso. O texto mobilizado foi o do professor João Telles (2001), produzido para o Programa e que buscou sintetizar as modalidades de pesquisa – etnográfica, pesquisa-ação, pesquisa narrativa, estudo de casos, pesquisa heurística – capazes de instrumentalizar a prática do professor. Após esse momento de leitura para a apreensão de conceitos e informações, propõe-se uma discussão sobre o que é um problema.

No caderno, o exemplo fornecido é o da indisciplina, em que se faz a seguinte afirmação:

Um aluno indisciplinado pode se tornar um problema para um professor, por exemplo, por dificultar o processo de aprendizado do grupo como um todo. [...] as possibilidades de se lidar com esse problema no cotidiano são inúmeras: conversar com esse aluno buscando compreendê-lo, excluí-lo da sala, colocar o limite necessário para que ele prossiga de maneira satisfatória, compreender as razões do comportamento desse aluno, etc. (VE, p. 51).

Como a aprendizagem é concebida em uma perspectiva ativa, de análise e reflexão, a pesquisa é tomada como um princípio formativo inerente à condição de profissional reflexivo. A associação professor reflexivo-pesquisa se assenta nesse esforço de provocar mudanças na prática pedagógica e na realidade da escola. Nesse caso, a atividade prossegue, orientando como tais atitudes podem ser sistematizadas e intelectualizadas, a partir da transformação de um problema comum em um problema de pesquisa, colocando-se a seguinte questão: “Quando um problema cotidiano (como o do exemplo acima) pode ser tratado como um problema de

pesquisa?” (VE, p. 51). Voltando ao exemplo dado, Telles (2001) explica que essa mudança ocorre quando se lança o problema a *status* de objeto, colocando-o como algo que possa ser observado, estruturado e analisado, o que, de acordo com ele, implicaria questionar:

as razões pelas quais o aluno comporta-se de determinada maneira às aulas (necessidade de conhecer os alunos); as razões pelas quais a ação do aluno é tomada como indisciplina; as razões pelas quais a indisciplina acontece, incluindo suas situações de ocorrências (quais aulas, quais atividades, na abordagem de quais temas, etc.); as razões pelas quais o problema (indisciplina) é tomado como causa de outro problema (dificultar o processo de aprendizado do grupo como um todo) etc. (VE, p. 51)

Ao fazer esses questionamentos sobre a indisciplina, o professor Telles procura demonstrar uma diferenciação entre problema e problema de pesquisa, assinalando que o último, além de poder estar relacionado à prática cotidiana, faz referência aos aspectos teóricos que vêm iluminar a prática, supondo que há, assim, um maior aprofundamento e reflexão. Nesse caso, não se trata de pesquisa como aquelas desenvolvidas nas universidades, mas é entendida como um instrumento útil para desenvolver essa reflexão sobre a prática. Logo, as ideias de pesquisa-ação, ou colaborativas, são consideradas as mais adequadas para problematizar, analisar e solucionar os problemas que surgem no cotidiano.

Nesse material, o caderno VE foi o que possibilitou as atividades de pesquisa, em tal perspectiva. Para tanto, as teorias mobilizadas nos demais módulos foram sendo retomadas e os professores-alunos tinham que investigar e refletir sobre o contexto em que atuavam, com o objetivo de estabelecer algumas relações entre as especificidades do conhecimento docente e do científico. Para subsidiar o exercício da pesquisa, focalizaram-se o planejamento e a aplicação de atividades a serem desenvolvidas com os alunos, mediante a coleta de dados, o registro das informações, as análises, etc. Em outras palavras, as práticas seriam analisadas por meio de atitudes mais reflexivas, com a finalidade de se desenvolver um olhar mais investigativo sobre a escola e suas relações.

Esse olhar traria um estatuto epistemológico à prática docente, aproximando as práticas dos professores às da universidade, ainda que os modos de fazer pesquisa fossem totalmente distintos. O processo de pesquisa a ser desenvolvido na escola foi orientado no sentido do trabalho coletivo e de intervir em um problema específico; já a desenvolvida na universidade, além de individual, não se relaciona diretamente com um problema específico. Organizou-se, como parte dessas atividades, um quadro explicativo em torno do exemplo da indisciplina e, na sequência, foi oferecido aos cursistas um quadro analítico sobre situações reais da escola, a partir do encadeamento dos termos problemas, modelos, hipóteses, análise e

estratégia, solicitando que os professores-alunos fizessem outro quadro, com base no modelo, considerando os conceitos (científicos) trabalhados no texto de Rubens Alves. O quadro é reproduzido a seguir:

Quadro analítico fornecido aos cursistas, como parte de atividade

Problemas	Indisciplina na sala de aula
Modelos	Para que o acompanhamento das aulas e, conseqüentemente, o aprendizado aconteça, é necessário que os alunos prestem atenção às propostas do professor e realizem as atividades atentamente.
Hipóteses	Os assuntos abordados na aula não são de interesse dos alunos; os alunos não se empenham o suficiente para realizar as atividades propostas pelo professor; as estratégias didáticas do professor não cativam a atenção dos alunos; o conteúdo está além das possibilidades de aprendizagem dos alunos; as classes são numerosas e heterogêneas.
Análise	Identificar as razões do desinteresse dos alunos, enfocando: as áreas curriculares de que os alunos mais gostam e menos gostam, relacionando-as com a indisciplina; adequação do conteúdo ao interesse dos alunos e às suas possibilidades de aprendizagem; adequação da escolha do tema abordado; a relação entre o número de alunos presentes na aula e a existência de indisciplina; a relação entre o tratamento dado ao conteúdo e as estratégias de trabalho utilizadas com a heterogeneidade da sala, o empenho dos alunos nos diferentes tipos de atividades.
Estratégia	Uso de instrumentos que considerem os elementos apontados nas hipóteses levantadas: observação de aulas; questionários; entrevistas; documentos de avaliação (dos alunos e do professor).

Fonte: Caderno *Vivências Educadoras*, Momento 1, p. 8.

Observa-se que a pesquisa parte de um problema para desenvolver a intervenção. Entende-se que tal orientação, no caderno VE, teve a intenção de promover uma fundamentação teórica mais sólida à prática pedagógica; a partir desse modelo e de muitos outros desenvolvidos ao longo desse caderno, produzia-se uma ideia de pesquisa acerca dos temas abordados, mas voltados para a realidade das unidades escolares em que os participantes atuavam.

O princípio que norteou essa concepção de prática de pesquisa se relaciona diretamente com a noção de aprendizagem ativa, formulada tanto para a formação do aluno quanto do professor. A ideia é a de que os sujeitos constroem o conhecimento, de maneira ativa, e, trabalhando coletivamente, são capazes de identificar, pesquisar, analisar, elaborar estratégias e solucionar problemas que surgem no dia a dia. As atividades propostas nesse caderno, apesar de ter recorrido às práticas acadêmicas tradicionais, da pesquisa passo-a-passo, quando direcionadas para o ambiente escolar servem como âncora para mais uma tarefa a ser desenvolvida pelo professor – a de solucionador de problemas - identificando o problema, levantando hipóteses, explicando-as, resolvendo esse problema e registrando o resultado entre os demais professores de sua escola.

Tratou-se, então, de um conceito de pesquisa, baseado na ação, no protagonismo dos sujeitos para mudar a realidade em que atuam, interagindo, diretamente, com o problema encontrado, buscando solucioná-lo. Apesar de não haver, no material, menção ao termo PBL, **Problem Based Learning**, cogita-se que boa parte de sua proposta de pesquisa tenha se apoiado nesse método de ensino. De acordo com Araújo (2009), esse modelo teve início na *MCMaster University Medical School*, do Canadá, no final dos anos 1960, e espalhou-se por universidades de todo o mundo, principalmente, nas escolas de medicina, e parte do princípio de que a responsabilidade sobre a aprendizagem passa a ser do aluno.

Essa perspectiva, no entanto, não pode ser entendida de forma dicotômica que leva a supor que essa aprendizagem ocorra sozinha ou a partir de um esforço individual, mas mediada pela sociedade e seus agentes. Embora, em nível internacional, existam várias maneiras de se adotar o trabalho com o PBL, seus princípios e bases teóricas são os mesmos: a ação dos sujeitos sobre os objetos de conhecimento e uma estrutura de ensino-aprendizagem, cuja base de sustentação é a experiência.

No PEC-Municípios, apesar de não haver menção a tal filiação teórica, fez-se uso desses princípios, já que foram considerados capazes de oferecer um aprendizado mais profundo sobre os problemas e temas investigados, finalizando-os com a produção de relatórios, a fim de melhorar a capacidade no registro documental e análise das informações envolvidas na pesquisa. Como exemplo, podemos citar a atividade 2, das VE 5 (p. 99), que orientou os cursistas a organizarem registros e análises para a produção de relatórios; e, também, quando se distinguiu, conceitualmente, em um box (VE, p.20), o papel do professor na pesquisa, como **agente** e **sujeito**. Na primeira denominação, o professor é considerado protagonista, conhecedor dos objetivos e métodos da pesquisa, já como sujeito, ele é um mero fornecedor de dados e objeto das interpretações e análise do pesquisador.

Essas apropriações, mencionadas ou não, de teorias educacionais estrangeiras, são feitas localmente como uma forma de justificar a escolha por um modelo de ensino ajustável a qualquer realidade escolar (em consonância com políticas de descentralização) e, portanto, reinterpretadas, nesse contexto local, sem necessariamente ter que explicar como surgiram ou foram sistematizadas em determinados países.

Apesar de se manterem os padrões de normatização valorizados e ainda cultivados pela universidade, em termos de erudição da pesquisa, em nível de pós-graduação, nesse Programa, ela se apresentou como um “*survey*”, isto é, uma estratégia de intervenção para a resolução de problemas e dificuldades, cujo objetivo central foi buscar soluções parciais e locais para problemas e obstáculos também locais. Operando e funcionando nesse sentido, a

ideia de pesquisa, no Programa, distanciou-se da que é promovida na universidade, já que o intuito final não é a produção de conhecimento, mas sim o de ser usada como um instrumento de intervenção para solucionar ou controlar um problema. Nesse caso, sua mensuração se faz com base na eficácia que a pesquisa terá na resolução desses problemas.

Na universidade, a pesquisa não funcionou assim durante muito tempo. Ao contrário, ela sempre exigiu reflexão, crítica, enfrentamento do objeto instituído, o uso de uma linguagem apropriada para pensar e dizer o que ainda não foi pensado ou, ao menos, dizê-lo de outro modo. Fica claro que estava sendo oferecido no PEC algo aquém do que é proporcionado aos frequentadores de cursos regulares. Ao longo das últimas décadas, como o modelo habitual de formação, considerado elitista, foi se desestabilizando, os especialistas passaram, então, em nome da democratização e da inclusão social, a adequá-lo e também pelo fato de a funcionalidade e eficácia da universidade serem avaliadas em função da aplicação desses conhecimentos a bem do serviço público, e da maior ou menor capacidade de solucionar os problemas.

Enquanto pesquisador, o acadêmico pertence a uma comunidade científica que carrega consigo exigências de racionalidade específicas próprias desse universo, e o professor da escola, pertence a uma comunidade de saberes que foram sendo construídos a partir do seu cotidiano. Sistematizar os procedimentos da pesquisa acadêmica nesse Programa resultou em um esforço comum para que essa diferenciação não representasse distinções entre as proposições, mas complementaridade. Porém, o professor não é um cientista, e a busca pelo conhecimento em cursos dessa natureza, como apareceu na coleta de dados do próprio material (Tabela 6B anexo 7) representou a possibilidade de aprofundar conhecimentos (85%) e aprimorar prática (75%). Isso significa que a relação entre o campo acadêmico com o pedagógico se realiza no plano imediato da ação e para a ação e não por um distanciamento que seria produzido com a finalidade de se aprofundar em alguma indagação.

Nesse sentido, o Programa parece ter atendido às expectativas do público participante, e as condições criadas para as trocas e complementariedade entre os dois tipos de produção de conhecimento foram os modelos de atividade proposto, como no exemplo do quadro de como tratar o problema da indisciplina de forma mais científica a partir da pesquisa-ação. Trata-se assim de um saber partilhado por uma comunidade de atores, mas que possuem modos específicos de produção e cujos avanços, seriam possíveis, se o professor na sala-de-aula se aproximasse mais das teorias educativas, e o cientista da realidade vivida na sala-de-aula. Nesse caso, o tipo de proposição feita no Programa, esteve arraigado nas interpretações da comunidade científica ao propor a pesquisa, mas no âmbito da prática a ser realizada nas

escolas, ficaram sujeitas as interpretações da comunidade de professores, tal como a entenderam.

4.4 A sociedade do conhecimento e a construção da identidade profissional do professor

Uma das formas de difusão do conhecimento acerca da formação docente no PEC-Municípios se materializou por meio dos textos presentes em seus cadernos. Assim, convém trazer à tona algumas das ideias ali presentes. As externalizações são um recurso discursivo que busca, à luz das realidades vividas em outros países, difundir a necessidade de mudanças constantes e rápidas, pela mobilização do conhecimento educacional internacional. Diante de transformações mundiais, os papéis sociais se alteram e, com eles, os referentes que, até então, foram constitutivos da identidade.

As referências usadas no debate sobre a constituição da identidade docente, além do texto de Terezinha Rios, foram trazidas pelos excertos⁶¹ do espanhol Miguel Arroyo (2000), do canadense Peter McLaren (1997) e da brasileira Maria do Rosário Magnani (1983). Os dois primeiros selecionados relacionavam a identificação com a profissão, *ser* e, não, *estar* professor. O terceiro trouxe para discussão a idealização do ofício, a educação como missão, e o quarto, inseriu-a no âmbito das relações de trabalho, considerado-o como qualquer outro que é realizado em difíceis condições.

A mobilização destes excertos significou, no material, aproximar os professores-alunos dos professores especialistas, colocando-os em contato com outras experiências e modos particulares (no caso, dos autores citados) de se enxergar a profissão e a prática educacional. Nessa atividade, pediu-se aos cursistas que expressassem os motivos que os levaram a escolher ou exercer essa profissão, por meio de um enunciado e uma orientação um tanto contraditórios. Isso porque, ao mesmo tempo em que se afirmou que estavam “tratando de histórias de vida, perpassadas por experiências íntimas e difíceis e nem sempre compartilháveis”, sinalizou aos tutores que orientavam as atividades, que fosse conduzida a exposição destes motivos, de forma objetiva, já que não se tratava de um relato do tipo “Esta é a minha vida”, para não se perder a discussão sobre os motivos da escolha docente. (M1, OPT, p.19).

