

**TANIA MACHADO DE CARVALHO**

**PROFESSORES PARTICIPANTES DO PEC – FORMAÇÃO  
UNIVERSITÁRIA (SEE-SP / 2001-2003):  
PERFIL E SIGNIFICADOS QUE ATRIBUEM À  
EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO**

Mestrado em Educação : História, Política, Sociedade.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

**SÃO PAULO  
2009**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**TANIA MACHADO DE CARVALHO**

**PROFESSORES PARTICIPANTES DO PEC – FORMAÇÃO  
UNIVERSITÁRIA (SEE-SP / 2001-2003):  
PERFIL E SIGNIFICADOS QUE ATRIBUEM À  
EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO**

**Dissertação** apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos Pós Graduated em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

**SÃO PAULO  
2009**

## EMENTA

- Resumo – última linha:** onde se lê *professora* – leia-se: *professoras*
- Pág. 18 – 11ª. linha:** onde se lê (...) *o que fizeram de suas na* (...) – leia-se: (...) *o que fizeram de suas vidas na* (...)
- Pág. 27 – 9ª. linha:** onde se lê (...) *no qual onde a autora* (...) – leia-se: (...) *no qual a autora* (...)
- Pág. 43 – 13ª. linha:** onde se lê (...) *concepção de expressa* (...) – leia-se: (...) *concepção expressa* (...)
- Página 44 – 12ª. linha:** onde se lê (...) *importância as lugar que as mulheres promoveram* (...) – leia-se: (...) *importância os espaços que as mulheres conquistaram* (...)
- Página 44 – antepenúltima linha:** onde se lê (...) *exigida pra* o (...) – leia-se: (...) *exigida para* o (...)
- Pág. 61 – última linha:** onde se lê (...) *a seres realizados* (...) – leia-se: (...) *a serem realizados* (...)
- Pág. 62 – segunda linha:** onde se lê (...) *elemento para integrou a equipe* (...) – leia-se: (...) *elemento integrou a equipe* (...)
- Pág. 62 – 14ª. linha:** onde se lê (...) *criado para tomar* (...) – leia-se: (...) *para tomar* (...)
- Pág. 63 – 4ª. linha:** onde se lê (...) *passou ter* (...) – leia-se: (...) *passou a ter* (...)
- Pág. 64 – 5ª. linha:** onde se lê (...) *Carneiro (2005), Os professores* (...) – leia-se: (...) *Carneiro (2005), os professores* (...)
- Pág. 64 – 17ª. linha:** onde se lê (...) *um gruo* de (...) – leia-se: (...) *um grupo* de (...)
- Pág. 64 – 25ª. linha:** onde se lê (...) *mas tivemos que contratar* (...) – leia-se: (...) *mas tiveram que contratar* (...)
- Pág. 68 – 25ª. linha:** onde se lê (...) *auto-organzição* (...) – leia-se: (...) *auto-organização* (...)
- Pág. 68 – 26ª. linha:** onde se lê (...) *à aprendizagem m* (...) – leia-se: (...) *à aprendizagem na* (...)
- Pág. 69 – 16ª. linha:** onde se lê (...) *pela procura na a continuidade* (...) – leia-se: (...) *pela procura para continuidade* (...)
- Pág. 69 – 17ª. linha:** onde se lê (...) *sema* em (...) – leia-se: (...) *seja* em (...)
- Pág. 71 – 25ª. linha:** onde se lê (...) *Tabelas de 1 a 13* (...) – leia-se: (...) *Tabelas de 3 a 13* (...)
- Pág. 76 – 6ª. linha:** onde se lê (...) *a minha família* (...) – leia-se: (...) *a minha família*” (**Profa. 12** (...)
- Pág. 81 – 18ª. linha:** onde se lê (...) *deixaram em branco* (...) – leia-se: (...) *deixou em branco* (...)
- Pág. 89 – a partir da 6ª. linha:** **Identificação dos depoimentos:** Profas. **27, 43, 18, 26,47 e 54**
- Pág. 90 – a partir da 5ª. linha:** **Identificação dos depoimentos:** Profas. **61 e 33**
- Pág. 94 – 6ª. linha:** onde se lê (...) *entendemos* (...) – leia-se: (...) *entendermos* (...)
- Pág. 112 – penúltimo depoimento:** onde se lê (...) *partícula* (...) – leia-se: (...) *particular* (...)
- Pág. 128 – Primeira linha:** onde se lê (...) *Sinto-me* (...) – leia-se: (...) *sinto* (...)
- Pág. 132 – 24ª. linha:** onde se lê (...) *considerar a afetividade* (...) – leia-se: (...) *considerar que a afetividade* (...)
- Pág. 132 – 26ª. linha:** onde se lê (...) *profissão, estar fazer* (...) – leia-se: (...) *profissão estaria em fazer* (...)

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

**Dedico** este trabalho:

Aos meus pais, pelo apoio incondicional.  
Às gerações passada, presente e futura de  
professores, pelas conquistas, pelo empenho  
contínuo e sonhos que ainda pretendemos  
concretizar.

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por todos os dias da minha vida.

Aos meus pais, **Eudaldo Martins de Carvalho** e **Agda Martins de Carvalho**, pelo incentivo, amor, confiança e zelo.

Aos meus irmãos, pelo carinho, amizade e cumplicidade. Em especial a **Washington Martins de Carvalho**, pelo apoio incondicional.

À **Gislene Machado de Carvalho**, irmã e colega de profissão a quem devo a minha persistência.

À minha avó **Maria Machado**, pela torcida e orações.

Ao meu amor, **César Ricardo Barbat**, pelos cuidados, pela compreensão, atenção e carinho.

A minha tia **Mariene Machado**, pelo incentivo desde o início do Mestrado.

Às famílias **Machado e Carvalho**, minha base, minha estrutura.

A minha amiga em todos os momentos, **Lícia**.

Aos meus amigos **Victor Teixeira e Vanessa Teixeira**, pelos momentos de distração e por tornarem esta jornada um caminho mais leve.

E de um modo muito especial à **Profa. Dra. Luciana Giovanni**, pela dedicação, confiança e pela forma respeitosa, criteriosa e afetiva com que orientou esse trabalho.

À **Profa. Dra. Márcia Regina Onofre** e à **Profa. Dra. Helena Machado de Paula Albuquerque**, pelas importantes contribuições para melhoria e encaminhamento desta Dissertação na Banca de Qualificação. A ambas, meus agradecimentos e admiração.

Aos professores do Programa EHPS, por tudo o que aprendi, em especial, à **Profa. Dra. Maria Rita de Almeida Toledo** e ao **Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno**, pela grandiosidade de suas aulas.

À Profa. **Marta Bonafe**, pelo incentivo à minha entrada no Mestrado e por estar presente durante a sua realização, mesmo à distância.

À Secretária do Programa EHPS, nossa querida Betinha, pela prontidão.

Aos amigos do Programa, pelas conversas e grandes contribuições: **Renata, Marcos, Priscila, Dolores, Ricardo, Marciano, Ivan, Silvia, Milka e Marcelo**, pelo companheirismo e contribuições durante o Mestrado.

À **Simone, Deborah, Ana Luiza, Camila** e a todos os amigos e professores da UNESP – Campus de Araraquara, que nunca deixaram de acompanhar o meu trabalho e por todas as contribuições.

Ao Programa **PET – Pedagogia da UNESP – Campus de Araraquara**, pelos primeiros passos na pesquisa e extensão, por ter possibilitado o gosto pela pesquisa e pelo conhecimento atrelado à humanização.

A todos os professores, equipe de Direção e funcionários, da **Escola Padre Manoel da Nóbrega**, pelos abraços e conselhos, por me fazerem acreditar e lutar pela escola pública e ter orgulho de ser professora. Em especial, à **Luciana, Kátia, Denise, Milene, Aninha, Isabel, Betinha, Márcia, Liane, Alice e Marisa**.

À **Diretoria de Ensino Norte I**, pelo espaço para a pesquisa e aos meninos da Sessão de Finanças, pela eficiência e carinho com a qual realizam seu trabalho e por estarem sempre dispostos a ajudar.

Aos meus **ex e atuais alunos**, pelo poder, que só as crianças têm, de transmitirem esperança, nos momentos de turbulência.

Um carinho muito especial à **Terezinha**, por estar sempre presente.

À Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, pela bolsa concedida.

Finalmente, aos tantos outros amigos e colegas a quem eu deveria agradecer... a estes que a memória esquece, o coração agradece também.



CARVALHO, Tania Machado de. 2009. *Professores participantes PEC – Formação Universitária (SEE-SP / 2001-2003): perfil e significados que atribuem à experiência de formação*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar os significados atribuídos pelos professores que participaram como alunos do Programa de Educação Continuada (PEC Formação Universitária) à experiência de formação proporcionada por este curso, cuja realização se deu mediante um convênio promovido, de 2001 a 2003, entre a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e três universidades paulistas (USP, PUC-SP e UNESP). Ao focalizar como os professores vivenciaram tal experiência de formação, este trabalho busca compreender as formas pelas quais esses profissionais percebem as diversas situações formativas que constituíram a proposta do curso. Para identificar e caracterizar tais percepções foram aplicados questionários, no ano de 2008, a 73 professores egressos do curso, pertencentes à Diretoria de Ensino Norte I da cidade de São Paulo. Os dados, organizados em quadros e tabelas, são analisados com o apoio teórico de autores como A. Nóvoa, M. Tardif, M. Huberman, C. Dubar e P. Bourdieu, bem como com o auxílio de outras pesquisas já realizadas sobre o tema, considerando-se os percursos desses professores e sua posição, seja no espaço social por suas origens sócio-econômica e seus hábitos culturais, seja em relação ao processo de profissionalização no magistério, percursos profissionais e fase em que se encontram na carreira. Os resultados obtidos revelam que: se trata de professoras que têm famílias de origem social e econômica marcada pelo baixo poder aquisitivo, com um modelo patriarcal, no qual, a educação das mulheres não era prioridade – fator delimitador de suas escolhas profissionais e formativas. Sob a força desse contexto familiar e cultural, as professoras vêem as situações formativas que tiveram marcadas por poucas escolhas, mas, como “um ganho social”, elas encontraram no magistério uma “porta de ascensão social e mobilidade social”, através da qual puderam dar aos filhos “uma vida melhor, uma infância diferente da que tiveram”. Para a maioria delas, o magistério foi o único meio de continuar o estudo e garantir uma profissão. O fato de estar interagindo com o mundo exterior e ocupando um determinado espaço social, numa profissão que consideram “de relevância social” parece justificar a escolha da profissão e o significado da mesma na trajetória dessas professoras. As representações de “ser professora” que essas profissionais foram construindo desde a infância, permanecem ainda hoje, dada a fragilidade de sua formação, que não lhes possibilitou reconhecer essas escolhas, numa perspectiva crítica, retomando sua própria história de vida e formação. Esse processo de formação, cheio de lacunas e vivenciado de modo pouco crítico, levou as professoras a falarem de suas escolhas e da profissão, tomando por base aspectos afetivos como “vocação”, “dom”, “chamado” e supervalorizando os aspectos práticos da profissão, que acabam por encobrir os determinantes e imposições sociais que tiveram ao longo de seus percursos de formação. O PEC-Formação Universitária possibilitou-lhes um certificado de ensino superior, um reencontro com o saber, uma maior segurança e prestígio diante do grupo de trabalho, mas não representou, de fato, para essas professoras, uma mudança de visão sobre a profissão docente.

**Palavras-chave:** Educação continuada de professores, percursos de formação, processos de profissionalização docente, PEC- Formação Universitária, significados e identidade docente.

CARVALHO, Tania Machado de. 2009. *Teachers participants PEC – Formation University (SEE-SP / 2001-2003): profile and meanings what they attribute to the experience of formation*. Thesis (Master's Degree in Education). São Paulo: PUCSP – Program of Graduate Studies in Education: History, Politics, Society.

## ABSTRACT

This study has since objective analyses the meanings attributed by the teachers who participated like pupils of the Program of Continued Education (PEC Formation University) to the experience of formation provided by this course, whose realization it happened by means of a promoted convention, from 2001 to 2003, between the State General office of Education of Sao Paulo and three universities of Sao Paulo (USP, PUC-SP and UNESP). While focusing as the teachers survived such experience of formation, this work looks to understand the forms for which these professionals realize several formative situations that constituted the proposal of the course. To identify and to characterize such perceptions questionnaires were applied, in the year of 2008, to 73 teachers ex-prisoners of the course, pertaining to the directors of education of Northern I of the city of Sao Paulo. The data organized in pictures and charts, are analysed by the theoretical support of authors like A. Nóvoa, M. Tardif, M. Huberman, C. Dubar and P. Bourdieu, as well as with the help of other inquiries already carried out on the subject, being considered the distances of these teachers and his position, be in the social space for his origins economical-partner and his cultural habits, be regarding the process of profissionalização in the teaching, professional distances and phase in which they are in the run. The obtained results reveal what: it the question is teachers who have families of social and economical origin marked by the low purchasing power, with a patriarchal model, in which, the education of the women was not a priority – factor delimitador of his professional and formative choices. Under the strength of this familiar and cultural context, the teachers see the formative situations that had made that marks for few choices, but, like “ a social profit ”, that found in the teaching a “ door of social ascent and social mobility ”, through which they could give to the children “ a better life, a childhood different from what most of them had ”. Para, the teaching was the only way of continuing the study and guaranteeing a profession. The fact of being interacting with the exterior world and to occupying a determined social space, in a profession that they consider “ of social relevance ” it seems to justify the choice of the profession and the meaning of same in the trajectory of these teachers. Of “ being a teacher ” what these professionals were building from the childhood, the representations remain still today, when the fragility of his formation, which did not make possible them to re-conceive these choices in a critical perspective, retaking his history itself of life and formation was given. This process of formation, full of gaps and survived in not much critical way, took the teachers to talk about his choices and about the profession, taking for base affectionate aspects as "vocation", “ gift “, “ call “ and supervaluing the practical aspects of the profession, which cover up again the determinants and social impositions that had along his distances of formation. The PEC-Formação Universitária made possible they one certificate of superior teaching, a reunion with the knowledge, a bigger security and prestige before the group of work, did not represent them to me, in fact, for those it is a teacher, a change of vision on the teaching profession.

**Keywords: Teachers' continous formation, distances of formation, processes of profissionalização teacher, PEC - University Formation, meanings and teaching identity.**

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	<b>p. 01</b>
<b>Capítulo I: Formação Continuada de professores: Apoios teóricos e algumas considerações sobre a produção na área</b> .....	<b>p. 11</b>
1.1. Formação de professores: saberes e identidade profissional.....	<b>p. 12</b>
1.2. Estudos na área de formação de professores em serviço.....	<b>p. 24</b>
<b>Capítulo II: O PEC-Formação Universitária (SEE-SP 2001-2003)</b> .....	<b>p. 46</b>
2.1. Algumas considerações de caráter histórico e político.....	<b>p. 47</b>
2.2. A estrutura do PEC-Formação Universitária (SEE-SP 2001-2003).....	<b>p. 56</b>
2.3. O PEC -Formação Universitária (SEE-SP 2001-2003) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.....	<b>p. 61</b>
2.3.1. Os sujeitos envolvidos.....	<b>p. 61</b>
2.3.2. O PEC- Formação Universitária na visão da coordenadora do curso na PUCSP.....	<b>p. 66</b>
2.3.3. O PEC- Formação Universitária na PUC-SP: os limites e expectativas alcançadas, segundo os coordenadores.....	<b>p. 68</b>
<b>Capítulo III: A pesquisa realizada: Os significados e representações dos professores do PEC- Formação Universitária: quem são e o que pensam?</b> .....	<b>p. 70</b>
3.1. O perfil pessoal das professoras: o magistério e a relação de classe e gênero.....	<b>p. 72</b>
<b>3.2. O perfil sócio econômico e os determinantes sociais na vida dos professores</b> .....	<b>p. 78</b>
3.3. Atividades culturais e de lazer das professoras.....	<b>p. 79</b>
3.4. A origem social das professoras do PEC-formação universitária e sua entrada no magistério como mobilidade social.....	<b>p. 87</b>
3.5. A escolha da profissão: relação de classe e gênero.....	<b>p. 93</b>
3.6. Percurso de formação e trajetória profissional das professoras: Limites e possibilidades dos cursos de educação continuada.....	<b>p. 101</b>
3.7. Visão das professoras sobre o PEC- Formação Universitária.....	<b>p. 111</b>
<b>Considerações Finais</b> .....	<b>p. 129</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>p. 136</b>
<b>Apêndices</b> .....	<b>p. 143</b>

## RELAÇÃO DE TABELAS

<b>TABELA 1:</b> Organização Curricular do PEC-Formação Universitária.....	<b>p. 58</b>
<b>TABELA 2:</b> Estrutura do PEC-Formação Universitária.....	<b>p. 59</b>
<b>TABELA 3:</b> Perfil pessoal das professoras.....	<b>p. 72</b>
<b>TABELA 4:</b> Perfil sócio econômico das professoras.....	<b>p. 78</b>
<b>TABELA 5:</b> Assinatura de jornais e de revistas pelas professoras.....	<b>p. 80</b>
<b>TABELA 6:</b> Atividades de lazer.....	<b>p. 83</b>
<b>TABELA 7:</b> Contexto familiar.....	<b>p. 87</b>
<b>TABELA 8:</b> Avaliação das condições de vida atual em relação às condições de vida na infância.....	<b>p. 92</b>
<b>TABELA 9:</b> A Escolha da profissão docente.....	<b>p. 93</b>
<b>TABELA 10:</b> Percurso de Formação.....	<b>p. 101</b>
<b>TABELA 11:</b> Situação atual no magistério.....	<b>p. 102</b>
<b>TABELA 12:</b> Escolha e expectativa em relação ao PEC.....	<b>p. 112</b>
<b>TABELA 13:</b> Avaliação do PEC - Formação Universitária.....	<b>p. 117</b>
<b>TABELA 14:</b> Visão sobre o PEC- formação Universitária e a relação com a profissão.....	<b>p. 121</b>
<b>TABELA 15:</b> Visão sobre o exercício da profissão após a realização do PEC- formação Universitária.....	<b>p. 126</b>

## **RELAÇÃO DE QUADROS**

<b>QUADRO 1:</b> Número de inscritos e de formandos no PEC-Formação Universitária, por universidade.....	<b>p. 51</b>
--	--------------

## **RELAÇÃO DE FIGURAS**

<b>FIGURA 1:</b> Organograma das relações entre os diferentes agentes participantes do PEC-Formação Universitária (SEE-SP 2001-2003).....	<b>p. 65</b>
---	--------------

## **RELAÇÃO DE APÊNDICES**

<b>APÊNDICE 1:</b> Questionário aplicado aos professores.....	<b>p.143</b>
---	--------------

# Introdução

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

**(NÓVOA, 1995, p.25)**

A pesquisa que dá origem a esta Dissertação tem como foco de estudo os significados atribuídos pelos professores que participaram do Programa de Educação Continuada (PEC-Formação Universitária) à experiência de formação proporcionada por este curso, cuja realização se deu mediante um convênio promovido, em 2001, entre a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e três universidades paulistas, a saber: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Fruto de uma parceria do Estado com as referidas universidades, o programa tinha como objetivo dar continuidade à formação de professores efetivos que atuavam como PEB I (Professor de Educação Básica nível I – de 1ª à 4ª série) na rede estadual de ensino e eram portadores apenas de diploma de nível médio. Assim, este programa corresponde às medidas do governo do Estado de São Paulo para implantar políticas de formação e capacitação de docentes em nível superior, em atendimento às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) que, entre outras disposições, instituiu a *Década de Educação (1996 a 2006)* – período no qual todos os professores habilitados em nível médio deveriam ter acesso à formação em nível superior para se tornarem aptos a ministrar aulas nas diferentes etapas da educação básica, conforme determinação da lei<sup>1</sup>.

No que diz respeito aos docentes das séries iniciais do ensino fundamental, tal determinação alterou a formação mínima exigida até então – a Habilitação Específica para o Magistério, no âmbito do ensino médio – e fez com que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo criasse um programa para graduar, em nível superior, os 6.300 professores efetivos da rede estadual de ensino, que ainda dispunham somente do diploma de nível médio.

---

<sup>1</sup> Terminada a “década da educação” em dezembro de 2007, o Educacenso ainda apontava 600 mil professores em exercício na educação básica pública que ainda não possuíam graduação ou atuavam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram. O Decreto 6.755, de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração da União com os estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada desses profissionais. A intenção é formar, nos próximos cinco anos, 330 mil professores que atuam na educação básica e ainda não são graduados. É importante destacar que a formação desejável é uma meta que se deseja atingir. Recentemente a Lei Federal nº 10.172, publicada no D.O.U. de 10/01/2001 aprovou o Plano Nacional de Educação que estabeleceu dentre outras, as seguintes metas para a educação infantil: ítem 5. b) “que em cinco anos todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior”.

Vale destacar que, fruto de uma parceria do Estado com diversos municípios, inclusive o de São Paulo, o projeto *PEC- Formação Universitária* teve uma continuação, atendendo posteriormente a professores da Educação Infantil e das séries iniciais das redes públicas municipais<sup>2</sup>.

Assim, o *PEC-Formação Universitária* já nasceu destinado a uma clientela específica: aqueles professores que, por algum motivo, não tiveram acesso a uma formação de nível superior. O programa foi oferecido a 9.400 professores efetivos da rede estadual e 6.684 confirmaram a matrícula. Considerando que o programa não atendeu aos professores não-efetivos e que estes eram muitos (dado o tempo que o Estado não realizava um concurso de efetivação na rede), bem como levando em conta o número de efetivos que não fizeram o Programa – 2.716 – pode-se dizer que ainda existe um quadro expressivo de professores em exercício nas escolas estaduais, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, apenas com a Habilitação para o Magistério de nível médio<sup>3</sup>.

Nesta pesquisa são focalizados somente os professores efetivos que passaram pelo *Programa PEC - Formação Universitária* analisando-se os significados atribuídos por esses professores à formação vivenciada, bem como as expectativas geradas pelo programa, tendo em vista seus perfis sociais e profissionais e as conseqüências para o processo de profissionalização desse grupo de professores.

Tal como está formulada, esta pesquisa vincula-se ao projeto *Processos e trajetórias de formação de professores e estatuto profissional do magistério* – em andamento, sob coordenação da Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni, na Linha de Pesquisa *Escola e Cultura: Perspectiva das Ciências Sociais* – do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia

---

<sup>2</sup> O Programa PEC- Formação Universitária Municípios foi resultado de uma parceria entre Estado e municípios e surgiu a partir da experiência do *PEC- Formação Universitária*, atendendo aos professores de Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental das redes públicas municipais de São Paulo. O programa teve início em novembro de 2002, com carga horária de 3.100 horas, distribuídas em até 28 horas semanais. A estrutura do *PEC – Formação Universitária Municípios* segue o mesmo modelo do *PEC- Formação Universitária*, com algumas adaptações para abranger a Educação Infantil. A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo cedeu todos os recursos tecnológicos, didáticos e de apoio, bem como a infraestrutura utilizada no PEC – Formação Universitária para os professores da rede estadual, sendo o conteúdo do programa desenvolvido por representantes da PUC/SP e USP. Cerca de cinco mil professores de mais de 20 municípios do Estado de São Paulo se inscreveram nesse programa.

<sup>3</sup> Nestes números há que se considerar, ainda, aqueles professores que têm curso superior, em outras áreas, mas que não estão habilitados, segundo a nova exigência da LDB a atuar no ensino fundamental.



Universidade Católica de São Paulo – que tem por finalidade “(...) aglutinar esforços de investigação voltados para a compreensão dos elementos que envolvem os processos de formação, seja em cursos de formação inicial e continuada, seja no próprio exercício da profissão docente”, buscando “(...) compreender os professores e os contextos que os formam, na trama de relações sociais e profissionais em que operam, tanto numa perspectiva sociológica, quanto histórica” (Giovanni e outros, 2007).

Cumprir destacar que meu interesse a respeito da formação de professores surgiu a partir de situações vivenciadas ainda na graduação em Pedagogia entre 2001 e 2004, UNESP – Campus de Araraquara – período em que participei do Programa Especial de Treinamento (PET) para aprofundamento de estudos de alunos da graduação e pude acompanhar as discussões sobre o PEC-Formação Universitária e as políticas de formação continuada de professores no Brasil. Neste período, de graduação, presenciei o início do curso de formação a distância intitulado “Pedagogia cidadã”<sup>4</sup> na UNESP campus de Araraquara, assim como todos os debates e manifestações que surgiram na Universidade sobre a temática, imersa nas discussões sobre políticas de formação, interpretei esta modalidade de formação como uma das políticas aligeiradas de formação docente, respondendo exigência de organismos internacionais, desse modo, tive os primeiros contatos com os estudos acerca da política de formação de professores no Brasil.

Tal interesse levou-me a ingressar no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP e, no processo de discussão de minhas intenções de pesquisa, no âmbito do Projeto de pesquisa *Processos e trajetórias de formação de professores e estatuto profissional do magistério* comecei a perceber que estava olhando as ações governamentais no campo da educação (suas reformas e seus projetos, como o PEC) somente numa perspectiva política, sem levar em conta os sujeitos envolvidos e o papel que desempenhavam no processo educacional. No que tange à formação do professor, essa era uma visão que limitava a compreensão desse processo na

---

<sup>4</sup> O Projeto Pedagogia Cidadã, uma parceria da UNESP e do governo tinha por finalidade formar professores do ensino fundamental que não têm curso superior, por ser um curso organizado por módulos e videoconferências, apresenta-se como um curso a distância.

sua complexidade, tratando o principal interessado – o professor – como um mero receptor e não como um sujeito social ativo.

Com essa preocupação defini a intenção de desenvolver uma pesquisa sobre os professores e sua formação, compreendendo-os como sujeitos históricos, cuja trajetória é de extrema importância para entender a maneira como tal experiência é vivenciada. Desse modo, passei a considerar que não só as mudanças de diretrizes educacionais modificam a escola e os docentes, mas também que, muitas vezes, “(...) são os professores que mudam as reformas, fazendo escolhas e alterações, ou mesmo ignorando aquilo que é apresentado como uma inovação a ser aplicada” (Nóvoa, 1995, p. 43).

Além disso, tomei conhecimento da importância de se estudar o ciclo de vida profissional dos professores para compreender como as características de sua trajetória exercem influência sobre a organização escolar e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela, tal como propõe Huberman (1992). Para esse autor, as representações e relações construídas em relação à profissão não se dão de uma forma linear, mas alteram-se à medida que os professores encontram-se em diferentes “fases”<sup>5</sup> de sua vida profissional. Tal perspectiva é fundamental para a pesquisa aqui relatada, pois permite ampliar a compreensão dos significados atribuídos ao processo de formação vivenciado pelos alunos-professores que participaram do *PEC-Formação Universitária*.

É preciso, assim, levar em consideração que o processo formativo não acontece de forma linear: para alguns ele pode seguir um ritmo esperado, para outros, há regressões e discontinuidades e, por isso, esta pesquisa partiu do princípio de que, nem todos mantêm uma mesma relação com um curso de formação, as relações com o curso e as expectativas a seu respeito são marcadas pela diversidade, pois dependem de inúmeros fatores (culturais, econômicos, escolares) e também da fase em que se encontra o docente em seu percurso profissional.

Ainda com o intuito de buscar elementos para ampliar a compreensão das expectativas e significados atribuídos por professores ao seu processo de

---

<sup>5</sup> Segundo Michel Huberman (1992), as fases perceptíveis da carreira do professor são: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, o pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivos e uma fase final que se caracterizaria pelo conservantismo e lamentações – descrição a ser ampliada no capítulo desta Dissertação, destinado à apresentação dos apoios teóricos.

formação, me dei conta também de que tais profissionais deveriam ser caracterizados em relação à posse do capital econômico, social e cultural, de acordo com a teoria de Bourdieu (1998). Desse modo, as relações com a formação podem ser analisadas considerando a origem e história de vida dos sujeitos e sua posição no mundo social, buscando romper com a idéia de que sucessos e fracassos nas carreiras de docentes dependem unicamente da vontade do indivíduo e de suas “aptidões” naturais (conforme assinala Bisseret, 1979)<sup>6</sup>.

As noções de *capital cultural* e de *capital social*, tomadas de Bourdieu (1998) permitem dar conta das desigualdades dentro dos percursos profissionais que a pesquisa se propõe a estudar<sup>7</sup>. Para esse autor, o *capital cultural* pode existir sob três formas: em *estado incorporado* (sob a forma de disposições duráveis do sujeito), em *estado objetivado* (sob a forma de bens culturais: quadros, livros, dicionários e etc.) e em *estado institucionalizado* (objetivado sob a forma de certificação). Já o *capital social* se refere às relações socialmente estabelecidas em grupos específicos aos quais pertencem e nos quais circulam os sujeitos investigados. Nas palavras do autor:

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são

---

<sup>6</sup> Bisseret (1979) em seus estudos discute os pressupostos ideológicos dos significados históricos do uso do termo “aptidões naturais”, desconstruindo esse conceito. O autor defende que após a Revolução Francesa a noção de aptidão serviu progressivamente de suporte para justificar a manutenção das desigualdades sociais e das desigualdades escolares que as traduzem e perpetuam. Desse modo, a sociedade e as instituições escolares são colocadas como igualitárias, a causa das desigualdades passa a ser atribuída a um dado ‘natural’ e aptidões (dons) diferentes. Segundo o autor, a história da palavra ‘aptidão’, sua apropriação por um ramo da psicologia e a freqüência crescente de sua utilização nos projetos de reforma do ensino e na linguagem corrente permitirão apreender como essa palavra se tornou o suporte e o veículo de uma ideologia nascida no século XIX e para o autor, ainda hoje eficiente. (Bisseret, 1979: 31)

<sup>7</sup> Descrição também a ser ampliada no capítulo desta Dissertação, destinado à apresentação dos apoios teóricos.

fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o reconhecimento dessa proximidade. (Bourdieu, 1998, p. 67).

Frente às discussões até aqui apresentadas podem ser definidas as seguintes **questões norteadoras da pesquisa:**

- 1- Quais são ou foram as possibilidades de formação que os professores pesquisados tiveram ao longo de seus percursos profissionais? Qual o perfil sócio-cultural e econômico desses professores?
- 2- Como esses docentes vêem as situações formativas que tiveram ao longo desse percurso?
- 3- O que os levou a realizarem o curso *PEC-Formação Universitária*, em detrimento da licenciatura em Pedagogia?
- 4- Com quais expectativas se encaminharam ao *PEC-Formação Universitária* e que significados atribuem agora ao curso realizado?
- 5- De que maneira o *PEC-Formação Universitária* mudou a forma como esses professores vêem o seu trabalho e sua inserção no grupo profissional do qual fazem parte?