⁶¹ Eles foram extraídos, respectivamente, de: ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000, p.20; MCLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p.54.; MAGNANI, M. R. **Em sobressaltos**: formação de professora. Campinas: Editora da Unicamp, 1993, p.81.

O texto de Paulo Roberto Feldman⁶² enfatizou o paradoxo entre desenvolvimento tecnológico e acesso aos meios, problematizando a exclusão social na América Latina. O direcionamento dado pelas atividades propostas teve a intenção de destacar que nem todo avanço existente no mundo atual e as facilidades geradas pelas informações são capazes de solucionar as desigualdades de acesso às informações, algo que ainda é domínio de poucos. O texto do francês Ladislau Dowbor⁶³, sobre o espaço do conhecimento, inseriu um recorte nessa problemática do acesso ou não às informações, colocando em pauta a questão social do país e os interesses políticos envolvidos. Os textos mencionados foram elucidando a imagem de professor que se pretendia formar. Como exemplo, pode-se citar o discurso sobre esse cenário de mudanças narrado no texto da professora Myrtes Alonso, que associa a sociedade do conhecimento à necessidade da construção de uma nova identidade profissional. Convém destacar alguns excertos, todos do Módulo 2 (M2), Tema 1 (T1):

[...] as grandes transformações por que vem passando a sociedade nesse final de século [XX] têm-se refletido de forma intensa na vida humana, desafiando as organizações e as instituições para a necessidade de mudanças radicais em seus propósitos, em suas políticas, em suas estruturas e em seus procedimentos. No plano individual, as consequências não são menores: se, por um lado, oferecem novas oportunidades e facilidades na realização do trabalho e aquisição do conhecimento, por outro, abalam as crenças, os valores, os hábitos estabelecidos, ao mesmo tempo em que provocam tensões, incertezas e podem ocasionar deterioração nas relações interpessoais. (M2, T1, p.9)

O “valor” é criado pela produtividade e pela capacidade de inovar, que, por sua vez, supõem a aplicação do conhecimento ao trabalho. Os “trabalhadores do conhecimento”, na expressão de Drucker (1993), serão os executivos que saberão alocar conhecimento para usos produtivos. Dessa forma, colocam-se alguns desafios para essa “nova sociedade”: a produtividade do trabalho com conhecimento e a formação do trabalhador do conhecimento. (p.10)

Outro aspecto a ser considerado com relação ao conhecimento é a rapidez com que circulam as informações e a sua disseminação na sociedade, permitindo que todos tenham acesso a elas, desde que saibam utilizar os instrumentos de informação existentes e sejam capazes de ir buscar e selecionar as informações desejadas. (p.11)

Portanto, a escola deixou de ser o único local ou o melhor para obter informações. Isso não significa dizer que a escola nada mais tem a fazer, significa apenas que ela precisa rever-se e encontrar o verdadeiro sentido de sua tarefa no mundo. [...] ela tem um importante papel a desempenhar, concentrando a sua atenção no processo de aprendizagem, isto é, na

⁶²FELDMANN, P. R. Exclusão digital. **Folha de São Paulo**, 5 fev. 2001. Caderno Tendências/Debates.

⁶³Apud LUCAS, F. et al. **A revolução tecnológica e os novos paradigmas da sociedade**. Belo Horizonte/São Paulo: Oficina de Livros/IPSO, 1993.

forma como as pessoas aprendem, e em suas necessidades de aprendizagem. (p.11)

Todo esse cenário evidencia o volume de problemas que se põem para a educação e sinaliza para a urgência nas mudanças [...]. As mudanças na escola terão de ser profundas, atingindo desde a sua estrutura geral, a organização do trabalho escolar, a distribuição do tempo e do espaço, até a forma de conhecer e definir o currículo, a ação docente e a participação dos alunos. (p.15)

Apesar de extensas, as ideias citadas explicam o cenário apresentado aos cursistas: sociedade da informação, gestão da qualidade e velocidade destas informações, economia baseada no conhecimento, todas indicando ou constatando a necessidade de mudança e de investimento na formação de capital humano para uma sociedade globalizada. Esse direcionamento é também visível, quando, no mesmo módulo 2, excertos de um texto da educadora equatoriana Rosa Maria Torres Del Castillo (1996) foram trazidos para expor as estratégias do Banco Mundial para a educação, como medidas de priorização da educação para a redução da pobreza, afirmando que “o Banco Mundial focalizaria sua ação nos mais pobres, atendendo suas necessidades básicas de moradia, saúde, alimentação, água e educação”. (M2, T1, p. 45).

Além deste, outros trechos do texto de Rosa Maria Torres foram destacados do *Relatório Jacques Delors* (1996) e do documento elaborado após a *Conferência sobre Educação em Jontiem*, na Tailândia (1990), para compor a posição ideológica do Banco Mundial, cujas ideias reforçaram o discurso da cooperação internacional e a importância que ela assume nos países pobres, para garantir o direito de todos à educação. Neste contexto, de uma sociedade do conhecimento, novos processos de aprendizagem foram propostos, no sentido de se reconfigurar o papel do professor e da escola, apontados como capazes de dar conta da transitoriedade e velocidade dessa sociedade.

O T1, do M2, trouxe à tona as relações entre revolução tecnológica e currículo, apresentando, nesse caderno, as principais perspectivas políticas norteadoras das atuais políticas educacionais. Dentre os autores ali reunidos, estiveram Myrtes Alonso, Maria M. Campos, Fúlvia Rosemberg, Jacqueline Barbosa, Antônio Batista, Antônio Battro, Maria Edelweiss Bujes, Maria Castro, Maria de Lourdes Chagas Deiró, Marina e Paulo Roberto Feldmann, Marina Célia de Moraes Dias, Sonia Kramer, Marisa Lajolo, Zilma de Moraes Oliveira, Fabíola Ramon, João Luiz Rosa, Dermeval Savini, Magda Becker Soares, Juan Carlos Tedesco, Maria Torres Del Castillo, Rosa Torres, Miguel Zabalza, Jacques Delors, entre outros, e vários excertos normativos, que trouxeram os mais diversos aspectos da política: demandas sociais, conhecimento, tecnologia, concepção e institucionalização da

infância, políticas do livro didático, experiências estrangeiras sobre a reforma educacional, em outros países, formuladas e difundidas pelos diferentes sujeitos.

Nessa reunião de especialistas, oriundos de diferentes áreas/departamentos e posições, do campo da educação, o discurso versou sobre os elementos responsáveis pelas transformações sociais e da própria escola. Por meio de conceitos-chave e ideias, como capitalismo, sociedade pós-capitalista, novo paradigma, desigualdades sociais, revolução tecnológica, currículo, infância e aprendizagem, buscou-se garantir aos cursistas que as transformações pelas quais eles – enquanto profissionais e a própria escola –, precisam passar, não são frutos de políticas nacionais aleatórias, mas derivadas desse panorama mundial.

Como exemplo, pode-se recorrer aos especialistas que trataram dos aspectos relacionados à educação infantil, tendo como apoio a ideia de globalização relacionada à construção social da infância. O discurso versou em torno da formação permanente, sob o argumento de que, assim como a infância não é estática, a formação do professor que lhe educa também não pode ser. A discussão sobre a reforma no Estado de São Paulo teve como referência aquelas ocorridas a partir da década de 1990, em países do Caribe e da América Latina: Argentina, Chile, Uruguai, Venezuela, salientando que esses processos estão a ocorrer em âmbito mundial e não apenas no Brasil.

Ao referenciar as reformas dos *outros*, quer dos países centrais, quer dos periféricos ou semiperiféricos, até a que acontece no plano local, observou-se a construção de alguns *slogans*, no sentido dado por Scheffler (1974), tal como a insistência na frase “respeitando-se as especificidades locais”; tais *slogans* se tornam providenciais para eliminar qualquer questionamento com relação à descentralização. Providencial, porque, seja no caso da universidade ou da escola pública, a descentralização diminuiria o controle que o Estado ainda mantém sobre o currículo nacional e os processos que regulamentam o modo de funcionamento dessas reformas no plano local.

Embora essas reformas internacionais pareçam muito similares, elas ganharam contornos singulares, ao se definirem e combinarem seus elementos, em função de particularidades locais, por exemplo, a situação política do momento, a legislação e suas normatizações, bem como outras variáveis culturais. No caso do Estado de São Paulo, tendo como exemplo o PEC-Municípios, foram as diretrizes curriculares, PCN e RCN, bem como a LDB/1996, as determinantes para a reorganização política do currículo, sendo a formação continuada, oferecida na universidade ou na escola, o ponto de apoio sobre o qual se desenvolveu a reforma. Para tal, ela contou com o apoio de teorias, expressas por diversos

especialistas universitários, que serviram para justificar a concepção curricular adotada, bem como orientar todo o pensamento e toda a prática pedagógica dos professores nas escolas.

A incorporação da flexibilização curricular, da inclusão social, do respeito à diversidade foram as estratégias retóricas utilizadas para acomodar o resultado de pesquisas científicas a políticas descentralizadoras. No entanto, as constantes referências a documentos centrais (DCN, PCN, RCN e LDB/96) mostram que esse currículo não é tão flexível assim, uma vez que apresenta a centralização de uma “base curricular nacional”, que permite um controle relativo sobre o que será ou deverá ser ensinado nas escolas, ao mesmo tempo em que delega às escolas a responsabilidade sobre seus próprios projetos de ensino, que serão avaliados, reservando aos pais, pelos índices apresentados nestas avaliações, averiguar quais escolas estão mais bem pontuadas.

Para ilustrar como isso aparece nos cadernos para os alunos, pode-se transcrever um trecho, no qual se formula e se advoga esse caráter democrático dos documentos: “Os PCN e RCN não são propostas a serem implementadas e implantadas diretamente. Por serem documentos de caráter nacional, não contemplam a especificidade de cada região, Estado, município ou escola” (M2, OPT, p. 36). Muitos dos argumentos e ideias expostas no Programa não se distanciaram do discurso existente em tais documentos oficiais, e essa mobilização não deixou de ser legitimadora de um discurso instituído, enquadrada naquilo o que foi disponibilizado como referencial para aos cursistas.

As relações entre as instâncias do *local* e o *global* ficam, então, circunscritas nessa interface entre o discurso pedagógico especializado, as políticas curriculares e a experiência dos profissionais, em que se enfatiza a construção de uma imagem de professor como guia e modelo do processo de escolarização, que só foi possível, por meio dessa articulação, ao mesmo tempo científica e política, a qual capacita o docente para aprender ao longo da vida e transmitir isso aos alunos.

Os debates sobre a globalização também foram realizados na perspectiva da educação infantil, do mesmo modo que, para o ensino fundamental destacou-se o lugar e o papel da educação no cenário da sociedade da informação e do conhecimento. Para circunscrever a temática recorreu-se ao texto do português Manuel Jacinto Sarmiento, que discutiu os fatores de reinstitucionalização da infância, a qual, para ele, ocorre devido a três mudanças centrais: a globalização social, a crise educacional e as mudanças do mundo do trabalho.

Em sua construção textual, Sarmiento dialogou com os textos de Miguel Arroyo, dos portugueses João Barroso e Boaventura de Sousa Santos, os franceses Luc Boltanski, Ève Chiapello, Jean-Louis Derouet. O diálogo com os outros autores está associado aos contatos,

às práticas de leituras acadêmicas e tem implicações no modo pelo qual as reformas educacionais foram consideradas. As linguagens, narrativas e imagens sobre o novo professor, seus saberes e maneiras de proceder, que circulam nas reformas educacionais e nos próprios textos sobre o assunto, mobilizados no Programa, trouxeram os países centrais como exemplos a serem seguidos.

A partir da leitura teórica do texto de Maria Leticia Nascimento⁶⁴, no módulo 1, produziu-se uma discussão sobre as políticas públicas, nos anos 90, frente aos novos paradigmas e concepções de infância e educação. Nessa atividade, um dos principais objetivos era localizar, nos documentos legais nacionais, artigos ou trechos que fizessem referência ao cuidado na educação da criança pequena. Para isso, foram sugeridas duas bibliografias comentadas para os cursistas. O primeiro livro, *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*, referenciado ao longo de toda a unidade, foi organizado por Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos e publicado pela editora Cortez e a Fundação Carlos Chagas (FCC) em 1994. A obra traz uma reunião de escritos que relatam e analisam experiências e países do hemisfério norte (Estados Unidos, França, Grã-Bretanha, Itália e Suécia) no cuidado e na educação das crianças.

O segundo título foi organizado pelo espanhol Miguel Zabalza, traduzido por Beatriz Affonso Neves, e publicado pela editora ArtMed. Neste, o autor discute o desafio da construção de uma educação infantil, a partir da visão de diferentes especialistas que abordam os aspectos fundamentais que uma escola infantil precisa ter, tais como valores, crenças democráticas, uma cultura da infância, organização dos espaços, rotinas estáveis, atenção privilegiada aos aspectos emocionais e à linguagem, entre outros, com base em descrições exemplares desenvolvidas na Europa, como as escolas infantis de Módena, na Itália, ou o Projeto Infância, de Portugal. Trata-se de experiências socioconstrutivistas na educação, de acordo com a síntese apresentada no material (M2, T1, Unidade 1.2., E.I., p. 78).

A imagem do profissional da infância incorporada foi uma construção igualmente baseada nos exemplos europeus e norte-americanos, ingleses e suecos, tendo nas reformas estrangeiras, o ponto de apoio para as orientações dadas no Brasil. Para tanto, a mobilização de narrativas de circulação mundial indicou que há um modo generalizado de se pensar e fazer a escola, que é resultado de dinâmicas locais e globais, ao longo da história. Do mesmo modo, trazer nomes de especialistas para o discurso do material impresso permitiu considerar

⁶⁴ O texto foi extraído de NASCIMENTO, M. L. **Creche e família na constituição do “eu”**: um estudo sobre crianças no terceiro ano de vida na cidade de São Paulo. (2003) Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, 2003.

que ele foi organizado por meio de conexões, que visam (re)imaginar a educação e a profissão do professor, dentro de uma determinada comunidade pedagógica, que, por sua vez, pretende consolidar uma determinada orientação curricular sobre a educação do País.