Bem como pode ser estabelecida como **hipótese a ser investigada:**

1. Para uma parcela expressiva dos professores participantes do *PEC-Formação Universitária*, esta pode ter sido a única oportunidade de realizar um curso superior, permitindo: superar dificuldades de ordem econômica; ter acesso ao ensino superior público sem as dificuldades de seu processo seletivo; conseguir condições para progressão na carreira e maior legitimidade entre os pares e superiores;
2. Apesar do caráter emergencial e quase compulsório do programa a busca de certificação pelos professores não se constituiu apenas no atendimento à exigência legal, mas também na oportunidade de ampliar estudos para melhoria da atuação em sala de aula.

Assim, a pesquisa tem como **objetivo geral:**

Verificar como diferentes sujeitos que participaram do programa vivenciaram tal experiência de formação, levando-se em conta a influência, tanto de seu perfil sócio-econômico, quanto do momento em que se encontravam na carreira profissional.

E como **objetivos específicos**:

1. Descrever os percursos profissionais e de formação dos professores, identificando as diferentes possibilidades de formação que tiveram ao longo de suas trajetórias.
2. Tendo em vista tais percursos e seus perfis sócio-econômico-cultural, identificar as visões que esses docentes expressam sobre a profissão docente e os significados que atribuem à realização do *PEC- Formação Universitária*.
3. Verificar as percepções dos professores sobre a influência do curso na atuação profissional.

A pesquisa foi desenvolvida mediante a coleta de dados sobre o perfil sócio-econômico, cultural e profissional dos professores que participaram do programa, de modo a caracterizar seu percurso e a forma pela qual vêm seu processo de desenvolvimento profissional. Para tanto, foi aplicado um questionário a 73 professores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, pertencentes à Diretoria de Ensino Norte I da cidade de São Paulo.

A Diretoria de Ensino Norte I foi escolhida nesta pesquisa, pela abertura que esta proporcionou para a realização deste trabalho, tanto na indicação de escolas, listas, como no envio de questionários, apresentação nas escolas e aberturas de espaços como a reunião de coordenadores.

Do total de 200 questionários distribuídos aos professores – número calculado com base nas listas de professores participantes do PEC - Formação Universitária SEE-SP 2001-2003 da PUCSP fornecidas pela Diretoria de Ensino Norte I, somente retornaram às mãos da pesquisadora 73.

Desse total de 73 questionários, 29 foram respondidos pelos professores nas próprias escolas, durante a realização dos HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) – espaços instituídos nas escolas públicas estaduais paulistas para a realização de reuniões pedagógicas. Foram nestes momentos de suas jornadas diárias de trabalho que os professores responderam aos questionários, aplicados e recolhidos pela própria pesquisadora.

Os 44 questionários restantes que retornaram às mãos da pesquisadora, foram aplicados e recolhidos utilizando-se diversos outros espaços, dada a

dificuldade de acolhida em muitas escolas: alguns questionários foram enviados às escolas por meio da Diretoria de Ensino Norte 1 e, posteriormente, recolhidos pela pesquisadora. Outros foram entregues nas mãos dos coordenadores das escolas em Reunião na própria Diretoria de Ensino – também recolhidos, posteriormente, pela pesquisadora. E outros, ainda, foram distribuídos e recolhidos nos momentos de correção da prova Saesp (da qual a pesquisadora participou).

O questionário aplicado aos professores (ver Apêndice1) foi construído com base na leitura de autores como Bourdieu, Tardif e Huberman e levando em conta as questões, hipótese e objetivos da pesquisa, com perguntas sobre:

- história de vida
- a situação familiar
- acesso a bens culturais
- percurso de formação
- escolha da profissão
- acesso e percurso na carreira
- percepção da experiência de formação vivida no curso.

O questionário foi ainda testado por meio de análise e julgamento por pesquisadores experientes – *juízes do instrumento* – e por meio de *aplicação-teste* com dois profissionais não constantes da amostra de sujeitos a serem investigados<sup>8</sup>.

Finalmente, cabe assinalar que esta Dissertação foi organizada em três capítulos.

O primeiro capítulo destina-se à apresentação das leituras realizadas, explicitando, inicialmente, os apoios teóricos que nortearam a pesquisa, bem como considerando a produção da área voltada para essa temática.

No segundo capítulo são descritos, dos pontos de vista histórico e político, a organização e funcionamento do *PEC-Formação Universitária* (SEE-SP / 2001-2003).

---

<sup>8</sup> Expresso neste momento agradecimentos à Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni – PUCSP (orientadora) e à Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri – UNESP pelas análises e sugestões de ajustes ao questionário, bem como agradeço à Profa. Kátia Di Sandro pela aplicação-teste e apreciações, ao final, em relação ao documento.

O terceiro capítulo traz a apresentação dos dados de pesquisa, organizados em Quadros-síntese e Tabelas, bem como a análise dos resultados, pondo em destaque os perfis pessoal e sócio-econômico-cultural das professoras, seus percursos profissional e de formação, bem como a visão que expressam sobre o *PEC-Formação Universitária*.

Finalmente, encerram a Dissertação, as Considerações Finais, as Referências Bibliográficas e os Apêndices.

# CAPÍTULO I

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: APOIOS TEÓRICOS E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DA ÁREA

*A busca da verdade sobre o conhecimento só pode contribuir para a busca da verdade através do conhecimento e faz, em certo sentido, parte dessa busca. (...) Surpreendi-me ao ver que a redação deste trabalho fazia surgir, sem parar, o problema do bem pensar. Nesse sentido, o conhecimento do conhecimento poderia ser uma incitação a bem pensar...*

**(MORIN, 1999, p.37).**



### **1.1. Formação de professores: saberes e identidade profissional**

O esforço de análise dos dados obtidos com os questionários aplicados aos sujeitos desta pesquisa permite constatar o desafio de compreender tais histórias, não apenas a partir de suas especificidades, mas também levando em conta o que há de “compartilhado” com as histórias de outros sujeitos. Assim, cada história de vida, ao mesmo tempo em que nos leva a conhecer um percurso ou experiência pessoal, singular, retrata de algum modo o universo social mais amplo, no qual esse percurso se inscreve.

Em busca dessa perspectiva, ao debruçar-se sobre a temática relativa à formação dos professores, seu percurso de formação e construção de identidade profissional, esta pesquisa apóia-se, sobretudo, nos estudos de:

- Dubar (1997) – para definição dos processos identitários na profissão docente;
- Tardif (2002) – no que tange às diferentes fontes dos saberes constitutivos da identidade profissional docentes;
- Huberman (1992) – em relação às fases que podem caracterizar o percurso profissional no magistério;
- Bourdieu (1998) – no que tange à noção de capital cultural e seus estados; e
- Nóvoa (1998) – no que diz respeito ao processo de profissionalização docente e construção da imagem do professor pelas políticas educacionais

Vejamos.

O sociólogo francês Claude Dubar (1997) enfatiza a identidade humana como construção a um só tempo individual e coletiva associada ao processo de intervenção dos indivíduos sobre si mesmos e a diversos fatores externos, entre eles as visões de mundo construídas socialmente, de acordo com a cultura em que vivem tais sujeitos.

Assim, a imagem que o professor constrói de si mesmo e perante a sociedade faz parte do processo constitutivo de sua identidade profissional. Esse

processo está em constante transformação, reconstruindo-se ao longo da vida, de acordo com suas experiências sociais e individuais. A maneira como o docente constrói a sua imagem profissional define suas ações com os alunos, suas relações no cotidiano do trabalho e o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.

Ou seja, a construção identitária subsidia a maneira como o profissional se coloca no mundo e nas relações de trabalho.

Dubar (1997) destaca o caráter dinâmico da identidade profissional, sempre em mutação em sua relação constante com questões como as taxas de desemprego, os níveis escolares, as origens sociais, as transformações tecnológicas, bem como a transição entre a conclusão dos estudos e a busca de uma atividade no mercado de trabalho.

Se a construção da identidade profissional é também tarefa individual, ela está, porém, condicionada à estrutura social e histórica de cada contexto. Portanto, a profissão docente está em constante transformação, associada aos discursos que são apresentados pela mídia, pelo Estado, pelos movimentos sociais, pelas políticas públicas, entre outros, e que versam sobre a qualidade da escolarização, as novas práticas de ensino, as políticas educacionais, as condições de trabalho, a função social do professor, os programas de formação e o processo de profissionalização docente.

Enfim, as convicções dos docentes, seus desejos e expectativas diante da atividade profissional, suas concepções sobre as práticas pedagógicas, as formas de perceber sua própria formação, sua função social e experiências pessoais, constituem-se, também, em elementos que contribuem para a construção da identidade profissional.

Esses elementos da subjetividade docente, por sua vez, estão marcados pelas experiências vividas pelos indivíduos ao longo de suas vidas, pelos discursos, pelas instituições e grupos aos quais tiveram acesso, participantes também da construção dos significados que esses docentes irão conferir às suas experiências em geral e à docência em particular.

Em seu livro *Saberes e Formação docente*, Tardif (2002) constata, especialmente no capítulo intitulado *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*, como os saberes dos professores são construídos socialmente,

como eles se manifestam na experiência de trabalho e quais são suas fontes. Assim, podem ser identificadas entre os professores, segundo o autor, trajetórias diferentes, saberes diferentes, pois cada saber está ligado a uma teia de relações sociais.

Ao olhar para um percurso de formação há que se ter claro, segundo o autor, que os saberes dos professores são pessoais porque provenientes das seguintes fontes:

- o ambiente familiar, a história de vida e a socialização primária;
- a formação escolar,
- a formação profissional,
- os programas didáticos e conhecimentos a serem ensinados;
- a experiência na profissão

Em seu conjunto, tais saberes vão construir a identidade profissional de cada professor. Nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência de várias fontes de saberes, provenientes da história de vida individual de cada um, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos – que vão se tornando seus “diferentes lugares de formação”.

Estes saberes ligados ao trabalho são, segundo Tardif (2002), temporais. São construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada percurso profissional.

Tardif salienta que a construção desses saberes acontece numa certa inscrição no tempo, pela qual os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor resultam em referenciais de ordem temporal. Ou seja, a temporalidade estrutura a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do “Eu profissional”.

Essa estrutura temporal da consciência profissional proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana e lhe permite atribuir um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida.

O autor destaca que, o que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis de professor e sobre como ensinar, provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos.

Nesse sentido, os professores são trabalhadores que ficam imersos em seu lugar de trabalho, antes mesmo de começarem a trabalhar e essa imersão se expressa em toda a bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Para o autor, esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo – são os chamados “saberes pré-profissionais”.

O grande problema é que os alunos-mestres passam pela formação inicial para o magistério, sem modificar substancialmente esses saberes pré-profissionais, essas crenças anteriores a respeito do ensino. Os cursos raramente os trabalham ou re-constroem em novas bases.

Tardif fala ainda que conseqüências isto tem para a carreira profissional docente, considerando que os saberes adquiridos na formação e em exercício são acrescidos a esses saberes pré-profissionais, transformando-se num conjunto de saberes que são temporais, são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração, no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças.

Assim, a carreira é também um processo de socialização, de incorporação dos indivíduos às práticas de sua profissão, de adaptação a certas rotinas institucionalizadas. Neste sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos dos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores e regras.

Quando se fala na escolha pela profissão, o autor mostra que vários professores falam de seu imaginário infantil sobre a profissão do professor e de sua paixão e opção pelo ofício de ser professor.

Na pesquisa realizada por Tardif (2002), muitos professores, especialmente mulheres, falaram da origem familiar da escolha de sua carreira, seja porque vinham de uma família de professores, seja porque essa profissão era valorizada no meio em que viviam. Para Tardif essa idéia de “*mentalidade de serviço*” aponta para a idéia de “*auto-recrutamento*”. Embora a experiência pessoal na escola seja significativa na escolha do magistério, ela seria menos importante do que o fato de ter pares próximos na área de educação, o que refletiria um recrutamento ligado à tradição oral dessa ocupação, aos efeitos da “*socialização por*

*antecipação*” para o ofício de professor, ou efeitos induzidos pela observação, em casa, do *habitus* familiar.

Em sua pesquisa, outros professores falam da influência de seus antigos professores na escolha de sua carreira e na sua maneira de ensinar. Há aqueles que falam de experiências escolares importantes e positivas, como por exemplo, o prazer que tinham em “*ajudar os outros alunos de sua sala de aula*”. Por fim, ainda existem depoimentos de docentes carregados de uma relação afetiva com as crianças. Essa relação aparece bem antes de assumirem suas funções, antes mesmo da formação inicial.

Todavia, por pertencerem ao tempo de vida anterior à formação profissional formal desses atores, e por serem anteriores à aprendizagem efetiva do ofício de professor, esses saberes sozinhos não representam o saber profissional, embora eles tornem possível a escolha da profissão. Ou seja, tais saberes “pré-profissionais” não bastam para explicar a experiência de trabalho, são apenas uma das fontes de conhecimentos e de aprendizagem. A construção dos saberes profissionais há que ser considerada no próprio decorrer da formação e da carreira profissional.

Tardif concebe essa noção de carreira como “percurso dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações”. Ou seja, a carreira consiste numa seqüência de “fases de integração numa ocupação” e de “socialização na sub-cultura que a caracteriza”.

Assim, ao se falar em formação profissional, deve-se levar em conta a institucionalização da carreira, isto é, o percurso do indivíduo que ingressa em uma realidade profissional, social e coletiva e, entre os que já a exercem, vai se tornando membro de categorias coletivas de atores que o precederam.

Posto isso, o desenvolvimento do saber profissional é associado, tanto às suas fontes e lugares de aquisição, quanto aos seus momentos e fases de construção.

Tardif (2002) cita alguns autores que levam em consideração as diferentes fases na carreira docente, como por exemplo, Eddy<sup>9</sup> e Huberman. Neste estudo utilizo especificamente as definições deste último.

---

<sup>9</sup> Esse autor, segundo Tardif (2002), distingue três fases na carreira docente: a) a primeira fase, na transição do idealismo para a realidade, é marcada pela reunião formal de orientação que

Em artigo sobre as “*tendências gerais do ciclo de vida dos professores*”, Huberman (1992) traz importantes contribuições acerca de estudos sobre a carreira docente, classificando-a em momentos e fases.

Há que se destacar, entretanto, o alerta do autor para o fato de que essas fases não são vividas sempre na mesma ordem, por todos os profissionais, ou ainda, para o fato de que, nem todos os sujeitos vivem todas essas fases, pois cada indivíduo atua dentro de uma teia de relações sociais diferente. Portanto, é preciso estar atento sempre, a cada realidade do sujeito com quem se fala ou estuda.

Huberman utiliza-se de estudos de diferentes autores para construir um panorama da estrutura do “ciclo de vida profissional dos professores” na perspectiva de sua carreira, destacando oito fases específicas: a entrada na carreira; o momento de estabilização; a fase de diversificação; o momento de pôr-se em questão; a etapa de serenidade; a fase do conservantismo e a etapa de desinvestimento na profissão.

A *entrada na carreira* seria a fase inicial (entre 2-3 primeiros anos) de ensino, na qual os professores falam de um momento de sobrevivência na escola e de descoberta da profissão. O aspecto da sobrevivência diz respeito ao chamado “*choque do real*” ou confronto inicial com a complexidade da situação profissional.

Entre o 8º e 10º anos de carreira, a *estabilização na carreira* refere-se, segundo o autor, a um tempo de escolhas profissionais, de um maior comprometimento com a profissão, no qual os professores se afirmam como profissionais, passando a ser vistos como professores experientes e, portanto, legitimados pelo grupo. No caso do ensino, a estabilização tem outros significados, como por exemplo, a pertença a um corpo profissional e a independência. Neste sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade e afirmação na profissão.

Outro momento descrito no ciclo de vida dos professores, que ocorre em geral entre 10 e 15 anos na carreira, é a *fase de diversificação*, considerada como o período no qual as pessoas lançam-se numa série de experiências pessoais em

---

ocorre vários dias antes do início do ano letivo; b) a segunda fase corresponde à iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola; c) a terceira fase está ligada à descoberta dos alunos reais pelos professores.

sua profissão, diversificando, por exemplo, o material didático, as formas de agrupar alunos, os tipos de avaliações, etc. Os professores nesta fase estão mais dinâmicos, mais empenhados nas equipes pedagógicas e interessados nas reformas, em discussões oficiais e na busca por novas idéias e novos desafios.

Com características contrárias a essas, segue-se outra fase na qual a rotina e a falta de novos desafios causam uma espécie de crise existencial na carreira. Trata-se de um momento de múltiplas facetas, entre o 15º e o 25º anos de carreira, de tal modo que a tarefa de ensinar vai se tornando difícil – para uns instala-se a monotonia da vida quotidiana, para outros o desencanto frente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais. Ou seja, trata-se do momento de *pôr-se em questão*, que corresponde a uma fase, ou varias, da carreira, durante as quais os profissionais examinam o que fizeram da suas na profissão face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos e se vêem entre a perspectiva de continuar no mesmo percurso, a alternativa de se deixarem tomar pela incerteza e a insegurança de iniciar outro percurso.

*Serenidade e distanciamento afetivo* já é uma fase de questionamento da profissão, na qual os docentes começam a lamentar o período de ativismo dos primeiros anos da profissão e a perceber um distanciamento em relação a seus jovens alunos – o que torna o diálogo em sala de aula mais difícil. Essa fase tende a ocorrer em grupos etários dos 45-55 anos.

A fase do *conservantismo e lamentações* é a fase onde se encontra maior rigidez e dogmatismo entre os professores, que resultam em uma resistência contra as inovações e em uma nostalgia em relação ao passado. Essa fase tende a ocorrer, segundo Huberman (1992), com professores entre 50 e 60 anos.

Por fim, se tem caracterizado uma fase de *desinvestimento na carreira*, tanto em planos pessoais, quanto em investimento institucional, um recuo frente às perspectivas e ideais iniciais.

Assim o estudo de Huberman permite concluir que, para estudar os percursos profissional e de formação docente é necessário colocar tais variáveis na teia de relações sociais em que estes sujeitos vivem.

Trata-se, portanto, de lançar um olhar sobre a estrutura social que cerca o professor, tal como Bourdieu (1998) a desenha em “*Os três estados do capital cultural*”.

Neste texto, o autor rompe com as explicações fundadas em aptidões naturais e individuais e faz uma crítica ao chamado “*mito do dom*”, desvendando as condições sociais e culturais que determinam o desenvolvimento dos indivíduos, bem como desmontando os mecanismos através dos quais o sistema de ensino transforma as diferenças iniciais, resultado de transmissão familiar da herança cultural, em desigualdades em relação ao destino escolar.

Assim, em “*Os três estados do capital cultural*”, Bourdieu formula o conceito de *capital cultural* para explicar a desigualdade de desempenho escolar de alunos oriundos de diferentes classes sociais, procurando relacionar o “sucesso escolar” à distribuição desse capital específico entre as classes ou frações de classe. Tal estudo rompe com a idéia de que o sucesso ou fracasso escolar estaria ligado a “aptidões” naturais.

Para Bourdieu (1998), o capital cultural existe sob três formas, a saber:

- no estado *incorporado*, sob a forma de disposições duráveis do organismo, cuja acumulação exige incorporação, demanda tempo, pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação;
- no estado *objetivado*, encontra-se sob a forma de bens culturais (quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas) transmissíveis de maneiras instantâneas com a propriedade jurídica;
- no estado *institucionalizado*, consolidando-se nos títulos e certificados escolares que, da mesma maneira que o dinheiro guardam relativa independência em relação ao portador do título.

Quanto ao *capital social*, ele é, para Bourdieu, o conjunto de recursos que estão ligados à posse de uma rede durável de relações, mais ou menos institucionalizadas, em que os agentes se reconhecem como pares ou como vinculados a determinados grupos. Tais agentes são dotados de propriedades comuns e também se encontram unidos através de ligações permanentes e úteis. Assim o volume do capital social que um agente individual possui depende da extensão da rede de relações que pode ou consegue mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado.

Quando se discute, portanto, uma classe ou grupo, social ou profissional, há que se levar em conta toda esta estrutura que constrói possibilidades diferentes para classes distintas, movida pelo volume e estrutura do seu capital



social e cultural e das estratégias de reprodução que utilizam para melhorar ou manter sua posição na estrutura social.

As estratégias de reconversão do capital econômico em capital cultural são comandadas pelas transformações da estrutura das oportunidades, asseguradas pelas diferentes espécies de capital.

Segundo Bourdieu (1998), os agentes sociais se posicionam mantendo relações de diferenças com outros agentes – ao compreendermos essas diferenças compreenderemos o ponto de vista a partir do qual a realidade social é por eles construída. A posição de um indivíduo ou de um grupo, segundo o autor, não deve jamais ser definida apenas de um ponto de vista estritamente estático.

Estes determinantes ajudam a pensar que, sobre o percurso de vida e de formação docente estão presentes muitos determinantes que fazem a escolha da profissão não ser um mero “livre arbítrio”, bem como ajudam a entender que, por trás dos discursos de “aptidões naturais” está presente um emaranhado de relações de classe.

Para essa forma de compreensão da escolha e trajetória na profissão vale destacar aqui também a contribuição de Nóvoa (1998) em texto específico sobre *“A profissão docente na Europa: Análise histórica e sociológica”*, no qual discute a profissionalização docente, bem como a construção da imagem do professor dentro das políticas educacionais e do papel do Estado.

O texto se organiza em dois grandes momentos: o primeiro é constituído por uma avaliação histórica dos dois últimos séculos, tendo como origem o período no qual o Estado tomou para si os assuntos da educação, e o segundo está caracterizado por um pensamento sociológico que tenta demonstrar a complexidade dos debates atuais sobre a profissão docente, notadamente dentro do quadro da reorganização dos Estados nacionais.

Assim Nóvoa trata do processo de profissionalização, como um momento de grande importância histórica, pois se coloca em movimento de maneira pragmática, tanto pelos movimentos dos professores para melhorar seu status profissional, quanto pelos discursos oficiais que estão na origem das novas práticas de controle e de regulação da profissão.

Segundo autor, nessa lógica, a clareza da natureza social e política do processo de profissionalização docente requer dupla observação: de um lado, o

nascimento de uma necessidade social e a produção de um saber que trata de enfrentá-la, de outro lado, a emergência de um grupo que vai satisfazer a esta necessidade.

Assim, o estudo de Nóvoa, contrariando a ilusão de “uma história natural da profissionalização”, demonstra que não há um, mas vários processos de profissionalização.

Ainda segundo Nóvoa (1998), a tendência da pesquisa atual sobre as profissões tende a trocar a “ideologia da neutralidade social e do caráter anti-burocrático das profissões”, por uma interrogação central sobre os papéis sociais e políticos dos movimentos profissionais.

Deste modo, não se trata de olhar as profissões como entidades que “pairam sobre” a sociedade, mas, ao contrário, de considerá-las como parte das relações de poder e dentro das estratégias de produção e reprodução social. A análise crítica das profissões permite melhor compreender os pontos fundamentais que existem por trás das diferentes formas de organização profissional, e, sobretudo, de situá-los historicamente.

É tomando este caráter histórico e social que Nóvoa diz que profissão não é “uma atividade que possui certas características” (como pretendem os autores funcionalistas), mas “um conjunto de meios que, permitem o controle destas atividades”: não é “avaliação social de uma atividade” (contrariamente à opinião dos autores simbólicos-interacionistas), mas “uma forma de controle político do trabalho”, adquirido por um certo grupo social, em um determinado momento histórico dado.

É dentro deste campo de discussão, que o autor faz uma análise crítica dos processos de promoção do status do professor: organização dos saberes especializados, reivindicação de uma maior autonomia profissional, definição de regras éticas e melhoria dos níveis salariais, compreendendo a reorganização dos dispositivos de controle e de regulação da profissão docente.

A análise de Nóvoa alcança, assim, uma dimensão histórica, diretamente ligada à maneira pela qual as questões do poder/saber determinam não somente o interior de um grupo profissional, mas também as relações entre Estado e Sociedade. Estas reflexões colocam as profissões no centro dos conflitos sociais

e chamam a atenção para o papel do estado nos diferentes processos de profissionalização.

Desse modo, Nóvoa coloca a análise da profissionalização docente, como um projeto histórico dos professores, e também como um processo que tem sido combatido, por sua vez, por argumentos de custo econômico, pela burocracia estatal e poderes governamentais e por interesses sociais diversos.

Dentro disso, quando se pensa nas políticas atuais de formação docente é preciso analisar as tendências de racionalização do ensino, que impõem a organização da atividade docente, levam a uma definição técnica do ofício de ensinar, ao mesmo tempo em que implantam práticas de controle baseadas nessa racionalização. Trata-se de entender a relação dos professores com o saber, por meio da separação entre a concepção, implantação, exercício e standardização das tarefas docentes, o que dificulta, como o autor aponta, uma aproximação reflexiva dos professores às práticas pedagógicas. Nas palavras do autor:

A racionalização do ensino coloca entre parênteses os saberes, as subjetividades, as experiências, em uma palavra, as histórias personalizadas e coletivas dos professores. (Nóvoa, 1998, p. 12)

Para Nóvoa, a racionalização e a privatização do ensino são dois momentos de um mesmo processo de controle externo da profissão docente. Eles fazem parte de uma agenda política que tende a definir os professores por critérios de racionalização técnica, os quais reforçam a ambigüidade do saber e a divisão entre teoria e prática. Os especialistas pedagógicos produzem discursos sobre a autonomia docente, as capacidades de auto-regulação ou qualificações acadêmicas e científicas dos professores, no mesmo momento em que as reformas educativas buscam se legitimar através de uma retórica de descentralização, que parece seguir no sentido de um maior domínio dos professores sobre seu trabalho. Mas o que se assiste, como mostra Nóvoa (1998), é que através do discurso de melhoria da qualidade e eficácia dos sistemas de ensino, as políticas educativas impõem procedimentos de avaliação e controle dos conteúdos e dos resultados do trabalho escolar.

Esse discurso, quando encontra a fragilidade no processo de formação docente acaba “comprado” facilmente pelos professores:

A representação social da profissão permanece fixada a um tempo passado e não é capaz de render completamente as apostas atuais dos professores. O processo identitário se elabora sempre dentro de um jogo de poderes e de contra-poderes entre imagens que são portadoras de diferentes projetos da profissão docente (Nóvoa, 1998, p. 13).

Diante disso, Nóvoa se refere à necessidade de um “resgate social da profissão”.

De um lado o autor aponta, discursos sobre o papel e a “missão” dos professores sobre os quais repousa uma parte considerável de esperanças do futuro, de outro, destaca retóricas que tende a olhar os professores com certa desconfiança, a desvalorizar sua atividade profissional e a culpabilizá-los pelas dificuldades atuais dos sistemas educativos. Tais discursos contribuem ainda para a construção de certa “indiferença social” com relação aos professores, situação que reforça as imagens de fragilidade e o mal estar social.

É nessa perspectiva que Nóvoa (1998) mostra que a massificação das escolas e a democratização do ensino criam a necessidade de uma redefinição da profissão docente, principalmente no que se refere às suas relações com o Estado – redefinição essa que impõe aos cursos de formação inicial e continuada, a responsabilidade de trazer as histórias de vida e formação do professores para o campo da discussão política, histórica e social, fazendo com que os professores possam reconhecer os fatores sociais e políticos que vêm intervindo no campo do ensino.

Esta necessidade de redefinição da profissão é posta hoje, num momento em que os discursos e políticas educacionais geram uma crise da identidade dos professores, isto porque, para Nóvoa, falta aos profissionais docentes encontrar um sentido na ação educativa, o que implica numa reconstrução do projeto histórico da profissão docente.

Assim Nóvoa termina suas reflexões nesse texto, chamando atenção para três aspectos importantes na reconstrução do projeto histórico do professor:

- Processo coletivo – a compreensão do ensino como um processo coletivo para a transformação de perspectiva sobre a profissão (para Nóvoa os professores não são produtores de sua própria profissão, e os saberes adquiridos só ganham significado dentro do coletivo);
- Espaço organizacional – a instituição é um aspecto significativo na construção da identidade dos professores, porque ela traz marcas de políticas educativas, (descentralização, gestão) e de preocupações científicas (cultura e clima da escola). O espaço escolar, para Nóvoa é essencial na definição do professor como profissional, pois o conduz a reforçar redes organizacionais de trabalhos e de reflexão contínua. A formação contínua dos professores tende a ser centrada sobre as práticas de formação-ação e sobre os dispositivos de condução e avaliação do exercício profissional;
- A ação pedagógica deve integrar uma dimensão importante de conhecimento profissional, definido a partir de uma combinação de diferentes fontes de saberes: os saberes disciplinares e pedagógicos, os saberes provenientes da experiência e da reflexão individual e coletiva sobre a ação cumprida.

É certo que as imagens dos professores acerca de sua própria profissão são construídas historicamente, pelas relações sociais apropriadas pelos professores, que as transformam em discurso próprio, sem passar por uma reflexão crítica. Por isso é pertinente quando se pensa na redefinição do papel docente e de seus processos identitários, enxergar na história de vida dos professores, um campo a partir do qual se pode desconstruir esses discursos e transformar as práticas e imagens desse profissional.

## **1.2. Alguns estudos sobre o PEC-Formação Universitária**

O que dizem os estudos já realizados sobre este e outros programas de formação continuada?

O levantamento de estudos já realizados sobre a temática, o contato com outros estudos na área de formação de professores e, especificamente, sobre a capacitação de professores em serviço foi essencial para a definição deste estudo.

Um mapeamento dos trabalhos que se debruçaram sobre a temática “*capacitação de professores em serviço*” foi realizado nas bibliotecas da Faculdade de Educação de São Paulo (FEUSP), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e no Banco de Dissertações e Teses da Capes. Algumas palavras chaves foram privilegiadas para este levantamento: *Políticas de Educação Continuada de Professores, Capacitação em Serviço, Programa de Educação Continuada da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo – PEC*. Este mapeamento permitiu traçar um panorama inicial da produção acadêmica a esse respeito, identificando quais temáticas emergiram com maior força, em quais questões estes trabalhos se concentraram e quais foram deixadas de lado, apontando, assim, aspectos lacunares que indicaram as direções para esta pesquisa.