Uma importante contribuição para entender essa ideia é dada por Nóvoa (1991), como se sabe, um dos autores invocados no material. Para o autor, a profissionalização docente não se faz de modo endógeno, porque ela seria indissociável do lugar que os membros ocupam nas relações de produção e do papel que desempenham. Em sua análise, a educação comparada deve olhar o mundo como um texto, observando as complexas relações entre saberes e poderes, que instituem modos de pensar e agir, mediante os sentidos que atribuem aos saberes e ações destes *outros*, que é o que possibilita imaginar ou (re)imaginar as comunidades. Esses *outros* é que servem de referência, legitimando práticas ou ações, como parte de um campo em que se organizam e se articulam centros e periferias, produzindo sentidos e definindo limites.

A abertura ao exterior, no material impresso do PEC-Municípios, ocorreu pelo intermédio dos especialistas acadêmicos, aos exemplos estrangeiros, numa tentativa de reforçar crenças, valores e ideologias consideradas universais e indispensáveis, em torno das quais se organizou, também, o discurso político da formação profissional dos professores no País. A expressão *negociação científica* pode ser muito bem aqui empregada, como o resultado das relações estabelecidas entre a produção de conhecimento feita pelos especialistas nas universidades e a sua oferta, ou circulação, voltada para a formação continuada de professores, tendo a SEE/SP como instância mediadora da produção e transmissão de uma nova cultura profissional. Os textos também atuaram como mediadores, no desenvolvimento das relações internas e entre as diversas instituições, descrevendo novas coalizões em torno de novos padrões culturais, políticos e econômicos.

Nesse caso, os saberes podem ser transmitidos pelas coalizões feitas entre esses especialistas, oriundos do campo acadêmico, professores e as instâncias públicas, que organizaram ou propuseram um determinado discurso para a educação⁶⁵. Estratégias discursivas em torno de um objetivo comum foram utilizadas, por meio de uma dupla valorização, a da formação pela seleção de saberes acadêmicos, expressas por reconhecidas autoridades no campo, e a dos sujeitos, pela mobilização de suas experiências.

Retomando-se, assim, a proposta reflexiva, que apareceu vinculada aos textos e atividades por uma sobreposição de imagens globais, nacionais e locais, que se encontraram

⁶⁵ Lembrando que as fronteiras de atuação destes atores não se limitam a *um campo* ou *outro*, na medida em que boa parte deles transita em ambos.

via externalizações. A Unidade 1.2. (M2, T1) apresentou um quadro comparativo para demonstrar os princípios orientadores destas reformas, em diversos países. As experiências caracterizadas foram a italiana, a norte-americana, a inglesa e a sueca, e as análises, feitas a partir da leitura do texto de Maria Malta Campos, “Educação Infantil no Primeiro Mundo: uma visão daqui debaixo do Equador”, e focalizada na experiência profissional dos cursistas. (M2, T1, p. 53-77)

Dentre as experiências relatadas (as estrangeiras e a nacional), não foram identificados traços comuns em relação aos objetivos de formação, planejamento pedagógico e rotina, mas, sim, em torno de ideias mais genéricas, como o papel do adulto (professor/educador) e a relação comunidade escola. Em relação à primeira, o ponto convergente entre as reformas (ao menos nas citadas) foi a redefinição do papel do adulto frente a uma concepção de adulto e criança como sujeitos ativos da aprendizagem.

Esta formação foi voltada para as áreas de psicologia, sociologia da infância, antropologia e para o conhecimento de conteúdos básicos de linguagem, matemática, ciências, geografia, história e arte, a serem integrados no currículo e na formação em serviço. (M2, T1, p. 60-62). No que se refere à relação comunidade-escola, indicou-se, para além do diálogo, por exemplo, a necessidade de visitas domiciliares incentivadas, a serem integradas como parte do currículo ao longo do ano.

Nesse caso, olhar o outro foi um modo de “contar histórias” ideais, para servir de “lições” e inserir a formação local no discurso (atual) e global. Heróis e heroínas, os autores especialistas em educação, mobilizados no próprio texto, foram realizados por meio de debates nacionais, de pesquisas realizadas em diferentes nacionalidades e universidades, e movimentaram esse diálogo direto entre o *global* e o *local*, bem como essa forma de circulação do discurso educacional global.

A atividade do M2, T1, foi proposta a partir de uma videoconferência e do texto de Campos (1994), o qual enfatizou as principais tendências das políticas educacionais do Brasil e diversos países. Nesse momento, houve o preenchimento de um quadro sobre as características (similares) existentes nestas experiências. O que foi apresentado e destacado no material, é que, em todas as tendências políticas destacadas (italiana, norte-americana, inglesa e sueca), os objetivos para a formação docente caminham no sentido de produzir “indivíduos autônomos, com capacidade para o trabalho coletivo, participativo, e que seja capaz de desenvolver um trabalho integrado à família, à escola e à comunidade.” (OPT, M2, T1, p. 26).

Ainda, referindo-se aos exemplos estrangeiros, destacou-se como deveria ser o papel do adulto e como seria a relação a ser estabelecida com a comunidade e com a escola; o que,

no primeiro caso se traduziu pela “concepção ativa de aprendizagem, formação em serviço e nas áreas de psicologia, sociologia da infância e antropologia, bem como conteúdos básicos de linguagem, matemática, ciências, geografia, história, arte, que devem estar presentes de forma integrada”. No tocante à comunidade, as orientações do material indicaram que todas as experiências buscam uma parceria ativa, que ultrapasse a simples garantia de um diálogo, e visitas domiciliares são incentivadas como parte do currículo ao longo do ano. (M2, T1, OPT, p.28).

Identificar aspectos semelhantes nessas reformas e políticas, e apresentar isso aos cursistas parece ser mesmo uma forma de “invocar” os santos para abençoar a reforma e fazer circular projetos emancipatórios, capazes de resolver os problemas educacionais em qualquer lugar do globo. Contribuiu, também, para fazer emergir uma narrativa comum, global, de uma determinada figura – o professor – considerada imprescindível para levar a cabo estes projetos.

No Tema 3 (T3), do Módulo 1 (M1), o professor português Antônio Nóvoa foi entrevistado pela *Revista Nova Escola* (NE) e, em alguns trechos de sua fala, foi possível visualizar de que forma a articulação externalização x estrangeiro indígena operou no material. Veja a transcrição de alguns trechos dessa entrevista, tal como foi apresentada no material:

NE: De que forma o governo (no caso da rede pública) e a própria escola (no caso da particular) podem agir para melhorar a formação dos professores?

Nóvoa: [...] não acredito nos grandes planos das estruturas oficiais. Esse é um processo pessoal incompatível com planos gerais centralizadores. É no espaço concreto de cada escola, em torno dos problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inserí-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento. Não quero tirar a responsabilidade do governo, mas sua intervenção deve-se resumir a garantir meios e condições. (M1, T3, p. 56).

Pelas considerações do professor Nóvoa, parece claro o papel do Estado nessa questão: “garantir meios e condições”, ressaltando-se o fato de que o autor não menciona nenhuma distinção entre a formação na rede pública ou privada, como foi direcionado na pergunta. Ele destaca a importância das externalizações, mas enfatiza que essa reforma se concretiza mesmo é no “chão da escola”, pela maior ou menor capacidade que o professor adquire em articulá-las às especificidades de cada escola.

Em outro trecho, o reforço sobre a formação continuada e as habilidades e competências a serem desenvolvidas – reflexão, pesquisa, capacidade de trabalhar em grupo, participação em programas de renovação do ensino, no ofício docente – também são possíveis de serem apreendidas em suas falas:

NE: Qual a maneira mais eficiente de aprender a ensinar? Voltando a ser aluno? Observando? Praticando?

Nóvoa: Tudo isso é importante, mas novas práticas de ensino só nascem com a recusa do individualismo. Falta uma dimensão de grupo, que rejeite o corporativismo. As equipes de trabalho são fundamentais para estimular o debate e a reflexão. É preciso ainda participar de movimentos pedagógicos que reúnam profissionais de origens diversas em torno de um mesmo programa de renovação do ensino.

NE: Saber trabalhar em grupo, então, é mais uma competência que o professor deve ter?

Nóvoa: Sim.

NE: Qual é, em sua opinião, o perfil ideal do professor do século XXI?

Nóvoa: Não gosto de fazer futurologia. Acho esse terreno repleto de armadilhas e banalidades. A paixão pelo futuro frequentemente significa déficit do presente. Por isso, falo de apenas um aspecto: neste século, devido à complexidade do fenômeno educativo, à diversidade das crianças que estudam e aos dilemas morais e culturais que seremos chamados a enfrentar, teremos de repensar o horizonte ético da profissão. [...] Para mim, ser professor no século XXI é reinventar um sentido para a escola, tanto do ponto de vista ético quanto cultural. (M1, T3, p.58).

Também nestes trechos transcritos evidencia-se o tom discursivo que norteou a profissionalização em relação à docência. Pode-se reunir, pois, alguns pontos que caracterizariam a profissionalidade, quais sejam a necessidade de formação contínua e uma prática reflexiva, mediado pelas relações de trabalho na escola, em que o trabalho coletivo toma lugar privilegiado para essa reflexão, e o duplo papel da escola como espaço de formação e de reflexão do professor, cujo pressuposto é a renovação das práticas pedagógicas e da realidade escolar.

Esse tipo de organização discursiva mantém um conhecimento universal verdadeiro sobre “como fazer as coisas” e, considerando a conotação hierárquica assumida nos boxes biográficos, denotam a ideia de que o acadêmico possui mais legitimidade sobre o conhecimento, do que o cursista, e pelo fato de ser pesquisador, mais capital cultural, convertendo a relação e as leituras oferecidas, em atos de reconhecimento.

A racionalidade a ser defendida nesse caso, talvez passe pelas proposições de Rose (2007), isto é, que se pare com as classificações ou valorizações que separam mão e cérebro, saber e fazer, mas com um olhar marcado pelo saber social que pertence a uma determinada

comunidade de sujeitos ou agentes, incluindo nela os valores e as normas relativas ao contexto do saber que é mobilizado, e no qual os atores se encontram inseridos. E nesse sentido, a prática do pesquisador não serve como parâmetro, classificando o que é ou não mais racional, mas talvez dialogar, esforçar-se para ressaltar as próprias exigências de racionalidade envolvidas no fazer do professor.

Assim, pensando na invocação dos “novos santos” – como se podem denominar alguns dos especialistas que apareceram para “abençoar” a reforma em curso –, produziu-se uma continuidade seriada do passado no presente e futuro, para a defesa de seus princípios. Convocar nomes como o do austríaco Peter Drucker, o português Manuel Jacinto Sarmiento, a equatoriana Rosa Maria Del Castillo, o argentino Juan Carlos Tedesco, e o norte-americano Urie Bronfenbrenner, para assinalar aspectos importantes a serem resolvidos na educação do País, ressaltar as transformações sociais, a partir da globalização e das mudanças no mundo trabalho, tudo isso só pode ser feito mediante as externalizações, que vão sendo indigenizadas, à medida que se assinala que é no espaço da escola, onde todas essas articulações poderão ser concretizadas.

No caso da formação, identidade e papel do professor no atual contexto, os especialistas invocados, alguns aparecendo mais de uma vez, como Nóvoa, Emília Ferreira e Isabel Alarcão, foram construindo um discurso que enfatizava as transformações pelas quais a escola passou no último século. O quadro de especialistas nesse caderno (M1) foi composto por: Ana Teberosky, Anísio Teixeira, Antônio Severino, Antônio Nóvoa, César Coll, Cleide do Terzi, Emília Ferreira, Eulália Bassedas, Isabel Alarcão, Isabel Solé, Madalena Freire, Maria do Rosário Magnani, Maria Lúcia Machado, Marieta Nicolau, Marília de Carvalho, Marina Célia de M. Dias, Marina Dias, Miguel Arroyo, Paola Gentile, Paulo Freire, Peter McLaren, Regina Lúcia de Brito, Selma Garrido Pimenta, Silvana Goulart, Sonia Penin, Teresa Hughet e Terezinha Azeredo Rios.

A título de exemplo, convém reproduzir uma das atividades, para apresentar as transformações mencionadas acima. Essa tarefa funcionou como diagnóstico das concepções trazidas pelos professores e compôs uma espécie de comparação, em certo sentido, apresentando o atual como bom, e o anterior como ruim, ultrapassado. A atividade consistiu em várias afirmações sobre a educação, a escola e o professor. Os professores-alunos tinham que se reunir em grupos de cinco ou seis professores e organizar os 19 excertos apresentados em fichas a serem recortadas. O objetivo era prepará-los também para a leitura de um trecho dos PCN que tratavam das tendências pedagógicas e para a participação na conferência que iria tratar do mesmo assunto.

1. A educação é uma reconstrução ou reorganização da experiência que esclarece e aumenta o sentido desta e também, a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes.
2. Educar é preparar para solucionar problemas e recolocar experiências, aprendendo com o que se vive.
3. A formação docente deve prever a articulação entre ensino e realidade.
4. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.
5. A educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem à máquina do sistema social global. (M1, T1, fichas avulsas para recortar, sem paginação.)

Ao término da atividade, os professores tinham que relatar as principais dificuldades ao realizar a atividade e os grupos deveriam conferir a reunião dos excertos sugerida pelos organizadores do material, prestando atenção aos títulos que já expressavam, de alguma forma, as justificativas para agrupá-las. Foram 19 afirmações sobre a educação, das quais se destacaram acima apenas cinco como exemplo.

No geral, as assertivas foram reunidas em torno de ideias relacionadas às valorizações dadas em cada uma das tendências, sendo que a tradicional estava ligada à valorização da transmissão do conteúdo, da tradição cultural e da perpetuação do sistema. As demais tendências se referiam às valorizações que fizeram parte da proposta do curso, quais sejam: “valorização da experiência do aluno, da realidade vivida, da relação professor-aluno/da relação do aluno com o saber, valorização do espírito crítico, da reflexão, da curiosidade, da emoção, intuição, da ação ou transformação social, da correção das injustiças sociais”. (M1, T2, p.30-33).