Assim foram priorizados os estudos que enfatizaram o programa PEC-formação Universitária, objeto de estudo desta pesquisa, assim como alguns estudos que serviram de base para discussões que, no decorrer do trabalho mostraram-se necessárias.

Além da análise do que as pesquisas de mestrado e doutorado, disponíveis no Banco de Teses e Dissertações do *site* da CAPES revelam sobre a discussão de políticas e programas de formação continuada no Brasil, também foram analisados artigos publicados em revistas. Esse levantamento foi realizado em três das principais revistas da área educacional: *Educação e Sociedade, Revista Brasileira de Educação e Educação e Pesquisa*, permitindo constatar que, em se tratando de Programas de Capacitação de Professores em Serviço, os estudos concentram-se, em sua maioria, na discussão do cenário político e contexto histórico da constituição de programas de capacitação de professores em exercício no Brasil (ver no Apêndice 2 – a relação completa das teses, dissertações e artigos selecionados em ambos os levantamentos).

Do levantamento realizado foram selecionadas 23 teses e dissertações e 08 artigos que estudaram especificamente o PEC-formação Universitária, ou analisaram outros programas oficiais de formação continuada de professores. Esses estudos foram divididos em temáticas, para uma melhor compreensão dos assuntos tratados.

Os temas, presentes nas discussões das pesquisas levantadas, dizem respeito ao cenário político que delineou o programa PEC- Formação Continuada; aos impactos do uso das novas tecnologias na formação continuada; aos significados do programa PEC na formação dos professores-alunos; ao papel da figura do tutor do programa; às mudanças da prática docente produzidas pela formação continuada e, finalmente, à organização curricular do curso.

Parte desse conjunto de estudos encontrados é apresentada a seguir. Vejamos.

O primeiro estudo a se destacar é o de Leitão (1999) que contribuiu para a construção deste projeto, oferecendo a contextualização do *Programa PEC – Formação Universitária* na política educacional do Brasil. A pesquisa analisa a formação dos professores da educação básica destacando dois eventos ocorridos na última década: a Conferência Mundial de Educação para Todos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Avalia os desdobramentos advindos dos referidos eventos e a sua influência nos programas oficiais de formação, criticando não só a tônica no aperfeiçoamento em serviço restrito a algumas áreas, mas também o conteúdo fragmentado, aligeirado e sem repercussão na carreira docente. Contextualiza ainda a formação no âmbito das políticas de valorização do magistério, categorizando-a como “direito do professor” e termina por lançar o desafio de construir o perfil e a identidade do profissional da educação, considerando a importância dos atores que atuam na escola e têm vínculo direto com o trabalho educativo: professores e especialistas da educação, portadores do direito a uma formação includente.

Na tese de Barbosa (2005), intitulada *“Políticas públicas para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: uma análise do programa PEC Formação Universitária”*, a autora analisa a situação das atuais políticas educacionais para a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, por meio da leitura da bibliografia referente ao tema e, em especial, do levantamento dos documentos do programa *PEC - Formação Universitária*. Para ilustrar a análise feita a partir dos documentos, a autora recorre a entrevistas realizadas com os profissionais envolvidos no programa. O estudo chega à conclusão de que, apesar de promover algumas mudanças na prática dos professores que realizam esse curso, ainda não se tem

condições de avaliar o impacto dessas mudanças. A análise do material estudado mostrou também que programas como esse se caracterizam, basicamente, pela formação de professores em tempo reduzido, com aproveitamento de estudos anteriores e de prática pedagógica, evidenciando assim, o caráter essencialmente “prático” desse tipo de formação e também a consonância com as diretrizes de organismos internacionais, como o Banco Mundial, para a educação que, dentre outros aspectos, propõe a redução dos gastos com formação de professores.

Dentro dessa mesma discussão encontra-se o trabalho de Andrade (2007), no qual onde a autora apresenta resultados de uma investigação acerca dos usos das mídias interativas utilizadas no PEC - Formação Universitária *Municípios* – um programa de formação de professores em serviço que encerrou suas atividades em dezembro de 2004. O programa, de acordo com este estudo, faz parte das políticas educacionais que têm incentivado a adoção da Educação a Distância (EaD) e o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) na formação docente. A metodologia qualitativa utilizada na pesquisa envolveu atividades de observação *in loco*, entrevistas gravadas com alunas-professoras e profissionais do programa e coleta de documentos de tipo diverso – impressos, digitalizados e em vídeo. As análises basearam-se nos conceitos de *uso, consumo, estratégias e táticas* de Michel de Certeau; de *apropriação*, de Roger Chartier e de *técnica*, de Piérre Lévy. Os usos das NTICs constituem o foco do trabalho e são entendidos sob três aspectos: *uso potencial, uso proposto e uso efetivado*. A pesquisa parte da hipótese de que na proposta de formação do programa predomina um modelo industrial de EaD, no qual ensino e aprendizagem relacionam-se como uma forma especial de produção e consumo. Porém, esse uso não é necessariamente passivo. Considerando que as políticas atuais enfatizam o papel das novas mídias, como meio e como finalidade das ações de formação em serviço, o trabalho busca analisar criticamente os discursos que defendem o uso das novas tecnologias em educação como forma de inclusão de docentes e alunos na denominada Sociedade da Informação e aqueles que enfatizam a contribuição inédita da EaD pelo caráter de interação e interatividade. A partir das análises empreendidas, o estudo revela as várias ambigüidades na execução do programa, decorrentes, de um lado, das contradições internas a que esteve sujeito, dada a complexidade da proposta que



envolveu várias instituições e instâncias de decisão; e, de outro, de sua proposta metodológica, assentada em uma concepção instrumental das mídias interativas. Dentro disso, Andrade mostra que ao lançar mão das novas tecnologias como meio de formação em massa, o PEC acabou por transformar suas potencialidades em obrigаторiedades, promovendo massificação, padronização e mecanização do ensino. Todavia, as alunas-professoras, na condição de consumidoras astuciosas, apropriaram-se das mídias de formas diversas daquelas previstas pelo programa, adequando o uso das mesmas a suas próprias necessidades. Tais apropriações, segundo a autora, que são parte integrante e positiva de um processo de autoformação, não foram levadas em conta pelo programa, a despeito de sua proposta pedagógica colocar ênfase e adotar como um de seus princípios o valor da experiência prática dos docentes.

Dentro dessa discussão sobre o PEC-Formação Universitária e as políticas de formação docente cabe destacar ainda o estudo de Lourençon (2007), intitulado "*PEC Formação Universitária: análise e discussão dos novos modelos formativos do Estado de São Paulo*". Trata-se de um trabalho que preocupou-se em compreender os caminhos da política destinada à formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental em nível superior. Para abordar esta questão de forma um pouco mais concreta, a autora toma como objeto de pesquisa o Programa PEC-Formação Universitária sob a perspectiva de tratar-se de um novo modelo de política de formação de professores. A autora parte de algumas questões iniciais como: *Propostas como esta estão elaboradas sob quais elementos fundadores? Quais são seus pressupostos teóricos e metodológicos? Em qual contexto estão inseridas tais propostas? As políticas que propõem a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, priorizando os aspectos práticos do trabalho docente em detrimento de uma formação que contemple de maneira sólida os fundamentos da educação, podem ser entendidas como um fator de melhoria da qualidade de ensino? Essas propostas oferecem vantagens? Trazem desvantagens?*

Neste sentido, Lourençon desenvolve seu trabalho a partir da análise dos documentos fundadores do Programa e das políticas que delinearam tal programa, considerando assim o contexto da reforma de Estado no Brasil, levada a cabo a partir da década de 1990 e em que medida tal fato vem influenciando a

gestão de políticas públicas educacionais, especialmente na formação de professores para o citado nível de ensino. O estudo relata que a análise do material estudado apontou que o Programa foi capaz de promover mudanças na prática de professores, mas ainda é difícil mensurar em que medida tais mudanças podem se refletir na melhoria da qualidade do ensino público brasileiro. Foi possível verificar que este tipo de programa organiza-se de modo a aproveitar estudos anteriores e prática pedagógica, visando redução do tempo e dos gastos com a formação de professores, aspectos esses que vão ao encontro das determinações correntes na política de formação professores. O trabalho conclui que o programa, cuja proposta de formação fundamenta-se numa epistemologia da prática, foi fundado sobre um eixo curricular que privilegia os aspectos práticos em detrimento de uma formação que valorize o conhecimento teórico e acadêmico – desejáveis para a formação que se pretenda em nível superior.

Partindo de sua experiência de trabalho como professora-tutora de uma turma de alunas- professoras, Aragão (2005) investiga aspectos relacionados à política do Programa Pec-Formação Universitária entre 2001 E 2002. O estudo traça uma contextualização dos modelos de universidade, portanto de formação, ao longo da história, analisando o modelo neoliberal de formação de professores, a partir de um programa semelhante de formação realizado no Estado do Paraná. Sua análise do PEC-Formação Universitária se dá dentro da ótica das influências do Banco Mundial sobre as políticas públicas dos países emergentes.

Também focalizando a política de formação de professores em serviço e ainda tendo como objeto o PEC-Formação Universitária, Bello (2008) traz uma valiosa contribuição para os estudos da área, ao tratar também dos processos de certificação do magistério no Brasil.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as iniciativas empreendidas no Brasil para certificar, em nível superior, grandes contingentes de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, em uma abordagem que busca contemplar, tanto o nível macro, quanto micro-político. Para atingir tal objetivo efetuou um levantamento dos programas especiais e cursos dessa natureza criados no Brasil entre 1990 e 2000 para certificar professores nesse nível, buscando relacionar essa configuração com o contexto internacional, sobretudo, a América Latina e a Europa (com destaque para o contexto francês).

Com vistas a compreender como as políticas e iniciativas tomadas em plano governamental são traduzidas em nível local, a autora buscou, por meio de pesquisa empírica, acompanhar a execução de um programa, sobretudo para tentar compreender as apropriações que os docentes fizeram desse tipo de experiência de formação e os saberes por eles produzidos nesse contexto peculiar. O trabalho de campo, realizado nos moldes de um estudo de caso, foi desenvolvido com uma turma de alunos-professores do PEC Formação Universitária Municípios/São Paulo (2003-2004). Os dados foram analisados à luz dos conceitos de *habitus*, *campo* e *capital simbólico* de Bourdieu, da idéia de *homem plural* de Lahire e das concepções de *tática* e *estratégia* de Certeau. Ao enveredar por tais caminhos e análises, a investigação permitiu verificar que a formação de professores em serviço é uma preocupação internacional, alvo de iniciativas e políticas em todas as regiões analisadas. Um discurso comum tem sido adotado na área, ainda que traduzido em sentidos e ações muito diversas nos âmbitos locais. No caso específico brasileiro, do ponto de vista institucional e administrativo pode-se dizer que um sucesso relativo tem sido alcançado, já que milhares de professores foram certificados em nível superior em curto espaço de tempo. No caso do PEC Formação Universitária (São Paulo), do ponto de vista de seu funcionamento, por um lado, o estudo de caso revelou que aspectos não previstos pelos organizadores do Programa foram os principais responsáveis pela satisfação dos alunos-professores como, por exemplo, o processo de socialização profissional proporcionado, especialmente, pelo contato diário entre eles nos pólos onde se desenvolveram as atividades durante os dois anos de execução do programa. Por outro lado, ações previstas e por vezes adaptadas institucionalmente foram alvo de muitas críticas, tanto por parte dos alunos-professores, quanto dos agentes educacionais envolvidos, cujas manifestações apareceram, na maioria das vezes, sob a forma de resistência à academização da formação docente oferecida naqueles moldes. Entretanto, um dado importante é ressaltado por Bello (2008): a execução de programas especiais de formação em serviço, tal como se configurou no PEC-Formação Universitária, permite à universidade conhecer mais de perto a escola e os professores, abrindo perspectivas de uma colaboração mais efetiva entre essas duas instituições formativas. Dentro desse escopo, a tese finaliza com propostas que visam a

contribuir com projetos futuros para repensar a organização e execução de programas dessa natureza e porte.

Também analisando o programa PEC- Formação Universitária, Silva (2007) aponta-o como parte das políticas de aligeiramento da formação de professores. Para ele as políticas educacionais, atreladas às determinações do Banco Mundial, que sugerem uma formação baseada em programas paliativos, na formação continuada (de preferência em serviço) e à distância têm implantado uma formação aligeirada para os professores, a fim de garantir a certificação formal, oferecendo um diploma no final desse tipo de curso. Tais programas estão de acordo com a própria LDB 9394/96, que valida essa formação, existente em todo o país. Por meio de pesquisa bibliográfica o autor busca compreender as políticas educacionais diretamente influenciadas pelas políticas neoliberais e em consonância com os ditames do Banco Mundial. A partir dessa perspectiva analisa o PEC-Formação Universitária, oferecido aos professores efetivos da rede estadual de São Paulo, em 2002. O Programa "formou" em nível superior um grande contingente de professores que, ao final do curso, receberam um diploma de licenciatura plena. Esse programa baseou-se principalmente na modalidade à distância, mesclando momentos presenciais e virtuais. Para entender esse programa, o autor utiliza a análise documental e das várias versões do Programa. Frente aos resultados obtidos questiona o aligeiramento do curso, pela sua rapidez de execução, que não garantiu a efetiva apropriação do conhecimento pelo professor, massificando as informações transmitidas aos alunos-professores. O autor questiona, ainda, o papel do tutor que não garantiu o aprofundamento teórico necessário a um curso de formação em nível superior. O estudo põe em pauta esse novo paradigma de formação de professores, que certifica, mas não forma, precarizando ainda mais a frágil política de formação de professores.

Outros estudos se preocupam em estudar os impactos do uso de tecnologia na capacitação e formação docente. Nesta vertente, se encontra o trabalho de Faria( 2005). Trata-se de investigação acerca do programa especial de formação de professores em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental, da rede estadual paulista – denominado PEC/Formação Universitária - oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, entre junho de 2001 a dezembro de 2002, em parceria com a Universidade de

São Paulo – USP, a Universidade Estadual Paulista – UNESP e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Esse programa de formação docente, presencial, se valeu do forte apoio das mídias interativas: teleconferências, videoconferências, trabalhos monitorados em ambiente de aprendizagem customizado especialmente ao programa – *LearningSpace*, dentre outros. Essa investigação teve como recursos metodológicos a análise de documentos pertinentes ao programa, a literatura específica sobre formação docente e aquela referente à aplicação de recursos das novas tecnologias de informação e comunicação em programas educativos, bem como utilizou a aplicação de entrevistas semi-estruturadas aos participantes – 7 professores alunos e 2 tutores – acrescidas de observação no ambiente de aprendizagem do PEC, em duas salas instaladas no CEFAM de São José do Rio Preto, contando com 67 participantes. O programa habilitou, em nível superior, 6.680 Professores de Educação Básica – PEB I, da SEE, que lecionavam na rede estadual paulista e portavam apenas a habilitação em nível médio, para a docência no ensino fundamental. O estudo conclui que esse programa de formação de professores se insere no contexto das políticas públicas, princípios e diretrizes educacionais da SEE/SP, sustentado nos três eixos norte dessa política: racionalização educacional, mudanças nos padrões de gestão e a melhoria da qualidade de ensino. O PEC configurou-se como alternativa de formação e de valorização do magistério e estruturou-se nos marcos da política educacional proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.

Também discutindo a utilização de tecnologia, Coraini (2005) realiza estudo sobre o PEC-formação universitária, considerando os efeitos de sua metodologia de ensino condicionada à utilização de tecnologia. Segundo o autor, isto permitia que docentes altamente titulados pudessem transmitir seu conhecimento, das cidades onde estavam, simultaneamente, com comunicação imediata entre os docentes e os discentes, que estavam situados em diferentes cidades do Estado. O estudo aponta que esta metodologia baseada na tecnologia favoreceu a interação entre os transmissores do conhecimento (os docentes) e seus receptores (os discentes). O estudo objetivou descrever este modelo de ensino, a utilização da tecnologia, seus efeitos na multiplicação do número de receptores

(alunos), a multiplicação da função docente, a inovação da função docente, as novas capacidades necessárias ao docente que trabalha com tecnologia.

Silva (2002), também investigou a concepção do professor universitário com o uso do recurso tecnológico da videoconferência em sua prática docente e como ocorre o processo de aprendizagem desta tecnologia. O referencial teórico abordado foi da Teoria Sócio-histórica procurando, localizar esse professor universitário-videoconferencista como participante de uma sociedade marcada pelos avanços tecnológicos na área da educação e como mediador do conhecimento através do uso da tecnologia. Foram também abordadas questões relacionadas à andragogia e à aprendizagem do uso dessa tecnologia pelo professor universitário e suas influências no cotidiano de sala de aula. Para realização desta pesquisa foram coletadas, por meio de entrevistas, informações, declarações, opiniões e avaliações obtidas de profissionais que participaram do Programa PEC-Formação Universitária, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Estes profissionais são professores universitários que foram capacitados ou atuaram como videoconferencistas no referido Programa. Além das entrevistas, outros instrumentos utilizados para esta pesquisa foram os relatórios elaborados para controle e organização do Programa e os relatórios da avaliação externa, realizada pela Fundação Carlos Chagas, sobre o Programa e as mídias interativas utilizadas nele. Na procura por compreender as impressões dos professores universitários sobre a prática docente envolvida com o uso do recurso tecnológico da videoconferência foi feita uma reflexão sobre as possíveis influências desse aprendizado no cotidiano educacional e as prováveis dificuldades vivenciadas para apropriação e utilização desse novo conhecimento. Neste trabalho foi observado o caminho que ainda precisa ser trilhado para que o uso do recurso tecnológico seja inserido na prática docente do professor universitário e adequado à realidade das universidades.

Defendendo a idéia de que é possível proporcionar uma formação continuada de qualidade para um grande contingente de educadores, por meio das tecnologias de informação e comunicação, está a pesquisa de Sarmiento (2003). Sustentada pelas bases teóricas que, segundo a autora, foram extraídas de uma poligrafia oriunda da Filosofia, da Psicologia, da Neurobiologia e das Ciências da Educação, principalmente dos construtos teóricos de Dussel, Bowlby,

Damásio, Freire e Nóvoa, ela analisa o Programa de Educação Continuada - Formação Universitária escolhido como campo de pesquisa por ter formado aproximadamente 7.000 professores de 1a a 4a série do Ensino Fundamental paulista empregando uma metodologia fortemente apoiada em mídias interativas - videoconferências, teleconferências e *web*. A partir do olhar das professoras-alunas do Programa de Educação Continuada - Formação Universitária, o estudo constata que esse programa cumpriu, quer em sua metodologia, quer em suas ações pedagógicas, os requisitos para uma educação de qualidade, defendidos neste trabalho, o que corroborou a tese de que é possível promover uma educação massiva de qualidade e de que as Tecnologias de Informação e Comunicação contribuem, sobremaneira, para isso

Ainda nesta mesma abordagem, Prandini (2005) desenvolveu estudo sobre a utilização de tecnologias na formação, acompanhando professoras inicialmente inexperientes na atuação docente mediatizada por NTC. O desenvolvimento deste trabalho ao longo de três anos, teve por objetivo compreender como estas professoras se desenvolveram, passando a ter segurança e desenvoltura no trabalho, que conhecimentos construíram sobre ele e quais os sentidos do trabalho na vida delas. Foram realizadas entrevistas individuais e coletivas com três professoras que trabalharam no PEC – Formação Universitária desenvolvido pela PUC-SP. Para realização das entrevistas, análise e interpretação dos dados, foram tomados como referentes teóricos: a metodologia configuracional e sentidos subjetivos de Fernando Gonzalez Rey; a constituição da pessoa e o papel da afetividade de Henri Wallon; as identidades profissionais e o sentido do trabalho e formação de Claude Dubar. Os resultados indicam o sentido do trabalho e da formação para as professoras sujeitos da pesquisa, apontam sentimentos vivenciados por elas no desenvolvimento do novo trabalho, as dificuldades que encontraram, e as alternativas de atuação que construíram.

Outro estudo sobre formação docente focalizando os significados do PEC na formação do professor é o de Carli (2007), que buscou entender como os programas de formação continuada repercutem na trajetória profissional do professor em exercício. A pesquisa buscou perceber de que forma os professores são co-autores do próprio processo formativo, uma vez que, segundo os princípios do Programa, eles são os principais responsáveis pela própria

formação. O ponto de partida é de que os professores em exercício trazem em suas trajetórias conhecimentos e vivências que devem ser considerados para a elaboração de programas de formação que a eles se destinam. Para compor esse quadro a pesquisa toma como referencial teórico, sobretudo, Torres, Nóvoa e Tardiff. O caminho metodológico escolhido pela autora foi o de cunho qualitativo, à luz dos estudos de Bardin, para desvelar a intenção do conteúdo das respostas manifestadas pelas professoras à entrevista semi-estruturada a que foram submetidas. São apresentadas algumas considerações sobre os avanços e recuos do programa de formação paulista. Como avanço, o PEC – Formação Universitária apresenta as vivências educadoras, que consistem num movimento espiral entre a teoria e a prática, desenvolvidas nos últimos seis meses do programa, o que em parte inviabilizou que todos os professores alcançassem a intencionalidade desse movimento. Contudo são inegáveis as contribuições das vivências educadoras. Elas representam um avanço na concepção dos processos formativos. Como recuo a autora destaca o fato de os professores continuarem a não ser ouvidos durante a concepção dos programas de formação a eles destinados, bem como o fato de que, enquanto a formação dos professores permanecer tutelada à academia e ao Estado, os professores não desenvolverão a autonomia em relação ao seu processo formativo.

Ainda nesta discussão, Silva (2006), em estudo intitulado *PEC: formação universitária: um estudo sobre o significado atribuído pelos alunos-professores à sua formação*, se propõe a investigar a temática, com base em entrevistas com 15 sujeitos oriundos de diversas cidades do Vale do Ribeira, formados em nível médio na própria região, portadores de uma experiência docente superior a quinze anos em média. O autor utiliza-se das idéias de Huberman sobre as fases do desenvolvimento profissional e de Tardif sobre a relação do professor com os diferentes saberes necessários a sua prática, na tentativa de oferecer subsídios para se repensar a formação continuada. O autor, ao evocar os significados atribuídos pelos professores a sua formação focaliza suas questões de análise na experiência de sala de aula e na forma como o professor apropria-se da teoria e de conhecimentos novos, na relação com a prática.

Nessa mesma linha de reflexão foi possível encontrar também o artigo de Carvalho (2005), sobre “*O não-lugar dos professores nos entrelugares de*



*formação continuada*". Trata-se de estudo que faz uma análise dos sistemas de representação de professores sobre os processos de formação continuada desenvolvidos pela Secretaria de Educação. Carvalho (2005) investigou os professores eleitos para atuar como delegados no *GT - Formação e Valorização do Magistério*, por ocasião da realização do *Seminário Estadual de Política Educacional do Espírito Santo* e utilizou como referencial de análise, as categorias de *não-lugar, lugar, espaços-tempos e comunidades compartilhadas*, a partir das obras de Lefebvre, Augé, Certeau e Boa Ventura Santos, dentre outros. O autor trabalha com metodologia baseada em coleta de dados por meio de questionário aos professores, composto de questões abertas e fechadas sobre a temática em estudo. Aponta como resultado que o sistema de representação de professores enuncia a necessidade de instauração de processos de formação continuada voltados para a "utópica" constituição de um *coletivo escolar* que supere, por meio de *comunidades compartilhadas*, o *não-lugar* por eles ocupado até então.

Ainda em se tratando de significados do PEC pelas professoras, é necessário citar ainda o estudo de Mendes (2004), intitulado "*O registro das memórias das professoras participantes do PEC-Formação Universitária – em foco: emoções e sentimentos*". Analisar os sentimentos e emoções vivenciadas pelas professoras do PEC - Formação Universitária é o objetivo desse trabalho, que focaliza as memórias das alunas-professoras de um dos pólos da cidade de São Paulo. A partir dessas memórias foram elaboradas sínteses específicas de cada aluna-professora, bem como quadros relativos aos depoimentos, registrando-se: emoções, sentimentos, situações indutoras das emoções e sentimentos e como as depoentes lidaram com as emoções/sentimentos. A análise das memórias, iluminada pela teoria de desenvolvimento de Henri Wallon, evidenciou, entre outros aspectos, que esses relatos têm forte carga afetiva e servem como um motor para as professoras refletirem sobre a prática atual.

Sobre os sujeitos do PEC, especificamente sobre o papel do tutor na formação de professores foram encontrados dois trabalhos.

O primeiro deles estuda o significado da tutora no programa PEC – Formação-Universitária *Municípios* desenvolvido pela PUC-SP. Neste trabalho Coelho (2005) busca compreender o papel do professor-tutor, a importância de

sua função e as competências necessárias para desempenhá-la. Propõe-se a investigar também a formação pedagógica do professor-tutor, responsável pelo trabalho em sala de aula. Trata-se de um estudo exploratório, que se enquadra nas pesquisas qualitativas, com algumas características da pesquisa participante, tendo como sujeito o professor-tutor. Para a realização desta pesquisa, Coelho (2005) elaborou um questionário, com a intenção de definir o perfil do professor-tutor e as dificuldades que enfrenta no desempenho de sua atividade. Os dados foram organizados em dois blocos. O primeiro teve objetivo de traçar o perfil desse profissional, considerando os dados pessoais, a formação acadêmica, a experiência na atividade docente e as funções desenvolvidas na educação. O segundo bloco buscou descobrir com os professores se vêem na função de tutoria, quais suas maiores dificuldades nesse trabalho. Os resultados evidenciaram que os professores assumiram a função de tutoria sem ter conhecimento claro do que iriam enfrentar. Também ficou evidente que eles se percebem como elemento dinâmico e essencial, mas não o único no processo de ensino e aprendizagem, oferecendo aos alunos-professores o suporte cognitivo, motivacional, afetivo e social para que apresentem desempenho satisfatório ao longo do curso. É importante que se estabeleça um vínculo e um trabalho de parceria entre o professor-tutor, o professor/especialista e a coordenação pedagógica. Assim, a função do professor-tutor é unir o grupo, a fim de que seus membros se sintam acolhidos, entusiasmados, com sede de aprender. A presença da tutoria pode propiciar condições para que os estudantes exercitem a capacidade de procurar e selecionar informações, e não só lidar com respostas prontas. A idéia não é acumular informações, mas sim fazer com que o conhecimento seja a base para novas aprendizagens, pois é isto o que se espera do profissional da nova era.

Ainda sobre a figura do tutor há que se destacar a tese de Mota (2003). Esta tese – *A formação do professor à distância: o programa de educação continuada - formação universitária, da secretaria da educação do Estado de São Paulo 2001-2003* – procurou investigar a formação docente à distância por meio da análise dos documentos oficiais do Programa. Para tanto, estabelece, inicialmente, discussão sobre o tema *formação docente*, com ênfase na relação entre formação inicial e formação continuada, bem como sobre o papel do

professor, mantendo a interação entre textos legais e literatura que trataram dessa formação, já que a Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 abriu a possibilidade para organização de cursos experimentais à distância para a formação do docente, os quais, por suas características, introduzem novas questões relacionadas às possibilidades pedagógicas, especialmente pela evolução da informação e dos recursos informatizados que redirecionaram o papel do professor. Esse estudo dá destaque especificamente à estrutura do *PEC - Formação Universitária*, em especial quanto à função do *Tutor* no contexto da hierarquização das funções e na distinção entre responsabilidade de planejamento/elaboração *versus* execução, questionando a formação integral do professor à distância, as exigências do Programa, bem como a menor qualificação exigida para o *Tutor*, considerando o fato de que ele é o único profissional presencial em sala de aula dentro dessa nova estrutura de ensino para formação de professores.

Algumas pesquisas aqui levantadas remetem também para a preocupação com as mudanças nas práticas dos professores pela realização do programa PEC-Formação Universitária. É o caso da pesquisa de Pereira (2006), que constrói uma análise sobre os saberes de professores do Ensino Fundamental (ciclo I) que participaram da experiência formativa PEC – Formação Universitária Municípios na rede de ensino do município de São Paulo. Para isso, o presente estudo tem um cunho predominantemente qualitativo e pretende fazer uma reflexão sobre o caminho percorrido durante o curso e as mudanças que ocorreram na prática educativa desses professores. Tendo com referência os estudos sobre saberes e conhecimentos docentes, a autora investiga a proposta curricular e metodológica do Programa de Formação e seus reflexos na articulação e mobilização de conhecimentos e saberes, sob a ótica dos professores-alunos. O caminho metodológico priorizou um estudo qualitativo com a participação de professoras – por meio de entrevistas – como forma de compreender o processo formativo e sua importância na transformação da prática educativa, tendo em vista a qualidade de ensino.

Também sobre os impactos de programas de capacitação docente nas práticas docentes encontra-se a pesquisa de Verone (2005), que se preocupou em analisar as políticas públicas brasileiras de formação docente para o ensino

fundamental, tendo como foco as contribuições dos chamados programas de formação continuada, voltados para a capacitação de professores, enquanto fenômeno das políticas públicas educacionais não restrito ao Brasil. É selecionado variável independente o Programa de Formação Continuada - PEC - Formação Universitária, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Os sujeitos do estudo foram duas professoras e a equipe de gestão da escola onde atuam, buscando identificar se as supostas aprendizagens promovidas pelo programa se transformaram em competências incorporadas no dia-a-dia escolar.

A esse respeito, convém mencionar também a tese de doutorado de Coutinho (2006) – *Os significados e os sentidos da arte na formação de professores* – que tem como objeto de estudo os professores envolvidos no *Programa de Formação Continuada da Secretaria Estadual de São Paulo*, desenvolvendo uma análise dos significados e dos sentidos relativos à importância da arte em sua formação. O autor desse trabalho conclui que houve uma mudança na percepção do campo da arte por parte dos professores que realizaram o curso, o que demonstra que a arte pode ser apropriada por qualquer pessoa, desde que lhe sejam dadas possibilidades. Este estudo, em particular, trouxe uma contribuição valiosa no que tange às contribuições do PEC para a formação docente, pois, diferentemente dos trabalhos que denunciam as limitações do Programa, este estudo mostrou como a sua proposta atuou no sentido de favorecer a construção de uma visão estética tendo sido, para muitos professores, uma oportunidade de contato com o mundo da arte, alterando o capital cultural de que dispunham.