Essa atividade, cuja leitura foi retirada de um trecho dos PCN, permitiu visualizar que o ensino tradicional foi apresentado como vilão, ao assinalar que essa tendência se caracterizaria por ser “centrada no professor, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria, sem vincular os conteúdos que ensinam, aos interesses dos alunos.” (M1, T2, p.30). Se há santos, nesse discurso, há também vilões, representados, no caso, pela pedagogia tradicional e todas as metodologias e valorizações dela decorrentes, já que a pedagogia renovada é assumida em alguns casos; por exemplo, no trecho resgatado de Anísio Teixeira, que trata da finalidade da educação, “a escola deve preparar para a vida”, assumida como ponto de apoio para circunscrever o discurso da democracia, da importância do conhecimento e do resgate dos interesses e realidade dos alunos.

A ênfase na articulação entre os diferentes atores e seus saberes convergiu, em linhas gerais, para a formação de um profissional que reconhecesse a dimensão social e política, em âmbito mundial/local, comprometida com a superação das injustiças e desigualdades sociais, que, nesse caso, faria-se por meio do trabalho coletivo, da reflexão, da articulação teoria-prática, e da pesquisa *in loco*, comprometida com a transformação da escola e de seu entorno. Apesar da “boa fé” de tal discurso, salienta-se que houve uma supervalorização dessa proposta na formação do professor.

A formação de habilidades técnicas, seja de caráter científico, seja educacional, com ênfase em alguns aspectos da personalidade do professor, foi considerada um dos componentes de seu desempenho. Uma construção discursiva, nesse sentido, travestiu-se de textos sobre a capacidade de resolver conflitos pela via da não violência, a cooperação, o respeito e a tolerância, entre outras temáticas, que envolvem o universo escolar nos dias hoje.

A ideia é a de que o poder tem sido exercido por meio de práticas, cujo conhecimento é utilizado para estruturar o campo da ação possível e inscrevê-lo em princípios de rendimento e subjetivação dentro dos objetivos dados. Trata-se de estudos legitimadores, isto é, aqueles nos quais as políticas do Estado se unem às ciências da educação para a construção de imaginários nacionais, como afirmou Popkewitz (2002, p.226): “[...] é o que permite considerar, como certos discursos globais recobrem as práticas educativas nacionais para produzir narrativas e imagens do indivíduo que atua e participa.”

Nesse caso, as externalizações, ao serem incorporadas em uma reforma de âmbito local, são reinterpretadas e contextualizadas de acordo com as necessidades do sistema local, funcionando, assim, como estrangeiros indígenas, na acepção dada por Popkewitz (2002), fazendo circular os discursos internacionais entre as práticas nacionais, para abrir novas intenções, ordenar a memória e fazer novas histórias da nação e de si mesmos. Nesse sentido, esta noção e a dos estudos comparados permitiram explorar o conhecimento dentro de uma prática específica de formação, que funcionou para ordenar a ação e a participação dos professores em torno de uma dada imagem docente a ser compartilhada entre os cursistas.

O compartilhamento do que se deve fazer para ser um bom profissional apresentou, ainda, outro aspecto da *performatividade* docente, o papel da pesquisa-ação, ou colaborativa. Com base na ideia da reflexão, que exige a tomada de decisões no contexto prático, buscou-se integrar o processo de teorias produzidas na universidade aos de pesquisa, desenvolvidos a partir da prática; em tese, não para qualificar ou reforçar ainda mais o saber acadêmico apresentado, mas, para realizar um efetivo trabalho formativo, já que a visão era a de que a participação direta no processo de pesquisa seria importante para torná-los consumidores mais

críticos dos saberes científicos produzidos nas universidades, pois estavam aprendendo como se faz pesquisa ou como os saberes foram produzidos.

São formas de legitimação de um discurso de natureza global, ao qual não está sujeito só o Brasil, até porque, o discurso da elevação da qualidade dos profissionais da educação, pela via universitária, respaldada na tese da má-formação dos professores primários parece se generalizar pelo mundo, já que muitos países criam programas nacionais, em moldes similares, e cujas referências teóricas caminham na mesma direção.

4.5 Entre o pessoal e o profissional: a evocação da memória como parte integrante da identidade docente

A dimensão pessoal apareceu no PEC-Municípios centrado na exploração da experiência, desde que se fizesse isso por meio do resgate das memórias e da capacidade de refletir socio-historicamente. O excerto selecionado foi o posfácio da brasileira Silvana Goulart (apud CARVALHO, 1997), e solicitou-se aos cursistas que anotassem fatos/processos que lhe viessem à mente a respeito de sua trajetória profissional, porém com marcos e linhas históricas já demarcadas. O relato das escolhas foi outra atividade desenvolvida, neste caderno, após a exibição do vídeo “Memória e Identidade”, produzido pelos professores Cleide Terzi e André Carrieri⁶⁶, e teve como objetivo a explicitação dos motivos que levaram os cursistas a escolherem a profissão de professor.

O discurso sobre a importância e o trabalho a ser feito com as memórias recebeu um caderno específico. A afirmativa de que a memória é constitutiva da identidade do professor foi trazida no material pelo texto da professora Vani Moreira Kenski (1994), cujas palavras-chave foram: memória, ensino, prática docente, interlocução professor/aluno; por um trecho de um escrito da professora Denice Barbara Catani (2000); e por uma atividade sobre o encontro das memórias, realizada com a leitura da obra de literatura infantil de Guilherme Augusto Araújo Fernandes.

Todo o conteúdo ligado à memória foi apresentado aos cursistas por meio dessas duas atividades (o excerto de Catani e o livro infantil de Fernandes) e a leitura mais densa oferecida foi a do texto de Kenski (1994), cujo objetivo era mostrar as tendências dessa temática nas pesquisas em ciências humanas e, principalmente, na educação, destacando-se a importância do assunto para a compreensão do comportamento docente em sala de aula.

⁶⁶ Não foi possível ter acesso a nenhum material audiovisual.

Algumas ideias desenvolvidas no texto de Kenski (1994), sobre a memória, demonstram que o tema pode ser analisado sob vários enfoques, por exemplo, na perspectiva da história da educação, da história oral, dos estudos de gênero e memória social de grupos específicos. De acordo com ela, as pesquisas sobre memória não são feitas apenas com levantamento das histórias de vida de pessoas isoladas, mas envolvem também a memória coletiva de uma determinada comunidade. As experiências narradas se traduzem pela socialização das biografias, orais ou escritas, em que os professores discutem os pontos em comuns e as especificidades dos modos de ensinar existente entre eles.

Outra ideia apresentada aos cursistas pelo texto de Kenski, refere-se ao caráter seletivo da memória, que envolve tanto lembranças, como silêncios e esquecimentos, já que aquilo que está sendo narrado é, no máximo, uma reconceitualização do passado, feita a partir do momento presente, da pessoa com quem se está falando e do objetivo da narrativa. Nas memórias, as pessoas não possuem uma visão fixa, estática ou cristalizada dos acontecimentos; ao contrário, existem múltiplas possibilidades de se construir uma versão e de transmiti-la, oralmente, de acordo com as necessidades, momento em que deixam de serem memórias e se tornam histórias.

Apesar de apenas citado nas referências finais, o escrito de Kenski (1994) revela um esforço da autora em esclarecer o conceito de memória, assim, o retorno à obra de Maurice Halbwachs (1990, apud KENSKI, 1994) é inevitável. Em linhas gerais, a publicação sobre memória coletiva é a única mobilizada por Kenski, e nela, enfatiza-se a ideia de que a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, uma vez que esse autor considera que todas as lembranças são constituídas no interior de um grupo, daí a necessidade de se analisar o lugar ocupado pelo sujeito em tal grupo e das relações mantidas com outros meios.

O pensamento de Halbwachs também sinaliza que as lembranças podem ser reconstruídas, simuladas, assentadas na percepção de outras ou pela internalização de representações de uma memória histórica. No entanto, apesar destes aspectos salientados no texto durante as atividades, essa natureza seletiva da memória não foi objeto de nenhum tipo de reflexão ou análise. O relato biográfico e a evocação de lembranças ajudam a compor um quadro sobre os significados das experiências para os professores-alunos e do mesmo modo são reveladoras dos elementos que fazem parte da cultura escolar deles; talvez, nesse sentido, não se quisesse intervir nessa cultura, apresentada no momento dos registros.

No material impresso, o trabalho com as memórias foi organizado em “momentos”, cujas atividades consistiam em resgatar, desde a trajetória escolar dos cursistas, os diferentes

olhares e lugares sobre o curso realizado, os sentidos assumidos nas práticas de avaliação até as questões diretamente relacionadas à aprendizagem dos conteúdos de alfabetização e matemática. Estes momentos se caracterizaram pela recuperação da memória e da vivência pessoal, relacionada com cada uma das questões abordadas.

O resgate dessas memórias também foi um exercício de registro para compor um portfólio de lembranças das trajetórias escolar e profissional dos participantes. Depois de debatidos todos os momentos, os cursistas tinham que expressar suas opiniões a respeito de tudo o que havia sido desenvolvido ao longo do programa, procurando estabelecer relações entre as expectativas que possuíam e o que efetivamente foi possível realizar.

A leitura desse caderno permite afirmar que os cursistas aprendiam na prática o que deveriam fazer com os alunos. A importância dada à memória se constituiu como uma tentativa de articular as diversas dimensões que envolvem o exercício da docência, entre elas, a tomada de consciência do outro, enquanto sujeito ativo e como professor. Além da dimensão pessoal resgatada, os registros foram importantes para saber como se construíram as representações do desenvolvimento profissional destes professores-alunos.

A oferta de um modelo ficou clara ao se observar a apresentação de formas específicas de registro em torno da identidade. A recuperação da memória é também a da experiência, aspecto que adquiriu papel nuclear na proposta formativa do PEC-Municípios, tendo como eixos específicos a vida escolar, a formação e o olhar destes profissionais sobre inúmeros aspectos da escolarização.

A produção de relatos autobiográficos teve como leitura inicial uma atividade organizada a partir do livro *Guilherme Araújo Augusto Fernandes*, de Mem Fox, ilustrado por Julie Vivas, para tematizar o que é memória. A ideia do texto e mesmo o objetivo da atividade foi o encontro das “memórias de aluno” do professor, resgatadas por símbolos, que mobilizavam os vários momentos de sua formação. A evocação da memória associada à constituição da identidade é nítida; pode-se citar como exemplo, a atividade 2, que começava com a seguinte frase: “Ao longo de sua trajetória escolar, como aluno e professor, muitos foram os momentos que permaneceram vivos na memória, participando da constituição de quem você é hoje.” (ME, M1, p. 6).

Trata-se de uma linha de raciocínio muito presente no discurso educacional, a qual destaca que as experiências vivenciadas, anteriormente, seja na condição de alunos, seja na de professores, influenciam as representações que se tem sobre a docência e todo o processo nela envolvido. Catani e Vicentini (2006), ao tratar do assunto, afirmam que, mais do que isso, é preciso investigar as práticas de leitura e os hábitos de estudos desenvolvidos no decorrer da

trajetória escolar e universitária, visando identificar as disposições construídas em relação ao conhecimento e de que modo isto interfere na tarefa de ensinar.

Da parte dos organizadores do programa, parece ter sido uma forma de compreender, ainda que de forma geral, como os professores se apropriaram de conhecimentos durante a sua formação no ensino médio, e como mobilizariam isso nas discussões, atividades e nas representações oferecidas sobre cada uma das temáticas do PEC-Municípios. A ideia é a de que os relatos autobiográficos devem ser usados como uma estratégia que permita estabelecer relações entre o processo de formação e atuação docente, redimensionando o papel dos sujeitos que participam da formação.

A reflexão em torno das memórias e experiências também se configura como uma de forma de agregar as narrativas dos professores à vida escolar e a sua profissão, a partir de símbolos e marcas comuns que permitam o reconhecimento de que pertencem a uma comunidade de sentidos ou “imaginadas”, como prefere Anderson (2009).

Fullan e Hargreaves (2000) assinalam que, ao partilhar ideias e concepções, no âmbito do trabalho de um determinado coletivo, é que se forma o pensamento comum. Os consensos que se formam a partir de tal pensamento servem para justificar as práticas do grupo, sejam elas favoráveis ou não às mudanças propostas. Na perspectiva dos autores, esse conjunto de ideias cristalizadas no tempo não serve para responder às demandas sociais que surgem de tempos em tempos, mas são elas que organizam o trabalho docente no interior de uma escola.

Quando esse pensamento de grupo – que é também a identidade destes profissionais em formação – é ignorado, eles não se sentem representados e, ao sentirem-se assim, refutam qualquer ideia que lhes sejam apresentadas. É justamente nesse ponto que a formação continuada, em nível superior, apresentada pelo PEC-Municípios demonstra compreender que a pessoa e o profissional são faces indissociáveis de sua identidade, e busca a adesão voluntária dos cursistas, por meio da valorização de sua experiência anterior.

A experiência assume, portanto, um papel estruturante nos processos de formação, possibilitando aos professores-alunos significarem e ressignificarem não só a sua vivência profissional, mas também a sua inserção na proposta de educação continuada, na qual estavam envolvidos, e as relações com os conhecimentos aos quais teriam acesso.

Nóvoa (2002) chama a atenção para o fato de que o conhecimento profissional não é só um conjunto de saberes e competências, mas também a mobilização numa determinada ação; o que levou o material a conduzir as atividades, na perspectiva de uma reconstrução do conhecimento, a partir de uma reflexão prática e deliberada das experiências. Tratou-se, na verdade, de uma tentativa de valorização da experiência, para evitar qualquer estranheza no

confronto com o discurso científico, uma estratégia acadêmica que só seria possível modificar práticas e representações estabelecendo uma ponte entre aquilo que os professores-alunos faziam e o que seria proposto. Nesse sentido, o resgate das memórias é uma categoria útil para a análise das representações e do saber-fazer, com todas as referências que lhe dão sustentação.