Dentro deste contexto, Mendonça (2004), em pesquisa sobre “*O PEC - Formação Universitária e o ensino de Ciências nas primeiras séries do ensino fundamental*”, traz uma análise do PEC - Formação Universitária, abordando o impacto das teorias, vivências, e demais atividades do Programa nas concepções e práticas destes professores. Os dados, obtidos através de questionários aplicados em diferentes etapas do curso, permitiram confrontar as respostas relativas na procura das mudanças de concepções. Os resultados obtidos mostraram mudanças importantes ocorridas nas concepções e na prática dos professores pesquisados e que estas mudanças foram determinadas pelas suas expectativas e desejos em relação ao Programa, e também pela motivação que o

PEC-Formação Universitária exerceu sobre eles, influenciando seus conceitos sobre Ciência, sobre ensino e aprendizagem, e sobre a sua profissão. O autor conclui ainda em sua pesquisa que na prática de sala de aula as mudanças e as incorporações passaram por um ensino realizado através de problemas e por diálogos onde as perguntas do professor permitiram o levantamento de hipóteses e a reflexão dos alunos; houve também a incorporação da valorização do conhecimento espontâneo e da autonomia dos alunos na construção do conhecimento.

Outro trabalho que cabe ressaltar, ainda que ele não trate especificamente do PEC- formação Universitária é a dissertação de mestrado defendida por Valota (2005) – *Sentidos e significados atribuídos pelos professores à formação no Pedagogia Cidadã* – que se voltou para um programa distinto do oferecido pela Secretaria Estadual de Educação, o *Pedagogia Cidadã*<sup>10</sup>, desenvolvido pela UNESP, cuja proposta e estrutura são bastante diferentes. Este estudo discutiu, especificamente, a contribuição do programa para o desenvolvimento pessoal e profissional das professoras. Utilizando-se de entrevistas, mostrou que as professoras apropriaram-se de alguns conhecimentos de aulas presenciais, pondo em destaque as limitações do programa oferecido: a ausência de um contato solidificado com os “professores-especialistas” da universidade no estudo da alfabetização e a superficialidade no ensino das teorias educacionais em geral. Outras dificuldades relatadas são decorrentes do formato e da infra-estrutura do curso, tais como: o atraso nas exibições das videoconferências, a precariedade da biblioteca que não está totalmente constituída, e a não-possibilidade de uma orientação mais profunda no que tange ao Trabalho de Final de Curso (TCC) e à apropriação superficial dos recursos tecnológicos no curso.

A organização curricular do programa *PEC – Formação Universitária Municípios (PEC – Municípios)* é preocupação do estudo de Ferreira (2008). A partir da análise do desenvolvimento curricular desse programa especial de formação de professores em exercício, o estudo busca identificar dispositivos de integração curricular, procurando refletir como concretamente foram sendo contempladas as diferentes dimensões dessa integração no programa. O PEC –

---

<sup>10</sup> Esse curso tem caráter presencial e utiliza-se de recursos tecnológicos de informação, como forma de satisfazer a exigência da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394 – 1996) de formação superior para professores atuantes na educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental.

Municípios foi realizado durante os anos de 2003 e 2004, fruto de uma parceria da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, das secretarias municipais de educação de 41 municípios paulistas e de universidades paulistas (USP e PUC-SP). O programa graduou cerca de 4.500 professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental atuantes nas redes públicas de ensino. De forma geral, a pesquisa identifica a presença de importantes dispositivos de formação de professores que contemplam aspectos da integração curricular, tais como: o caráter interinstitucional do programa, a presença permanente de formadores de professores no seu decorrer, a articulação de diferentes mídias interativas e de diferentes modalidades de atividades que, por sua vez, integram diferentes saberes docentes, conforme Tardif (2002), dentre outros. De outro lado, observou-se a ausência ou mesmo a fragilidade de alguns dispositivos, dentre os quais podemos citar: a ausência de participação dos formadores e dos alunos-professores na construção do currículo e a ênfase na construção de uma autonomia individual, que minimiza as condições de concretização do trabalho coletivo na / da escola – condição necessária para a articulação e realização da prática docente integrada na / da comunidade escolar. Observam-se, assim, avanços que se revertem em recomendações para outras experiências de formação de professores, inclusive cursos regulares de Pedagogia, além de desafios para a construção de um currículo integrado de desenvolvimento profissional docente e para a proposição de políticas educacionais pautadas pela integração e pela continuidade

Outro trabalho a ser posto em destaque aqui é o de Bianchini (2005) que analisa outro tipo de programa especial de formação de professores – o Curso Normal Superior à distância. A autora utiliza o conceito de *capital cultural* proposto por Pierre Bourdieu, como base teórica para as reflexões sobre a relação entre herança familiar cultural e desempenho escolar e sobre o papel da escola na reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Desse modo, a autora desenvolveu sua análise procurando identificar as lacunas de conteúdos na formação inicial das professoras-alunas que já têm uma formação realizada no âmbito do ensino médio e lecionam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e que, no momento da pesquisa, estavam realizando o Curso Normal Superior. Para tanto, a autora utilizou questionários (respondidos por 410

professoras-alunas), entrevistas (com 12 professoras-alunas) e análise documental (dos cadernos de 160 delas), gerando a construção do perfil sócio-econômico-cultural dessas profissionais e de suas famílias e apontando lacunas nos conhecimentos de base para educação fundamental no qual já atuam.

Também não voltada especificamente para o estudo do *PEC – Formação Universitária*, cabe ainda citar aqui a Dissertação de Mestrado de Onofre (2000), que focaliza a política de formação continuada de professores em exercício, levada a efeito no estado de São Paulo, no final dos anos 1990. Trata-se de estudo específico sobre as visões que docentes formadores, professores participantes e especialistas de educação expressaram sobre o programa de educação continuada da SEE/SP (1997-1998).

Trata-se de um estudo exploratório-descritivo voltado para a compreensão de diferentes aspectos do processo de formação contínua de professores, por meio dos depoimentos dos diferentes agentes envolvidos no Programa, desde professores participantes, passando pelos formadores, até os coordenadores ligados à universidade parceira e à própria SEE-SP. Com isso o trabalho consegue traçar um “quadro geral caracterizador dos diferentes ‘olhares’ que os profissionais entrevistados convergiram para o processo de formação continuada vivido ao longo dos dois anos de funcionamento do PEC/SEE/SP - 1997-1998”. São, segundo a autora, perspectivas diferenciadas sobre o mesmo processo, mas que parecem convergir em torno de alguns aspectos básicos considerados positivos (proposta inovadora, parceria universidade-rede, duração das ações e intervalo de tempo entre elas) e outros considerados negativos (critério de seleção dos participantes, o trabalho dos “agentes multiplicadores”, o processo “ação-reflexão-ação”, acompanhamento das ações e durabilidade do programa) (Onofre, 2000, p. 16).

Desse texto cumpre destacar aqui, sobretudo a concepção de *formação em serviço dos profissionais da educação* defendida pela autora. Em suas palavras:

(...) formação em serviço dos profissionais da educação pode significar uma perspectiva de melhoria da formação desses profissionais e da prática educativa escolar e constituir-se em elemento fundamental no processo de desenvolvimento profissional docente - o que, por si só, já justificaria o esforço de investigação para compreensão de programas públicos de formação continuada e seus resultados.

Isso não significa que a formação continuada deva se tornar solução para as lacunas e mazelas dos cursos iniciais na formação desses profissionais. Pelo contrário, considero que o investimento na melhoria específica dos cursos de formação inicial é prioritário e constitui condição fundamental para a concretização dos objetivos básicos das ações de formação continuada, que visam o desenvolvimento profissional dos educadores. (Onofre, 2000, p 21).

É exatamente com esta concepção de formação continuada de professores que o trabalho aqui proposto foi desenvolvido, procurando perceber como esses programas de educação continuada, que se caracterizam por processos de parceria entre universidade e rede pública de ensino – neste caso, o *PEC – Formação Universitária* – repercutem no trabalho, na formação e na visão sobre a própria profissão que os professores alvos do programa de formação expressam.

Ainda segundo Onofre (2000), lançando mão da concepção de expressa por Candau, a formação continuada de professores:

(...) não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (p. 22).

De acordo com o que propõe Candau, Onofre (2000) aponta três eixos norteadores dos caminhos para a construção de uma nova perspectiva de formação continuada de professores: considerar a escola como locus fundamental da formação continuada; valorizar o saber docente e reconhecer o ciclo de vida profissional dos professores (p. 22).

Finalmente, cabe registrar aqui o estudo de Almeida (1998) em "*Vestígio para uma Reinterpretação do Magistério feminino em Portugal e Brasil (século XIX-XX)*" que traz contribuições para compreender as ideologias que cercam a imagem da docência.

Segundo a autora, a feminização do magistério primário ocorreu em Portugal e no Brasil em fins do século XIX e aconteceu num momento em que o campo educacional expandiu-se em termos quantitativos. A mão de obra feminina na educação se mostrou necessária, tendo em vista os impedimentos morais dos professores educarem as meninas.



Para Almeida, o discurso ideológico que se seguiu a essa demanda construiu uma série de argumentações que alocavam às mulheres um melhor desempenho profissional na educação, derivado do fato da docência estar ligada às idéias de domesticidade e maternidade. Essa ideologia teve o poder de reforçar os estereótipos e a segregação sexuais a que as mulheres estiveram submetidas socialmente ao longo das décadas. Entendia-se que cuidar de crianças e educar era missão feminina, por isso o magistério revelava-se seu lugar por excelência.

A autora mostra ainda que as relações patriarcais e econômicas que vinham reestruturando a sociedade em finais do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, tiveram grande importância no processo de feminização da profissão. Mas não tiveram menor importância as lutas que as mulheres promoveram pelo direito de exercer um trabalho assalariado.

Almeida, (1998) fornece elementos que permitem perceber como o magistério primário deu espaço para a inserção da mulher no mundo público e no trabalho assalariado, ao mesmo tempo que possibilitou definir numa profissão os espaços da maternidade canalizada para o afeto com os alunos, viabilizando um cruzamento entre o público e o privado.

A aceitação dos atributos de vocação e missão sagrada, por parte das professoras, reveste-se da incorporação de atributos maternos à profissão e servem, segundo Almeida (1998), ao poder oficial. Submersas nestes discursos as professoras nunca questionaram a ideologia da profissão, pois, isso seria questionar as próprias aspirações e forças.

A esse respeito é importante ressaltar, como mostra a autora, que a abertura do mercado de trabalho para as mulheres e as alterações no regime patriarcal não se deram sem reivindicações. Eram exigências que vinham na esteira do novo século – o século XX – que trazia em si os sinais de mudanças numa sociedade que precisava, por sua vez de novos atores sociais para seu desenvolvimento.

A vontade feminina de exercer o magistério também embutia o potencial da competência exigida para o aprimoramento docente fornecido pela prática e pela experiência. A presença das mulheres possibilitou incorporar à profissão os atributos de maternagem e, conseqüentemente, como aponta Almeida (1998), a

carreira ficou mais feminina e inseriu mudanças no imaginário social acerca das profissões.

O estudo desta autora contribui ainda para se pensar o magistério historicamente visto como uma ascensão social:

Ser professora possuía maior prestígio do que ser governanta ou costureira e, mesmo não sendo bem remunerada, pagava melhor em relação às outras profissões (Almeida, 1998, p. 117).

---

Esta pequena amostra de pesquisas já realizadas sobre a temática em estudo permite perceber a necessidade ainda de investigação em relação aos impactos desses programas de formação continuada sobre as concepções e práticas dos professores em exercício e sobre os significados que esses professores envolvidos atribuem às situações formativas que vivenciam nessa modalidade formativa.

Além disso, esses trabalhos permitiram o contato com diferentes tipos de metodologias de pesquisas, direcionando a pesquisa aqui relatada a um olhar que leva em consideração as diferentes visões e discursos dos principais agentes envolvidos nesse processo – os/as próprios/as professores/as alvos dessa formação.

# CAPÍTULO II

## O PEC-FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA (SEE-SP / 2001-2003)

*É preciso que recoloquemos em questão as construções históricas dos educadores na luta pela formação de qualidade e por uma política global de formação dos profissionais da educação e de valorização do magistério. Retomar as discussões sobre os fins da educação significa trazer à tona a questão dos projetos históricos e do futuro que queremos construir hoje para nosso povo, lidando com as contradições próprias dos processos educativos.*

**(Freitas, 2002, p.166)**

## 2.1. Algumas considerações de caráter histórico e político

Cabe neste momento reconstituir o quadro histórico que deu origem ao *PEC-Formação Universitária*. Para tanto, toma-se como ponto de partida o trabalho “*História da formação de professores*” de Tanuri (2000) e o livro “*Política Educacional*” de Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), considerando, especialmente, as conferências internacionais que delinearam o Plano Decenal de Educação, cuja proposição atribuiu à capacitação de professores extrema importância para melhorar a qualidade do ensino.

Foi a partir da *Conferência Mundial de Educação Para Todos*, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990 e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/1996 que a formação de professores, assim como a capacitação em serviço passaram a ser foco de debates. A referida conferência influenciou fortemente a agenda das políticas educacionais dos países em desenvolvimento na década de 1990 para universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, inclusive no Brasil. A preocupação com a formação docente e o termo “*capacitação em serviço*”, por exemplo, aparecem no *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*, aprovado pela *Conferência Mundial de Educação para Todos*, promovida pela UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, no qual se estabelecia:

O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, **capacitação em serviço**, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas. (Declaração Mundial de Educação Para Todos 1990 – grifo meu).

O Brasil tornou-se um dos países signatários da *Declaração de Jomtien* e, para dar conta dos compromissos firmados na ocasião, elaborou – por intermédio

do Ministério da Educação (MEC) – o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1994-2003), mas somente a partir de 1995 criou os instrumentos que viabilizaram o cumprimento das metas definidas em 1993. Trata-se de um documento que é considerado um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país. Em seu conjunto, o *Plano Decenal* marca a aceitação formal, pelo governo federal brasileiro, das teses e estratégias que estavam sendo formuladas nos foros internacionais mais significativos em relação à melhoria da educação básica. Dessa forma, a Conferência de Jomtien é um marco político e conceitual da educação fundamental, constituindo-se em um compromisso da comunidade internacional em reafirmar a necessidade de que todos dominem os conhecimentos indispensáveis à compreensão do mundo em que vivem, recomendando o empenho de todos os países participantes em sua melhoria.

O *Plano Decenal de Educação para Todos* foi apresentado pelo governo brasileiro em Nova Delhi, em 1993, num encontro promovido pela UNICEF e pelo Banco Mundial e que reuniu os nove países mais populosos do Terceiro Mundo – Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia – que, juntos, possuem mais da metade da população mundial. Neste encontro, o documento foi aprovado pelas duas organizações internacionais, que também ajudaram a elaborar a *Declaração de Nova Delhi*, estabelecendo posições consensuais entre os nove países participantes, na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos.

Segundo o Plano, os compromissos que o governo brasileiro assumiu, para garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, expressaram-se no *Plano Decenal de Educação para Todos*, cujo objetivo mais amplo era assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, “conteúdos mínimos de aprendizagem” que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea. O plano expressou os objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica propostos na época. Entre eles, o tema *formação de professores* recebeu especial atenção, como uma das peças-chave para garantir essas “necessidades básicas da educação”.