Ao se orientar por essa perspectiva, a proposta do PEC-Municípios acreditava que os participantes seriam capazes de mobilizar os saberes experienciais vivenciados, junto com os que provinham da elaboração acadêmica. Recuperar as memórias dos cursistas significou redimensionar os sentidos da identidade profissional, usando, para isso, o registro das lembranças que serviram de base para a discussão dos textos bibliográficos e vice-versa.

Os textos utilizados, apesar de fazerem circular ideias e conceitos sobre o trabalho com as memórias, constituíram-se como mediadores, pois foi nesse resgate de trajetórias pessoais e profissionais, que se estabeleceram formas “indigenizadas” de seleção, apropriação e aplicação das referências mundiais. São estas mobilizações das experiências que, quando analisadas em um contexto formativo específico, não permitem às categorias “memória” e, mesmo, a de “professor”, enquanto construções sociais, serem classificadas como homogêneas ou únicas, são as formas particularizadas de colocar para circular todas as ideias mobilizadas.

A estratégia de articulação entre teoria e prática e a contribuição das universidades envolvidas no contexto desta formação permitem considerar, por um lado, que os saberes advindos da prática proporcionavam uma identidade específica, inserida em uma cultura escolar própria, a qual foi valorizada, mas com pouca legitimidade, do ponto de vista acadêmico. Por outro lado, notou-se um entendimento de que as teorias e pesquisas em si não seriam suficientes para fazê-los aderirem à formação, devido as suas práticas estarem enraizadas nessa cultura específica, e cujas dificuldades vivenciadas, ao longo de suas experiências, provocariam desconforto.

Concilia-se, assim, o discurso externo, difundido mundialmente, com aquilo que há no âmbito interno, o que significa admitir que esses processos ocorrem pela constituição de uma formação continuada própria, nacional, o que contraria a tese de que a formação docente, no Brasil, seria uma subordinação às agências de controle estrangeiras. Na formulação de um programa próprio, é interessante pensar que, independentemente das necessidades internas, é sempre possível e recomendável recorrer a referências intelectuais exteriores, que estão a funcionar no Estado de São Paulo, como estrangeiros indígenas.

No âmbito do discurso, consolida-se, pois, a tese de que a educação é uma via de construção dos sujeitos, cujos saberes são articulados e tematizados a partir da história de cada um, ganhando sentido coletivo e social. Na prática, ao se enfatizar a legitimação das experiências, orienta-se por uma perspectiva de revalorização da dimensão pessoal e ética dos professores para o desenvolvimento no âmbito profissional; porém, faz-se isso, suprimindo-se outros aspectos que envolveriam essa política, os que se referem, por exemplo, às políticas salariais e de carreira, no setor público, que, simplesmente, não existem no material. Suprimir esse aspecto da profissionalização deixa de pontuar uma questão delicada, mas não menos importante no discurso da valorização, valorização essa que, no discurso oficial, é algo a ser assumido pelo profissional, ou seja, se profissionalizar pela constante busca de conhecimentos que aperfeiçoem sua prática, mas que não envolva políticas salariais que até contribuiriam com essa busca por mais e mais formação. Por outro lado, não se pode negar que essa valorização da experiência, pela evocação das memórias, e sua articulação aos saberes oriundos dos meios acadêmicos, constituiu-se em uma oportunidade de levar as chamadas “ciências da educação” aos cursistas do PEC-Municípios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A circulação de saberes na formação continuada dos professores no material impresso do PEC-Municípios, focalizada por este estudo, revelou os dispositivos organizacionais e curriculares de um processo de certificação e qualificação docente que ocorreu no Estado de São Paulo mediado pela SEE/SP em parceria com duas universidades. O campo que se delineou tornou-se fértil para a utilização de linguagens especializadas e normativas organizadas pelos agentes universitários, mas tendo em vista as necessidades formativas do próprio Estado e as interpretações da comunidade acadêmica participante.

Por meio da análise de um conjunto de temas abordados no material impresso desse Programa, apresentou-se um quadro discursivo pautado pela aquisição de conhecimentos especializados, de natureza intelectual, técnica e pela formação em nível superior. Evidenciou-se também que esses processos formativos locais estão integrados a um movimento mais amplo de profissionalização, inserido em políticas e ações que enfatizam os novos desafios provocados pela globalização e pela chamada “sociedade do conhecimento”. O conjunto de descrições e análises aqui realizadas apontou para alguns aspectos do contexto institucional do Programa, sua lógica de implementação, estrutura e funcionamento, a natureza dos textos impressos em seus aspectos gráficos e o discurso proferido que se fez circular, com representações sobre os professores, suas práticas e sua formação.

Colocada na ordem de prioridades, a formação continuada docente encontrou nessas iniciativas públicas de formação, tendo as universidades como parceiras, o espaço privilegiado para a disseminação de um discurso que é, simultaneamente, político e especializado, e que foi sendo enunciado como parte dos esforços do Estado para melhorar a educação. No Brasil, e mais especificamente no Estado de São Paulo, o discurso presente nessa formação continuada oferecida pelo PEC-Municípios trouxe a importância de se fomentar a *experiência reflexiva* no professor, por meio de enunciados prescreviam o reexame das crenças pedagógicas que sustentam as práticas, a narração de histórias de vida – pessoais ou profissionais –, e a análise temática dos conteúdos com os quais interagem.

Ao contrário do que se pensava até o início desse trabalho, a de que havia por parte da universidade uma inclinação para referendar as políticas e propostas do governo, observou-se, até pela natureza dos documentos oficiais mobilizados (LDB, PCN, RCN, RJD), que esse movimento é, na realidade, inverso, já que esses documentos mobilizados no material se apresentaram com características científicas. Isto indicou que houve, ao menos nesses

documentos, a apropriação do discurso das ciências da educação, usado para oferecer legitimidade científica que favorecesse essa inovação da formação e à articulação desses conhecimentos com as escolas. O exemplo mais elucidativo foi o trecho dos PCN mobilizado (M1, atividade 2, p.30) que mapeou as tendências pedagógicas, descrevendo as características de cada uma com o objetivo, de acordo com a proposição feita na atividade, de recuperar os aspectos positivos das práticas anteriores.

A despeito daquilo que se enunciou como positivo, observou-se que na tendência chamada tradicional nenhum aspecto positivo foi ressaltado, ao contrário das demais, que foram eleitas como sendo as orientadoras dos PCN por se reconhecer a importância da participação construtiva do aluno e da intervenção do professor, propondo uma visão de conhecimento complexo e provisório, e que a aprendizagem se faz pela reorganização do conhecimento. O discurso presente no material do PEC-Municípios, até pelo modo como foi conduzido, caminhou de modo similar à ideia do protagonismo do sujeito em sua aprendizagem, servindo bem aos propósitos políticos e, ao mesmo tempo, propiciando oportunidade para a elaboração de ideias e propostas com pretensões hegemônicas no campo educacional.

O PEC-Municípios orientou-se por um processo que foi aqui denominado de *universitarização da docência*, e que consiste em práticas formativas que enfatizam a necessidade de se frequentar os bancos universitários para a afirmação do *status* profissional docente, apresentando-se como a condição *sine qua non* para melhor enfrentar os desafios e problemas postos pelas dinâmicas sociais. Essas práticas ensejam a valorização do magistério por meio da formação acadêmica e isso foi aqui entendido como uma estratégia para racionalizar suas práticas e torná-las mais eficazes e lhes conferir maior prestígio intelectual e autonomia. No entanto, percebe-se que apesar de se considerar os saberes docentes como importantes no processo de formação, houve uma sobrevalorização dos saberes de natureza científica, com algumas representações que contradiziam aquilo que enunciavam como sendo a principal inovação do Programa, qual seja, a articulação entre teoria e prática.

Uma das questões aqui mencionadas nesse processo de universitarização dos professores das séries iniciais, sem desconsiderar a sua importância, refere-se à complexidade dessa articulação devido ao encontro de diferentes culturas profissionais envolvidas na situação escolar, quais sejam, de um lado, os professores das séries iniciais e, de outro, os pesquisadores acadêmicos: comunidades imaginadas e no interior das quais se partilham maneiras específicas de conceber o ensino, a aprendizagem, a escola, os alunos e a própria formação continuada.

Os dispositivos facilitadores apontados recorreram uma disposição gráfica e a recursos linguísticos que os formuladores e editores destes cadernos que evidenciam uma representação determinado daqueles que deveriam ser os leitores daquele material. Os próprios conteúdos selecionados indicavam um caminho a ser percorrido, como denotou o próprio texto da professora Rios, “o caminho do educador”, até pelas pistas deixadas em cada um dos textos mobilizados, com destaque para palavras-chave, expressões em negrito etc. Nesse caso, o discurso é concebido como definidor de práticas, no sentido de que se espera que a linguagem utilizada aja sobre a realidade dos cursistas, fazendo-os se apropriarem das suas prescrições para modificar suas práticas.

Em seu conjunto, os conteúdos do material versaram em torno dos conhecimentos políticos, epistemológicos e profissionais da profissão docente, sendo justamente esse o modo concebido de fazer política na formação continuada, permeados por interpretações sobre os modos, agora ditos científicos, de se “fazer as coisas”, e que expressam a visão de alguns grupos pertencentes a uma determinada comunidade, nesse caso a acadêmica.

Os textos e autores mobilizados, apesar de oferecerem importantes sugestões de cunho teórico, transportavam as características desse conhecimento para a docência diária. Esse voltar-se para as práticas foi entendido como forma de criar vínculos entre os participantes ou como modo de mostrar que, supostamente pertenceriam todos a uma mesma comunidade de interpretação, caracterizada por uma racionalidade prática que não foi ignorada e até valorizada. A valorização dos saberes docentes orientou-se discursivamente para o reconhecimento do papel ativo dos sujeitos na aprendizagem, enfatizando temas e atividades que resgatavam suas histórias de vida, buscando enfatizar que os saberes relativos à profissão são constitutivos da identidade do professor, pois é com base neles que estruturam seus modos de ser e agir, definidores das relações que estabelecem com alunos, com os demais colegas e com a própria instituição.

Papel importante nesse discurso da valorização tiveram as atividades que consistiam em registrar as experiências vividas pelos professores que cursavam o Programa como parte de suas atividades, dentro e fora da escola, buscando-se mapear semelhanças e diferenças vivenciadas em ambos os papéis. Uma forma de os participantes reverem suas posturas e reconhecerem a importância da instituição escolar na constituição do sujeito e na preservação de uma identidade coletiva, para definir ou reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre os grupos com vistas a sua coesão.

O exemplo que se pode mencionar são as atividades 4 e 5 (do momento 2) do caderno Memórias. Com base no filme “O caminho para casa” os cursistas deveriam, a partir dos

conteúdos emanados pelo filme, e pelo tema “A vida na escola: do ingresso à formação do professor”, pensar quais as possibilidades de ressignificar as experiências vividas a partir da recuperação de memórias, e tendo em vista a necessidade de mudança das pessoas em decorrência do momento histórico que altera os valores culturais no qual estas pessoas estão inseridas.

Nota-se que há também aí o direcionamento quando se recorre à ideia da necessidade de mudança. As condições de exercício da profissão docente que vão sendo apresentadas pelos textos que tratavam da reforma, da sociedade do conhecimento, dos avanços da tecnologia da educação e que, de acordo com seus autores, vão exigir um processo de reestruturação permanente, são as brechas para a formatação de um discurso pautado na *necessidade de mudança*.

Dada a devida importância ao trabalho do professor, para enfrentar desafios sociais e comprometer-se com a qualidade do ensino básico, justificaram-se as ações e parcerias estabelecidas que explicitamente associavam a qualidade da formação profissional aos resultados do próprio trabalho do professor. Para tanto, não faltaram textos que abordavam o papel do professor no interior do processo educativo, buscando adequar esse discurso ao ‘chão da sala de aula’, assumindo o tom discursivo presente em parte significativa da literatura educacional que se orienta na perspectiva de dar voz aos professores, valorizando-se as pesquisas baseadas nas histórias de vida e na experiência pessoal e profissional.

A *profissionalidade* no conjunto de textos do PEC-Municípios se apresentou como o conjunto de atitudes em relação à prática profissional dos professores em função das necessidades do trabalho educativo, o que significou expressar valores e ideias sobre a profissão. Nessa perspectiva, os saberes que ali circularam definiram conceitos-chave, tais como os de: professor reflexivo, professor pesquisador, epistemologia da prática, memória, valorização da experiência, entre outros que foram compondo o que se considerou importante na profissionalização docente. As escolhas feitas para compor o material construíram certos sentidos e definiram identidades estratificadas sobre os saberes dos professores ao sobrevalorizar uma forma de conhecimento em relação a outras.

Nessa engrenagem enunciativa é que se pode vislumbrar a possibilidade de uma interlocução polêmica com as universidades. De um lado, as universidades, ainda que de modo não intencional, foram legitimadoras de um discurso normativo e prescritivo sobre o ofício do professor quando, por exemplo, rubricaram a autoridade de seus agentes. Isso se mostrou pelos exemplos dos boxes biográficos, ou ainda, pelo esforço de se aproximar da linguagem dos cursistas, utilizando uma linguagem adequada, por exemplo, quando esclarece

aos tutores que o texto da professora Rios (1983) não traria problemas de compreensão porque “foi escrito de modo bastante claro e simples, que não utiliza muitos termos técnicos e científicos e discorre sobre um tema familiar ao professor, a sua identidade profissional”. (OPT, M1, T1, p. 16).

Esse trecho elucida qual é a representação que se tinha desse leitor, retirando do intelectual que escreve o modo considerado mais legítimo de produzir a escrita, mas para fazer retornar a ele do mesmo jeito, por meio do seu currículo e da sua inserção no campo educacional, os argumentos de maior autoridade que lhe permitem dizer o que dizem e como dizem. Situados hierarquicamente numa posição superior aos dos seus interlocutores leigos, esses recursos de linguagem de aproximação se tornam sem efeito, pelo reforço que acabam provocando das distâncias entre as posições sociais ocupadas, cujos efeitos, pode-se cogitar, foram no sentido contrário à intenção de amenizar a violência simbólica criada ou diminuir a distância entre os interlocutores.

Tais estratégias foram aqui consideradas como negação simbólica da hierarquia entre os profissionais que dialogavam. Outra estratégia que pôde ser exemplificada foram as orientações dadas sobre “como ler os textos”, denotando que haveria um modo “verdadeiro” ou mais legítimo de se ler os textos que ali circularam e que a sua aquisição pelos cursistas seria a condição para a conquista da excelência profissional. A legitimidade dos autores dos textos lidos e as ideias que professaram sobre o ensino, a aprendizagem e a escola apresentavam-se como verdades legitimadas pelo discurso científico.

Outro exemplo encontra-se terceira atividade do módulo 2 (T1), que lançou quatro perguntas aos cursistas a partir do texto “Qualidade e quantidade”, do jornalista João Luiz Rosa.⁶⁷ Esse texto problematizava o papel da Internet enquanto fonte de produção e disseminação de informação e ao mesmo tempo alertava para a necessidade da sua leitura crítica porque veiculava uma enorme quantidade e variedade de informações, exigindo dos professores cautela e orientação para alunos procurarem as melhores fontes para o desenvolvimento crítico e equilibrado do mundo. Em suas palavras: “a tecnologia é tanto um aliado quanto um desafio para os educadores”. (p.20). Logo na primeira pergunta, “Qual a principal ideia que o autor do texto defende?”, já é possível apreender a tese central do texto, que era a necessidade de *formar leitores críticos*, capazes de reconhecer e selecionar informações pertinentes e de qualidade. As demais questões, em especial a segunda, “Que argumentos o autor do texto utiliza para defender sua opinião?”, pedia que se destacasse a

⁶⁷ Texto publicado no jornal *Gazeta Mercantil* em 7 de fevereiro de 2001

ideia do autor sobre essa necessidade da leitura crítica, afirmando que a distinção de “qualidade x quantidade” seria uma regra de ouro a ser seguida. (p.19)

Na terceira pergunta (“Você concorda com a ideia do autor e com os argumentos expostos por ele? Justifique”), foi solicitado que se enfatizassem os argumentos relativos ao novo papel da escola. Na quarta (“O que se pode fazer na escola para minimizar os perigos apontados pelo autor do texto relativos ao teor de certas informações que circulam na Internet e à confiabilidade das mesmas?”), abria-se o momento em que a reflexão pautada pelas leituras e discussões deveria ser concretizada. Os professores-alunos tinham então que pensar em estratégias que garantissem uma discussão voltada para formar os alunos com uma visão crítica e equilibrada do mundo. Nesse sentido a reflexão, ou as respostas para problemas dessa natureza eram da responsabilidade dos professores-alunos.

A divulgação dos saberes nos textos do PEC-Municípios, apesar de eles possuírem um caráter científico, foi elaborada para professores leigos, isto é, considerados como leitores não acadêmicos. Atividades dessa ordem citada acima foram consideradas aqui como *instrumentais*, isto é, que tinham como objetivo auxiliar os professores no desenvolvimento da leitura crítica a partir da exposição de dados extraídos de textos e pesquisas acadêmicas.

É o caso, para exemplificar esse tipo de coleta de informação em texto de pesquisa acadêmica, da atividade 4 (M2, T1, Unidade 1.1. p.20), em que o trabalho de leitura e os exercícios são feitos a partir da pesquisa do jornalista Clóvis Rossi “O que é Jornalismo?”.⁶⁸ De modo geral, o exercício proposto indicava aos professores-aluno uma forma de olhar para esse tipo de texto, tendo em vista a formação do leitor crítico. Indicava-se aos leitores do material que todo texto precisa ser lido com base em alguns elementos, tais como, o contexto histórico em que o autor e o texto se inserem, o papel do autor no referido texto, a identidade do veículo e o público-alvo.

A análise do PEC-Municípios permitiu avaliar o papel que a universidade assumiu no campo da formação continuada, observando-se os recursos que ela empregou para fazer valer sua posição. Não se nega que o tratamento teórico das questões de ensino, o conhecimento do léxico acadêmico e a reflexão sobre o ensino a partir de pressupostos de natureza teórica tiveram valor simbólico e essencial para essa formação. No entanto, nessa aproximação entre a universidade e a escola, pelos agentes que atuam em cada um desses grupos, acabou-se impondo um determinado ponto de vista sobre a docência e sobre como ela deve ser exercida.

⁶⁸ São Paulo, Brasiliense, 1994.

A escola e o trabalho do professor são vistos sob o ponto de vista acadêmico, e os saberes dos professores considerados como desprovidos de racionalidade. As informações dadas nas leituras mobilizadas acabam demonstrando que os saberes legítimos relacionados à escola e os professores são aqueles produzidos no espaço acadêmico, porque são mais científicos. E que os professores necessitam se aproximar daquilo que estava ali posto para se tornarem profissionais melhores.

Nesse cenário discursivo os grupos de profissionais envolvidos – os acadêmicos e o não acadêmicos – sugerem outros desafios para a formação nesse campo universitário, porque não se restringe ao que as teorias educacionais ou tratamento teórico-científico das práticas sobre os mais diversos assuntos, mas pensar que em cada um desses grupos são envolvidos por racionalidades próprias, dotados de uma inteligência que não estão visíveis, como afirmou Rose (2007) e que os saberes mobilizados durante a ação profissional, seja ela leiga ou acadêmica, adquirem racionalidade e sentido durante a ação.

Afirmar que os professores, formados em nível médio, são espontaneístas, desprovidos de cientificidade e carentes de reflexão, sistematização e teoria, não parece ser uma forma muito justa e clara de se analisar o trabalho que vinham desenvolvendo até então na educação, isto é, antes de passarem pela formação continuada. Parece que afirmações ou mesmo orientações dessa natureza só têm sentido quando baseadas em suposições a respeito do que é a inteligência e de como ela funciona ou se apresenta, e isso, conseqüentemente, influencia o modo como as pessoas são definidas e tratadas em qualquer lugar, seja na escola, na sala de aula, no local de trabalho ou nos cursos de formação continuada.

Esse tipo de suposição supervaloriza o trabalho com tecnologias, mídias eletrônicas e outros tipos de procedimento mais intelectualizados associados ao conhecimento, como o exemplo do engenheiro utilizado para distinguir ciência do senso comum no texto do professor Alex Moreira de Carvalho; enquanto isso, há a suposição implícita de que outros tipos de trabalho, como o da cozinheira, cabeleireira, garçomete, encanadores, eletricitas etc. fossem feitos do “pescoço para baixo”, como se fossem atividades desprovidas de inteligência e raciocínio (Rose, 2007). A universidade tem condições de analisar o trabalho junto aos professores ao oferecer uma formação dessa natureza que, mais do que prescrever como eles precisam caminhar enquanto educadores, poderia mesmo investigar o conhecimento, o raciocínio ou a lógica que utilizam enquanto caminham. A proposta de uso metodológico da evocação das memórias e do registro das experiências até parece caminhar nesse sentido, mas acaba sendo utilizada para, no limite, mostrar que aquilo tudo que os professores faziam antes

do curso era deficitário, mas agora, adotando-se o modelo do professor reflexivo, vai ser possível corrigir isso.

O cenário delineado em torno da formação continuada tem na produção dos saberes nela utilizados diferentes grupos profissionais envolvidos, os quais, com base em saberes objetivos, *habitus* e referências institucionais que são próprios da comunidade a que pertencem, embora não exclusivos, interagem na composição do campo educacional. O desafio foi oferecer uma formação qualitativa em nível superior, com a marca de excelência trazida pelo prestígio das universidades envolvidas, mas tendo que levar em conta as limitações de tempo e de espaço impostas pelo Estado para sua atuação na formação dos professores. Isso se procurou enfrentar, nesse caso do PEC-Municípios, pelo emprego de mídias interativas, o que exigiu esforços que ultrapassavam os objetivos presentes no modelo universitário convencional.

Se para autores como Zeichner (1993), Pimenta (1999) e Tardif (2002), a perspectiva que investiga os saberes dos docentes pode contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, fica claro então que abordar o campo dos saberes da docência está longe de ser algo que consiga escapar dessas tensões e conflitos, oriundos dessas culturas profissionais distintas, que se olham mutuamente, a partir da comunidade a qual cada um pertence. O que se evidenciou foi que o discurso, tanto na comunidade acadêmica quanto nos documentos oficiais, que inclusive são escritos por vários grupos dessa comunidade, como LDB, PCN e RCN, mencionam sistematicamente a postura reflexiva e crítica sobre o ensino, a autonomia docente e a própria busca pela formação continuada como uma maneira de aperfeiçoar a prática profissional.

O termo *performatividade* na acepção dada por Ball (2005) e os estudos de Popkewitz (2002) salientam o desenvolvimento daquilo que esses autores chamam de *cultura do desempenho*, que tem na ideia de competências o seu ponto de equilíbrio entre os investimentos feitos e os resultados a serem obtidos pelos sistemas avaliativos. Essa marca discursiva é passível de ser verificado tanto no discurso político quanto na literatura pedagógica mobilizada pelo Programa. A título de exemplo, pode-se citar a entrevista dada a Paola Gentile e Roberta Bencini, jornalistas da revista *Nova Escola*, pelo estudioso suíço Philippe Perrenoud sobre as competências. Nela, se destacou em negrito a seguinte afirmação: **“O objetivo agora não é só passar conteúdos, mas preparar – todos – para a vida na sociedade moderna”** (M2, T2, p.137).

Ainda nessa entrevista de Perrenoud, a proposta de um papel voltado para a resolução de problemas, aparece na fala do autor, quando a revista indaga o que o professor deve fazer

para modificar sua prática, ao que ele responde: “Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar para a resolução de problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar conhecimentos e, em certa medida, completá-los”. (M2, T2, p.139). A proposta de Perrenoud parece, em certa medida, descrever também o modo como o curso foi dirigido aos cursistas, ao, por exemplo, mobilizar os conhecimentos, oferecer modelos (como foi o caso do quadro sobre a pesquisa com indisciplina) e solicitar que completassem, de acordo com a realidade de suas escolas.

A cultura do desempenho, assinalada por Ball e Popkewitz, aparece ainda na entrevista de Perrenoud quando ele afirma: “Ninguém formará competências na escolaridade básica se não forem exigidas competências no momento da certificação. A avaliação é o que realmente conta”. (M2, T2, p. 140).

Outros autores, como Lino de Macedo (2005) e Rosani Ap. dos Santos Bechelli (2002)⁶⁹ foram trazidos na unidade para discutir essa associação entre desempenho e formas de se avaliar adequadas a cada modalidade de ensino. De modo semelhante à fala proferida por Perrenoud, esses autores afirmam que conhecer não é acumular conhecimentos (extraídos de textos eruditos), mas dominar procedimentos, valores, normas e atitudes, o que supõe a existência de habilidades variadas, como pode se verificar na fala do professor Lino de Macedo, ao salientar que:

“Estávamos dominados pela visão de que conhecer é acumular conceitos: ser inteligente implicava articular logicamente grandes ideias, estar informados sobre grandes conhecimentos, enfim, adquirir como discurso questões presentes, principalmente em textos eruditos e importantes. (...) Hoje, essa forma de competência continua sendo valorizada, principalmente no meio universitário. Mas, com todas as transformações tecnológicas, sociais e culturais, uma questão prática, relacional, começa a se impor com grande evidência. Temos muitos problemas a resolver, muitas decisões a tomar, muitos procedimentos a aprender. Isso não significa, obviamente, que dominar conceitos deixou de ser importante”. (M2, T2, p.142).

Pela fala selecionada do professor, nota-se que a discussão sobre os conceitos não foi descartada, mas é nítido a sua adesão ao discurso da prática, que pode inclusive ser referendada no artigo 61, parágrafo único da LDB 9.394/96, amplamente citada no material e que também prescreveu a prática como o elemento nuclear da formação profissional indicando que:

⁶⁹ Ambas as referências encontram-se no material impresso do Programa, respectivamente: **Ensaio Pedagógico**: como construir uma escola para todos. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005; **Em foco** – Escola nas férias. SEE/CENP, fev. 2002. (Relato de registro de avaliação).

“A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades”.

Nesse sentido, a perspectiva adotada pelo Programa, também esteve moldada pelo discurso oficial que concebe a formação docente como preparação profissional e faz dela um exercício de experimentar, no próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar em um novo cenário, buscando assim articular a formação proposta à prática que se espera que o professor adquira. Por outro lado, sem se desconsiderar a intelectualização do trabalho docente oferecida por muitos dos textos mobilizados, o impacto que o Programa teve não pôde ser aqui mensurado. Não se tem conhecimento de nenhuma avaliação dessa formação continuada que permita fazer afirmações criteriosas sobre os efeitos desencadeados pela formação nos professores, nos alunos, nas escolas e na comunidade após “experimentarem” essa formação.

Nesse experimentar, realizar o exercício de reflexão, aplicação, coleta de dados após a diversidade de leituras apresentadas, as tentativas foram de fazer os participantes perceberem que faziam ao mesmo tempo prática e teoria, e que essa última é iluminadora da primeira. E, com essa orientação, buscou-se também convencer o professor da sua importância profissional, valorizando seus modos de pensar e agir, mas ao mesmo tempo, informando-os de que é justamente uma prática desprovida de cientificidade e reflexão que vem ocasionando os muitos desencontros na educação e, portanto, promovendo a ineficiência da escola.

Por isso a lógica utilizada consistiu em capacitar o professor para identificar problemas, e solucioná-los, avaliando suas ações e registrando-as, tendo em vista as dimensões que interferem no processo ensino-aprendizagem e valendo-se, simultaneamente, de contribuições de áreas distintas para entender a escola, seus agentes e as práticas que nela se materializam. A intenção foi favorecer a elaboração de reflexões mais acuradas a propósito das experiências vivenciadas na instituição escolar. Nesse caso, o resgate de memórias e relatos autobiográficos funcionou, então, como suporte para discutir os textos da bibliografia e vice versa, o que também evidencia a crença nas potencialidades desse tipo produção, feita a partir das lembranças dos participantes como cursistas e profissionais.

Apesar desta constatação, admite-se aqui que a formação continuada apresenta aspectos positivos e negativos. Entre os positivos, pode-se destacar a ênfase na busca do

conhecimento, o incentivo a essa troca de ideias, experiências, práticas por meio da evocação da memória e o registro de suas experiências para incentivar a produção escrita são considerados válidos e importantes para o desenvolvimento profissional do professor. E válidos, no sentido de que podem possibilitar mudanças significativas na ação profissional.

O maior problema refere-se distancia entre o plano das intenções e aquilo que realmente ocorre. Não se trata de adotar um discurso de natureza pessimista em relação a essas orientações na formação que são pautadas pela ideia da reflexão, troca de experiências ou mudanças de práticas, mas partindo de sua cultura profissional, e nesse sentido, o discurso de dar vez e voz ao professor, parece ser o que mais se adequa, mas isso precisa sair do plano do discurso formal que prescreve a mudança, e no limite, solicitando adequação de comportamentos e atitudes.

Nesse caso, um dos aspectos negativos é essa associação da formação a progressão da carreira, que instaura ainda um mercado local para oferecer estas formações e muitas vezes com o apoio do poder público. A junção desses dois fatores acarreta em uma busca desenfreada por certificações para obter pontos e melhorar as condições salariais, e criam-se ofertas de cursos instantâneos que passam a ser frequentados independentemente das necessidades dos profissionais ou mesmo das escolas.

Ao colocar em prática a universitarização da docência para os professores das séries iniciais, o Brasil operou de modo semelhante a outros países que, em diferentes momentos do século XX, engendraram mudanças desse tipo. Esse foi o caso dos Estados Unidos, ainda na década de 30; do Canadá e da Inglaterra nos anos 60; da Austrália nos anos 70; do México na década de 80; da França nos anos 90; entre outros exemplos que foram citados por Tardif (2002). No quadro europeu, a constatação da existência de problemas educativos comuns a um conjunto de países ocidentais, em particular a partir do século XIX, se constituiu como uma chamada de atenção para se desenvolver estudos mais intensos em torno da educação comparada.

A relação entre os níveis *global* e *local* são concepções próprias da contemporaneidade, apesar de já existir há algum tempo, como foi mostrado no Capítulo 2. Ali, com base também em estudiosos de outras áreas que não a educação, a fim de entender a especificidade dessa circularidade do discurso sobre os modelos mundiais, indicou-se que é preciso propor novos sentidos e métodos para o trabalho com a pesquisa em educação. Naquele capítulo, ressaltou-se que a formação do Estado-Nação, de acordo com Chopin (1993), não foi feita sem se recorrer a modelos estrangeiros para se criar um modo de

produção escolar nacional, conforme as opções políticas, os valores ideológicos selecionados e a linguagem que as autoridades daquele período pretendiam promover.

As noções provenientes dos estudos comparados são ferramentas teóricas que ajudam a explorar como circula historicamente o conhecimento, como sistemas de razão, no caso do Programa em estudo, dentro de instituições locais, para ordenar os princípios da ação e da participação docente por meio da disseminação de um discurso global sobre a formação profissional que foi reunido pelos textos dos especialistas. As referências aos especialistas universitários, nacionais ou internacionais, ajudaram na compreensão das ideias que circularam no campo educacional por meio das externalizações, isto é, procurando demonstrar com quais sentidos suas teses foram apropriadas pelas políticas formativas do Estado de São Paulo.

Os contatos, as informações hipervalorizadas sobre outros contextos, são procedimentos aqui denominados de *externalizações*, conceito utilizado por Schiriewer (2001) como um modo de tornar o meio internacional acessível na medida das necessidades internas ao próprio sistema. Trata-se, porém de um conceito que vai muito além de uma simples reflexão com referências ao exterior em termos conceituais, já que essas referências se apresentam mesmo como modelos que são reorganizados internamente. Ao se reorganizarem, para se adequarem às orientações políticas em um determinado local, essas externalizações passam então a funcionar, como salientou Popkewitz (2002) como “*estrangeiros indígenas*”.

Dentre os textos de circulação global que contribuíram para orientar as reformas educacionais no período aqui estudado pode-se citar o Relatório Jacques Delors (RJD), publicado no Brasil em 2001 com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) que ficou conhecido como *Educação: Um tesouro a descobrir*. Esta foi uma das primeiras referências utilizadas pela professora Myrtes Alonso no M2, Tema 1 do PEC-Municípios. O RJD foi o resultado do trabalho realizado entre 1993 e 1996 por uma Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, financiada pela UNESCO e presidida pelo francês Jacques Delors, a pedido do diretor geral da organização Federico Mayor e constituída por mais quatorze pessoas de diversos países⁷⁰ e especialistas das mais diversas áreas representantes de instituições e

⁷⁰ Além do francês *Jacques Delors*, os outros quatorze membros da comissão são: In'am Al-Mufti, da Jordânia; Isao Amagi, do Japão; Roberto Carneiro, de Portugal; Fay Chung, do Zimbábue; Bronislaw Geremek, da Polônia; William Gorham, dos Estados Unidos; Aleksandra Kornhauser, da Eslovênia; Michael Manley, da Jamaica; Marisela Padrón Quero, da Venezuela; Marie-Angélique Savané, do Senegal; Karan Singh, da Índia; Rodolfo Stavenhagen, do México; Myong Won Suhr, da Coreia do Sul e Zhou Nanzhao, da China. O Apêndice

organizações de âmbito internacional. Em linhas gerais, o relatório pontuou o papel central da UNESCO para auxiliar a construção de um mundo melhor pautado pelo respeito aos direitos humanos.

As mencionadas tensões entre o *local* e o *global* são temas que também apareceram no RJD, porque é a partir do discurso do reconhecimento das diferenças existentes em cada nacionalidade que se destaca o papel essencial que a educação tem na formação do indivíduo para compreender o outro. Assentada sobre quatro pilares: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*, a educação assume nesse documento a função de tornar a interdependência real tendo como princípio a ideia de compreender o mundo para compreender o outro. A prescrição de uma solidariedade em escala mundial traz para o campo educacional a necessidade de formar as pessoas ao longo da vida, ensinando-lhes o respeito pelas outras culturas, tornando-os indivíduos conscientes de suas raízes, a fim de oferecer referências que lhes permitam situar-se no mundo. O princípio que embasou essas discussões partiu da ideia de que o conhecimento das outras culturas tornava singular a própria cultura na qual os indivíduos estavam inseridos, mas também pressupunha um patrimônio comum ao conjunto da humanidade.

Na mobilização de um discurso desta natureza do RJD, tende-se a colocar a educação na contemporaneidade como um empreendimento global e universalista, tanto em termos de valores e metas a serem alcançadas, quanto, em certa medida, nos resultados, e como uma tentativa de simbolizar o esforço local de colocar o Estado em sintonia com os empreendimentos internacionais. A análise dos cadernos aqui examinados permitiu a elucidação de um discurso que é local, mas que apesar das suas características próprias, é marcado por essa e por outras referências internacionais.

Essa cultura profissional se configura como uma fonte de elaboração, reflexão e circulação do discurso pedagógico, evidenciando práticas específicas de construção e publicação de conhecimentos sobre a educação, e foi pensada com a finalidade de preparar os professores para as novas funções que terão de desempenhar, sendo a universidade e a escola o lugar dessa profissionalização. É também uma estratégia de adequação para esse ideário de mudança, tornando os professores os mediadores da reforma em curso. Mas na realidade, as fontes aqui analisadas mostraram que essa racionalidade, também no âmbito universitário, se

orientou por uma perspectiva de fazer os cursistas realizarem atividades, como exemplos ou modelos a serem aplicados em suas salas de aulas.

Ainda que se tenha notado que o discurso político, foi validado pelo científico, ou melhor, dizendo, o político se apropriou do científico, destacou-se que a circulação se fez justamente nesta seleção/apropriação dos temas selecionados (dentro de uma vasta literatura, com diversos nomes ligados a diversas instâncias institucionais e políticas) e determinaram os saberes considerados necessários à prática docente. O interesse principal do exercício foi destacar algumas características desse discurso de natureza científica em âmbito nacional, com uma forma de mostrar que as externalizações acabam servindo para a exploração de alguns termos que vão sendo localmente ajustados aos órgãos nacionais e não submetidos a uma lógica estritamente internacional, com afirmam alguns marxistas.

A atenção concedida aos processos de globalização não dispensou uma análise dos mecanismos de apropriação desta cultura global feita por algumas comunidades. Foi com base nessa ideia que se refutaram aqui as teses que insistem em afirmar ser essas ações e reformas, empreendidas em âmbito nacional, frutos de imposições e determinações de agências financiadoras internacionais, perspectiva essa que, em nenhuma medida, esclarecem a complexidade envolvida nessas ações, sobretudo, quando entram em cena agentes provenientes do campo acadêmico.

Verificou-se, ao contrário, que cada configuração cultural se apropria das ideias, dos modelos de organização, dos esquemas de resolução de problemas ou das políticas que são difundidos a partir dos modelos mundiais, selecionando, reinterpretando e adaptando esses elementos de acordo com necessidades (culturais, profissionais, institucionais) específicas. A diversidade de exemplos apresentados mostra que essas apropriações, ou lógicas de adequação, se traduziram por meio de uma lógica interna.

Por isso, o conceito de externalização de Schriewer e suas análises baseadas nas perspectivas do sistema mundial proporcionam outro olhar sobre os processos de globalização na educação. Por meio da sua metáfora do “dique”, ele permite compreender que esses mecanismos de adaptação dos discursos globais acabam mesmo produzindo respostas “indigenizadas”, passíveis de serem compreendidas pela análise empírica das ações de formação em nível nacional e local.

Privilegiar fontes oficiais de formação, emanadas do Estado, não descaracteriza esse olhar proposto por Schriewer, sobretudo, pelo fato de que essas fontes, mesmo ao passarem pelo crivo universitário, não deixam de se apresentar com características normativas e prescritivas, e pelos exemplos aqui citados, propiciaram, ao menos, ter uma ideia de como

está a funcionar o discurso formal a respeito da formação continuada dos professores em nível nacional.

FONTES

BRÄKLING, K. L; SALGADO, H. de O; CALDEIRA, A. M. A. et al. Sugestões de trabalho para o ensino de ciências. **Programa PEC: Formação Universitária Municípios**. 2. ed. São Paulo, 2003.

CARVALHO, A. M.. et al. **Vivências Educadoras: PEC-Municípios**. 2. ed.. São Paulo: USP/PUC-SP, 2003/06.

GARCIA, A. L. M.. et al. **Oficinas Culturais 2**. PEC-Municípios. 2. ed.. São Paulo: USP/PUC-SP, 2003/06.

PENIN. **Prospecto**. Chamada para a segunda edição do Programa de Educação Continuada PEC-Municípios, 2006.

SILVA, P. E. M. **Oficinas Culturais 1**. PEC-Municípios. 2. ed.. São Paulo: USP/PUC-SP, 2003/06.

USP; PUC-SP; UNDIME; FDE/SEE-SP. **Programa PEC: Formação Universitária Municípios**. 2. ed. Módulo 1: *A identidade profissional do professor, o contexto da formação continuada, a experiência do programa e sua concepção educacional*. São Paulo, 2003/06.

_____. **Programa PEC: Formação Universitária Municípios**. 2. ed. Módulo 1, Tema 1. Unidade 1.3. Material Complementar: *Perfil do Participante do Programa*. São Paulo, 2003/2006.

_____. **Programa PEC: Formação Universitária Municípios**. 2. ed. Módulo 2: *Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares*. São Paulo, 2003/06.

_____. **Programa PEC: Formação Universitária Municípios**. 2. ed. Módulo 2, Tema 1: *Reformas educacionais e mudanças curriculares*. São Paulo, 2003/06.

_____. **Programa PEC: Formação Universitária Municípios**. 2. ed. Módulo 2, Tema 2: *Fundamentos da educação e da ação docente*: Unidade 2.1.: Fundamentos Filosóficos, históricos e sociais. São Paulo, 2003/06.

_____. **Programa PEC: Formação Universitária Municípios**. 2. ed. Módulo 2, Tema 2: *Fundamentos da educação e da ação docente*, Unidade 2.2.: Fundamentos Psicopedagógicos. São Paulo, 2003/06.

_____. **Programa PEC: Formação Universitária Municípios**. 2. ed. Módulo 2, Tema 3: *Fundamentos da organização escolar*. São Paulo, 2003/06.

_____. **Programa PEC: Formação Universitária Municípios**. 2. ed.. Módulo 2, Tema 4: *Língua Portuguesa*. São Paulo, 2003/06.

_____. **Programa PEC: Formação Universitária Municípios**. 2. ed.. Módulo 2, Tema 5: *Matemática*. São Paulo, 2003/06.

_____. **Programa PEC: Formação Universitária Municípios**. 2. ed.. Módulo 2, Tema 6: *Natureza, Ciências, Meio Ambiente e Saúde*. São Paulo, 2003/06.

_____. **Programa PEC: Formação Universitária Municípios**. 2. ed.. Módulo 2, Tema 7: *Espaço, tempo e cultura: História, Geografia, Pluralidade e Ética*. São Paulo, 2003/06.

_____. **Programa PEC:** Formação Universitária Municípios. 2. ed.. Módulo 2, Tema 8: *Arte e Educação*. São Paulo, 2003/06.

_____. **Programa PEC:** Formação Universitária Municípios. 2. ed.. Módulo 2, Tema 9: *Corpo, movimento, sexualidade e saúde*. São Paulo, 2003/06.

_____. **Programa PEC:** Formação Universitária Municípios. 2. ed.. Módulo 3: *Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva*. São Paulo: 2003/06.

_____. **Programa PEC:** Formação Universitária Municípios. *Memórias: Minha avaliação*. PEC-Municípios. 2. ed.. São Paulo, 2003/06.

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL CONSULTADA

BRASIL. **Censo IBGE**. Disponível em: <<http://www.ibge.com.br>>. Acesso em: 05 de junho. 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2002. Plano Nacional de Educação para todos. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo. Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 30/10/2008.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Censo Educacional da Educação Básica 1997**. Disponível em:<<http://www.inep.com.br>>. Acesso em: 20 jul.2011.

BRASIL. (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>. Acesso em: 12 out/2009.

BRASIL. (MEC/SEF). **As leis e a educação escolar indígena**. Brasília, 2002. Programa Parâmetros em Ação; Educação Escolar Indígena. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/indigena/materiais/Legislacaomiolo.pdf>>. Acesso em: 10 fev.2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 20 de agosto de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 ago. 2003, Seção 1, p. 12.

SÃO PAULO (SEE). Rede INTRAGOV. Política da SEE/SP, p.22. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ors/PoliticaSEE.pdf>>. Acesso em: 07 jan.2010.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. Formação contínua de professores. **BOLETIM 13** – Salto Para o Futuro. (MEC), Ago. 2005, p. 3-10. (Proposta Pedagógica).
- AMARAL, M. P. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, p. 39-54, 2010. Número especial.
- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ANDRÉ, M. et al. Estado da arte na formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n.68, dez.1999, p. 301-309.
- APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARÁUJO, U.F.; SARTRE, G.(Orgs.). **Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior**. São Paulo: Summus, 2009.
- ARÁUJO, U.F.; ARANTES, V.A. Aprendizagem baseada em problemas e por projetos: princípios gerais. (Texto em pdf, especialmente produzido para o Programa de Formação Docente Redefor – Gestão da escola)/USP, 2010.
- BADINTER, E. **Um Amor Conquistado**: o Mito do Amor Materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**. v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 2 jan.2012.
- _____. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: _____. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham / Philadelphia: Open University Press, 1994.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BARBEIRO, M. Â. B. **O PEC - Formação Universitária**: a complexidade de um processo. Disponível em: <http://portal.vanzolini-ead.org.br/default.aspx?ID=167&SECAO_ID=1087>. Acesso em: 10 jan.2011.
- BEECH, J. **Repensando la Transferencia Educativa**: de la transferencia transnacional a los modelos universales de educación, 2007. Disponível em <<http://www.fundacionluminis.org.ar/articulos>>. Acesso em: 2 nov.2011.
- BELLO, I. M. **Formação Superior de Professores em serviço**: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, ano XXII, n.74, abr. 2002.

_____; TARDIF, M. Apresentação. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, ano XXII, n.74, p.11-26, abr. 2001. (Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação).

BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de Velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, P. Leitura, leitores, letrados, literatura. In: _____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 134-148.

_____. A economia das trocas linguísticas. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998. In: ORTIZ, R. (Org.). **Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p.156-183. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v.39).

_____. **O poder simbólico**. 4. ed. Trad. Fernando Thomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____; CHARTIER, R. A leitura: uma prática cultural. In:_____; BRESSON, F. (Orgs.). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BURBULES, N.; TORRES, C. A. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CANÁRIO, R. A Escola e a abordagem comparada. novas realidades e novos olhares. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n.1, 2006. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 4 mar. 2011.

CANDAU, V.M. F. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In:_____. (org.) **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARLI, M. F. S. **O professor e sua formação: o impacto do PEC – Formação Universitária: ao professor da pessoa**. Araraquara, 2007. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

CARVALHO, A. M. P. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de Estágio Supervisionado. **Ciência & Educação**, v.7, n.1, p.113-122, 2001.

_____; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. O saber e o saber fazer dos professores. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira - Thompson Learning, 2001.

CARVALHO, L. M. Explorando as transferências educacionais nas primeiras décadas do século XX. **Análise Social**, v.XL, n.176, p. 499-518, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aso/n176/n176a02.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2010.

CARVALHO, M. P. Entre a casa e a escola: educadoras de 1º grau na periferia de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.76, n.184, p. 407-444, set./dez. 1995.

CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P. (org.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998.

CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n.4, p.129-136, out./dez. 2007.

_____. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. (Coleção Memória e Sociedade).

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Trad. Mary Del Priore. Brasília: UnB, 1994.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação (RBE)**, n.24, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24a02.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2012.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa**. *Teoria e educação*, 2, 1990, p. 177-229.

CHOPIN, A. L'Histoire du livre et de l'édition scolaires: vers un état des lieux. **Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education**, Belgium, Universitaire Stichting van België, v.37, n.1, p.21-50, feb. 2002.

_____. (Dir.) **Manuels scolaires, États et sociétés; XIX^e – XX^e siècles. Histoire de l'éducation**, Paris, n.58, mai, 1993.

COLL, C. et al. **Construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAINI, G. A. M. S. **A utilização de tecnologias na formação de professores: o Programa de Educação Continuada PEC-Formação Universitária do Campus da UNESP/Marília-SP: um estudo de caso**. Marília, 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP).

DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a educação?”. **Educação & Sociedade**, v.25, n.87, maio/ago. 2004.

DELORS, J. (Org.). **Educação: Um tesouro a descobrir**. Trad. José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC, 1998. 43p. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2010.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, n.89, 1994. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/principal/ArticulosRelacionados.jsp?iCveArt=27502912>>. Acesso em: 29 jun.2010.

ESTEVE, J. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

ESTRELA, M. T. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, N.(Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. **Revista Portuguesa de Educação**, v.14, n.1, 2001.

_____. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

FIDALGO, F.; ROCHA, N. L.; OLIVEIRA, M. A. M. (org.). **A intensificação do trabalho Docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009. (Coleção Prática Pedagógica).

FIORENTINI, D.; SOUZA JR. A.J.; MELO, G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FREITAG, Michel. **Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique**. Québec et Paris : Nuit Blanche Éditeur ; Éditions La Découverte, 1995. Disponível em: <<http://id.erudit.org/iderudit/015404ar>>. Acesso em: 28 mar. 2012.

FREITAS, Z. L. **Um projeto de interação universidade-escola como espaço formativo para a docência do professor universitário**. Bauru, 2008. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**. 2.ed. Porto Alegre, Artmed, 2000.

GATTI, B. et. al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. (Fundação Victor Civita). São Paulo, out. 2009. Relatório Preliminar. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-4-atratividade-carreira.shtml?page=5>>. Acesso em: 25 ago. 2010.

GHEDIN, E; PIMENTA, S. G. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL-PÉREZ, D. ¿Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de Ciencias?. **Enseñanza de las Ciências**, v.9, n.1, p. 69-77, 1991.

GRUZINSKI, S. O historiador, o macaco e a centaura: a “história cultural” no novo milênio. **Estudos Avançados**, v.17, n.49, p. 321-342, 2003.

_____. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro: Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.2, p. 65-110, 1999.

IANNI, O. O professor como intelectual: cultura e dependência. In: CATANI, D. B. et al. (org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

KENSKI, V. M. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KRASILCHIK, M. PEC - Programa de Educação Continuada Formação Universitária: Uma nova ecologia do aprendizado. In: NICOLAU, M. L. M.; KRASILCHIK, M. (Org.). **Uma experiência de formação de professores na USP**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006, v.1, p. 21-25.

KUENZER, A.; CALDAS, A. Trabalho Docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F.; ROCHA, N.L.; OLIVEIRA, M. A. M. (Org.). **A intensificação do Trabalho Docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papyrus, 2009. (Coleção Prática Pedagógica).

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, p.117-130, jul./dez. 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção magistério Série Formação do professor).

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In: MAZZOTTI, A. J. et al. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MADEIRA, A. I. C. Estudos comparados e história da educação colonial: reflexões teóricas e metodológicas sobre a comparação no espaço da língua portuguesa. **Educação**, Porto Alegre/RS, v.31, n.2, p. 103-123, maio/ago. 2008.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: a reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.html>>. Acesso em: 20 maio 2011.

MARCONDES, M. A. S. Educação comparada: perspectivas teóricas e investigações. **EccoS revista científica**. Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, v.7, n.1, p. 139-163, jun.2005.

MARIOTTI, H. **Autopoiese, cultura e sociedade**. Instituto de Estudos de Complexidade e Pensamento Sistêmico (IECPS): e-Publisher, 1999. Disponível em: <<http://www.oikos.org/maten.htm>>. Acesso em: 09 set. 2010.

MARTÍNEZ, M. et al. ¿Qué pensamiento profesional curricular tienen los futuros profesores de Ciencias de Secundaria? [sic]. **Enseñanza de las Ciencias**, v.19, n.1, p. 67-87, 2001.

MARZOCHI, S. F. Mundialização, modernidade, pós-modernidade. (Entrevista com Renato Ortiz). **Ciências Sociais Unisinos**, v.43, n.1, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_ci.pdf>. Acesso em: 12 set. 2010.

MAUÊS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.118, p.89-117, mar. 2003.

MAZZEU, L.T.B. **Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente.** (2007). 200f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

MEDEIROS, S. O Projeto TV Escola. In: PINTO, A. et al. (Orgs.). **Tecnologias e Educação: desafios e a TV Escola.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001, p. 69-97.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEYER, J. Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação. In: NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. (org.). **A difusão mundial da escola.** Lisboa Educa, 2000.

_____; RAMIREZ, F. O. La institucionalización de la educación. In: Schriewer, J. **Formación del discurso en la educación comparada.** Trad. José M. Pomares et al. Barcelona: Ediciones Pomares, 2002.

_____; RAMIREZ, F. O.; SOYSAL, Y. N. World expansion of mass education – 1870-1980. **Sociology of education**, v.65, n.2, p.128-149, 1992.

_____. Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação. In: NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. (org.). **A Difusão Mundial da Escola.** Lisboa: Educa, 2002, p. 15-32.

NICOLAU, M.; DIAS, M. **Oficinas de sonhos e realidade na formação do educador da infância.** Campinas: Papirus, 2003.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1991.

_____. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas**, 1, Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38

_____. O Passado e o presente dos Professores. In: _____ (Org.). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1995a.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____ (Org.). **Vidas de professores.** Porto, Porto Editora, 1995b.

_____. Modèles d'analyse en education comparée: le champ et la carte. **Les Sciences de l'Éducation**, p. 9-61, n.2-3, 1995c.

_____. État des lieux de l'éducation comparée: paradigmes, avancées, impasses". In: **L'apport de l'éducation comparée à l'Europe de l'Éducation.** Paris: Institut EPICE, 2000. (Trad. de trabalho por Geraldo Sabino Ricardo Filho, Estado da arte na educação comparada: paradigma, avanços e impasses).

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

_____. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel V.(org.). **Formação de Professores.** São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

_____. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, São Paulo, n.142, p. 13-15, maio 2001. (Entrevista concedida a Paola Gentile).

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

CANÁRIO, R. **A Escola e a Abordagem Comparada**. Novas realidades e novos olhares. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, n.1, p. 27-36, 2006. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em 4 mar. 2011.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, ano XXII, n.74, abr. 2001. (Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação).

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-4-atratividade-carreira.shtml?page=5>>. Acesso em: 25 ago. 2010.

OLIVEIRA, A. S. **Quando o professor se torna aluno**: tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço. São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ORTIZ, R. (org.). **Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p.156-183. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v.39).

ORTIZ, R. Da raça à cultura: a mestiçagem e o nacional. In: _____. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 36-44.

_____. Memória coletiva e sincretismo científico: as teorias raciais do século XIX. In: _____. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985, p.13-35.

_____. **Mundialização e cultura**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

OZGA, J.; LAWN, M. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, 1991.

PACHECO, J. **Formação de professores: teoria e práxis**. Braga: Universidade do Minho, 1995.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. (org.). **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n.12, 1999.

_____. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.119, jul. 2003.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989.

POPKEWITZ, T. S. A reforma como administração social da criança: a globalização do conhecimento e do poder. In: BURBULES, N.; TORRES, C. (org.) **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Imaginarios nacionales, el extranjero indígena y el poder: investigación en educación comparada. In: SCHRIEWER, J. (org.). **Formación del discurso en la educación comparada**. Barcelona: Ediciones Pomares, 2002. (Colección Education y conocimiento).

_____. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 37-50.

_____. **Reforma educacional: uma política sociológica; poder e conhecimento em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RIOS, T. A. O caminho do educador. In: **Seminários sobre avaliação educacional**. São Paulo: CENAfor, 1983.

RODRIGUES, A; ESTEVE, M. A. **Análise de necessidade na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

ROSE, Mike. **O saber no trabalho: valorização da inteligência do trabalhador**. Trad. de Renata Lucia Bottini. São Paulo: Editora Senac, 2007.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, L. L. C. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 jun.2010.

SARTI, F. M. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais**. São Paulo, 2005. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SCAVAZZA, B. **A rede em rede: uma estratégia de implementação da política de educação continuada da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, SEE/SP**, 2003. Disponível em: <www.virtualeduca.org/encuentros/miami2003/es/actas/1/1_09.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2009.

_____; SPRENGER, A; PLONSKI, G.A. **A utilização integrada de mídias interativas na formação de professores em exercício: PEC-Formação Universitária**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2003/texto09.htm>>. Acesso em: 17 ago. 2009.

SCHEFFLER, I. **A linguagem em educação**. Trad. Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: EDUSP/Saraiva, 1974.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHRIEWER, J. (org.). **Formación del discurso en la educación comparada**. Barcelona: Ediciones Pomares, 2002. (Colección Educación y conocimiento).

_____. **Formas de externalização no conhecimento educacional**. Trad. Carlos André Peralta e João Freire. Lisboa: Educa, 2001. (Cadernos Prestige).

_____. Sistema-mundial e inter-relacionamento de redes: a internacionalização da educação e o papel da pesquisa comparativa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.76, n.182/183, p. 241-304, jan./ago. 1995.

SCHWARZ, R. As ideias fora do lugar. In: _____. **Ao vencedor as batatas**: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.16, n.2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SILVA, J. R. M. **O programa PEC – Formação Universitária e a formação de professores do Ensino Fundamental**: uma avaliação. Marília, 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

SILVA, M. da. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n.29, maio/ago. 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (org.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G.. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira v.4).

VICENTINI, P. P.; SILVA, V.B.; GILIOLI, R. S. P. Memória da sala de aula e da profissão: algumas questões. In: VIDAL, Diana G.; ASCOLANI, A. (org.). **Reformas educativas no Brasil e na Argentina**: ensaios de história comparada da Educação (1820 – 2000). São Paulo: Cortez, 2009.

WARDE, M. J. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.2, p. 37-43, 2000.

YAMBANIS, Eliane. As teleconferências no PEC-Formação Universitária. In: NICOLAU, M.L. M; KRASILCHIK, M. **Uma experiência de formação de professores na USP: PEC-Programa de Educação Continuada**. São Paulo: FEUSP, 2006.

ZAINKO, M. Desafios da Universidade Contemporânea: o processo de Formação Continuada dos Profissionais da Educação. In: Ferreira, N.(Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professor: Ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. Trad. Cristina Antunes. **Formação Docente: Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte: Autentica, v.1, p. 13-40, ago./dez. 2009.