No Brasil, a configuração da formação de professores respondeu ao modelo de expansão do ensino superior, implementado na década de 1990, no

âmbito das reformas do Estado, também subordinado às recomendações dos organismos internacionais. Desse modo, as iniciativas voltadas para a formação docente, decorrentes da então nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal n. 9394/96 – caracterizaram-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos Cursos Normais Superiores, Cursos de Pedagogia e Licenciaturas Especiais à distância, de modo a atender a crescente demanda pela formação superior. A esse respeito, os objetivos do *Plano Decenal de Educação para Todos* são lembrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1996 que, ao consolidar e ampliar o dever do poder público com a educação em geral e em particular com o ensino fundamental, destacou no artigo 87 a formação de professores:

É instituída a década da educação, a iniciar-se há um ano da publicação desta lei.

Parágrafo 3<sup>a</sup> Cada Município é, supletivamente, o Estado e a União deverá:

III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distancia.

Parágrafo 4<sup>o</sup>- Até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

(Brasil, Lei Federal n. 9394/96)

A respeito desse processo de ingerência dos organismos internacionais sobre os rumos e decisões da política educacional nos chamados “países em desenvolvimento”, cabe lembrar aqui, em especial, as reflexões de Shiroma, Moraes e Evagelista (2002). Segundo as autoras, a formação docente no contexto da reforma do Estado no Brasil está articulada às recomendações dos organismos internacionais para a Educação desde início do século XXI, as diretrizes curriculares corresponderiam desse modo, as exigências de uma política mais ampla, global:

No caso brasileiro, as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais explicitam simultaneamente, uma restrição nos conteúdos da formação docente, centrados numa perspectiva de saber instrumental, e um alargamento das funções docentes incorporando, por exemplo, tarefas de gestão e outras não diretamente ligadas ao ensino. A preocupação

com a eficiência e eficácia do trabalho docente inseridas numa lógica racionalizadora, técnica, pragmática, que encontra na defesa abstrata do uso das tecnologias da informação e comunicação sua expressão mais acabada ( Shiroma e Evangelista, 2002, p. 536)

De acordo com Shiroma (2003), as políticas de EAD, justificadas como uma forma de democratizar o acesso à educação e colocadas em prática de forma mais incisiva na formação docente, têm como intenção a desintelectualização docente. A formação docente a distância é, na verdade, mais uma das estratégias que, desde os anos de 1990, são postas em prática para despolitizar e controlar o professor.

Há, porém dificuldade de perceber tal processo, uma vez que o aligeiramento da formação docente fica eclipsado pelos argumentos da racionalidade técnica predominante nos programas de desenvolvimento profissional que priorizam a noção de competência [...] (SHIROMA, 2003, p. 67- 68).

A Lei nº 9.394/1996 instituiu em suas disposições transitórias a *Década da Educação* e, na trilha da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, avançou sobre o estabelecido na Constituição Nacional de 1988 no tocante às atribuições dos diferentes níveis federativos, ao definir em suas disposições transitórias que os municípios e, supletivamente, o Estado e a União, têm a incumbência de "(...) realizar programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando para isso também os recursos da educação a distância" (art. 87, Parágrafo 3º, inciso III). Igualmente, a LDB determina que, até o fim da *Década da Educação* (2006), somente sejam admitidos "(...) professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" (art. 87, Parágrafo 4º).

São Paulo, ao lado de outros estados brasileiros, logo se organizou para cumprir o estabelecido em lei, com a elaboração, pela Secretaria da Educação, da proposta do *PEC-Formação Universitária* e sua apresentação às três universidades já mencionadas: USP, UNESP e PUCSP.

Segundo o livro *"Uma experiência de formação de professores na USP-PEC: Programa de Educação Continuada"* (Nicolau, 2006) e o *Jornal UNESP*

(2005) o *PEC-Formação Universitária* foi implantado a partir de 1997 e, em dezoito meses, proporcionou a graduação, em nível superior, para 6.300 professores da rede estadual de ensino. A carga horária mínima para isso era de 3.100 horas de trabalho, estabelecida pela Deliberação 12/01 do Conselho Estadual de Educação. Este programa atendeu professores do Ensino Fundamental I, de 1ª à 4ª séries, efetivos da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

Com investimentos da ordem de R\$ 13.455.720,00, o programa contou com estúdios de videoconferência, salas equipadas com microcomputadores, terminais para videoconferência, televisores, sistema de apresentação visual e ar condicionado. O PEC foi oferecido a 9.400 professores da rede estadual e 6.684 confirmaram a matrícula. O Quadro 1, apresentado a seguir, sintetiza a distribuição dos números dessa capacitação por cada universidade envolvida:

**QUADRO 1:** Número de inscritos e de formandos no PEC-Formação Universitária, por universidade

<b>Programa de Educação Continuada de Formação Universitária para professores que atuam nas primeiras séries do Ensino Fundamental</b> (Duração do Programa: agosto de 2001 a março de 2003)			
Nº de professores inscritos para obtenção de diploma universitário	<b>UNESP</b>	<b>USP</b>	<b>PUC-SP</b>
	3.102	1.654	1.447
Formato do Ensino Utilizado	Programa presencial, organizado em módulos por meio de temas e unidades presentes na estrutura curricular. Envolve o uso de mídias interativas e de tecnologia avançada em comunicação e informação, mediante uso de videoconferência, teleconferência, trabalho monitorado, vivências educadoras, oficinas culturais e estudos independentes e relatório final de pesquisa.		
<b>Total de Formandos</b>	<b>3.102</b>	<b>1.654</b>	<b>1.447</b>

Fonte: *Jornal UNESP*. Universidade Estadual Paulista. n. 196/janeiro 2005.

As três universidades envolvidas desenvolveram o trabalho de construção do material, seleção de tutores, suporte e organização no andamento do Programa. A USP teve 1.800 matrículas e contou com 8 pólos localizados nos bairros de Butantã, Carapicuíba, Itapeverica da Serra, São Bernardo do Campo, Diadema, Suzano, Guarulhos e Jundiaí, sediados nos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) e em escolas equipadas para o desenvolvimento das atividades previstas pelo programa. Já a UNESP



teve seus pólos distribuídos nas cidades de Rio Claro, Araraquara, Bauru, Marília, Assis, Presidente Prudente e Franca – cujos campi, incluem unidades que mantêm cursos de Pedagogia.

A PUC-SP ficou encarregada de atender a clientela da cidade de São Paulo, com pólos localizados nos municípios de São Paulo e Sorocaba. Segundo Carneiro (2005) o PEC- Formação Universitária da PUCSP atendeu a uma demanda de 1.600 professores, distribuídos nos seguintes pólos:

- *Sorocaba*: 01 turma matutina, 03 vespertinas e 04 noturnas);
- *Artur Alvim*: 03 turmas matutinas, 04 vespertinas e 04 noturnas;
- *Itaquera*: 02 turmas matutinas, 02 vespertinas e 02 noturnas);
- *Pirituba*: 02 turmas vespertinas e 02 noturnas);
- *Tucuruvi*: 02 turmas matutinas, 02 vespertinas e 02 noturnas); e
- *Interlagos*: 02 turmas matutinas, 03 vespertinas.

Em todos os pólos os professores-alunos tiveram contato com diversos educadores das Universidades envolvidas:

- **o professor tutor**: que acompanhava diariamente todas as atividades dos alunos de forma presencial tais como: assistir as videoconferências e também as teleconferências; supervisionar os trabalhos monitorados e coordenar as discussões em sala de aula. A exigência era de que esses professores tivessem formação superior na área de Educação ou licenciatura, o procedimento indicado para a seleção de professores tutores foi a utilização de um banco de dados, fornecido pela SEE, que continha as inscrições dos candidatos.
- **os professores assistentes**: que faziam o acompanhamento *on-line*, utilizando o espaço do programa learning Space. Este profissional, dentro do programa PEC- Formação, tinha a função de interagir nos fóruns de discussões e nas questões abertas, aos finais das videoconferências e teleconferências, realizando o papel de mediador na interação coletiva. No PEC- Formação Universitária da PUC-SP priorizou-se candidatos que participavam dos programas de pós-graduação em Educação, particularmente aqueles cujo interesse e experiência se voltavam para a aplicação da informática na área educacional.
- **Os professores orientadores**: Coube a este profissional , acompanhar o desenvolvimento dos alunos mediante vários instrumentos de avaliação, tais como: provas, ao final de cada módulo ou tema; vivências educadoras;

trabalho monográfico (TCC); memórias e pareceres do tutor responsável pelos alunos. Além disso, os professores orientadores deveriam realizar ao menos duas visitas mensais aos pólos, essas visitas tinham por objetivo a orientação do trabalho de conclusão de curso – TCC. A seleção destes profissionais na PUC-SP foi realizada a partir de um edital que exigia uma formação de no mínimo mestre e após isso, foi feita avaliação curricular e entrevistas.

- Os **especialistas** que participaram das teleconferências, foram convidados a participar do Programa através dos diretores das faculdades envolvidas na formação docente (USP, UNESP e PUC-SP), deste modo, integraram o grupo do PEC, profissionais das diversas áreas do conhecimento, que participavam da elaboração dos materiais referentes aos conteúdos específicos, bem como organizavam e ministravam as videoconferências.

Coube à Fundação Carlos Alberto Vanzolini (Laboratório de Tecnologias em Educação) criar, implementar e operar o sistema de gestão do Programa: mapear e organizar as turmas; acompanhar as universidades no detalhamento da proposta pedagógica e grade curricular; supervisionar a montagem da rede de telecomunicações e o sistema de geração de aulas; coordenar a adaptação dos espaços de recepção distribuídos pelo Estado com equipamentos de comunicação e informação para teleconferências, videoconferências e atividades *on-line*.

A dinâmica de funcionamento do *PEC-Formação Universitária* (SEE-SP 2001-2003) previu módulos temáticos de atividades que, articulados entre si, deram suporte e consistência à proposta pedagógica. Esses módulos integraram as diferentes especialidades. As videoconferências e teleconferências trabalharam temas que eram desdobrados posteriormente no trabalho monitorado. Previa-se que estas atividades desencadeassem a discussão sobre o “conteúdo teórico-prático de cada tema ou unidade”, dando continuidade ao estudo, com atividades que visavam o aprofundamento e reflexão sobre os conteúdos trabalhados.

O trabalho monitorado, com carga horária semanal de doze a dezesseis horas, era dividido em atividades *off-line* (orientadas pelos tutores), *on-line* (orientadas por professores assistentes virtuais, mestres ou doutores das

universidades, *intranet*) e também *sessões de suporte* nas quais os professores organizavam a sua forma de estudo, individual ou em equipe.

Em sua estrutura, o Programa foi pensado para “se aproximar ao máximo de uma capacitação que leve o professor a mudar sua visão de mundo” (Nicolau, 2006) – e essa era a finalidade prevista para as diferentes atividades a serem programadas.

Assim, as *Oficinas Culturais* eram pensadas como uma modalidade didática de trabalho, adotada pelo programa, que possuía duas características fundamentais: em primeiro lugar, por serem oficinas, tinham como objetivo a aprendizagem do professor especialmente por meio da discussão “sobre seu fazer profissional” e, em segundo lugar, por serem culturais, constituíram-se em ações que tematizavam a “(...) inserção do professor no mundo da cultura, seu acesso a determinados bens culturais e ampliação do seu letramento” (Nicolau, 2006).

Apresentado o contexto histórico-político em que emergiu o *PEC-Formação Universitária*, assim como sua estrutura e organização, é preciso levar em conta que, até o início de 2001, a rede pública estadual ainda possuía cerca de doze mil e quatrocentos docentes das series iniciais do ensino fundamental sem formação superior, pois o requisito mínimo legal para o seu ingresso na rede escolar, antes da LDB aprovada em 1996, era a formação em nível médio (Habilitação Específica para o Magistério).

O Programa previa em seus objetivos “(...) saldar uma dívida social extensa, levando aos professores efetivos da rede estadual de ensino oportunidades, talvez únicas, de contato com informação, atualização, cultura e capacitação (Nicolau, 2006).

Aqui se pode questionar a pretensa democratização do ensino superior no país:

- Por que estes professores não tiveram acesso a uma licenciatura?
- Por que precisamos, e tão tardiamente, de um programa especial e emergencial de capacitação em serviço, com um tempo-custo reduzido?

Estas questões levam a pensar que, apesar de a Constituição de 1988 e, mais especificamente, a nova LDB de 1996, propugnarem a *educação contínua*

*para todos*, tal proposição se depara com as limitações financeiras que caracterizam os investimentos na área educacional. Esse é um dos desafios que enfrentam os governantes das diversas instâncias administrativas de nosso país, os profissionais da educação e a sociedade de modo geral.

Não é objetivo deste projeto discutir a democratização do ensino superior no Brasil, mas sim compreender como uma experiência de formação desenvolvida nesses moldes é vivenciada por professores que se encontram em diferentes fases de sua trajetória profissional, tendo em vista as marcas deixadas pela posse diferenciada do capital cultural, social e econômico.

Contudo, é importante retomar as ressalvas quanto aos programas políticos realizados no Brasil destinados à formação de professores, tal como as que são expressas pela diretora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, numa publicação elaborada para relatar essas experiências do *PEC-Programa de Educação Continuada* da USP:

Experiências realizadas com o desenvolvimento e uso das tecnologias educacionais levam a crer que se possam atenuar disparidades educacionais em várias partes do mundo e, dentro dessa perspectiva, projetos de ensino a distância são inseridos em políticas educacionais autodenominadas inclusivas. Apropriadas por investidores privados, tornam-se instrumentos da comercialização do ensino. Favorecem deste modo, a expansão do mercado educacional e o surgimento de restrições socioeconômicas impostas pelo ensino pago. Por isso é, mais uma vez, decisiva a participação aberta do poder público no gerenciamento dessas atividades de educação, dando clareza ao seu caráter educacional e separando-as de seu potencial caráter comercial e de marketing. A USP, como a maior universidade pública do País, não pode abrir mão de sua responsabilidade neste processo. (Nicolau, 2006, p. 5)

Para Sônia Penin (apud Nicolau, 2006, p. 9), diretora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), ainda há muito a ser aprimorado em cursos com as características do *PEC-Formação Universitária*. É necessário garantir mecanismos institucionais que capacitem os docentes formadores e os professores participantes para o domínio das técnicas de educação à distância, deixando como desafio a superação à oposição simplista

entre as duas modalidades de ensino, presencial e à distância, tomando-as como antagônicas, ao invés de complementares. Por outro lado, não se pode esquecer da brecha que se abriu ao pensar em *capacitação em serviço* com um custo-tempo reduzido, pois tem-se assistido à vulgarização e massificação de cursos semi-presenciais, alicerçados nas brechas das leis educacionais.

Há que se pensar, segundo Penin (apud Nicolau, 2006, p. 9), em formas de compensar todos os nossos problemas frente à educação e à formação de professores, mas as políticas não podem assumir somente e sempre um caráter emergencial, pois isso não é de fato democratização. A construção de novos processos formativos, que respondam às exigências e necessidades sociais na atualidade "(...) situa-se no campo das contradições e das lutas, e corresponde a diferentes vozes".

É nessa perspectiva, que a pesquisa aqui relatada pretende ouvir os alunos-professores que freqüentaram o *PEC-Formação Universitária*. Mas antes, é necessário entender a estrutura e organização deste programa e seus sujeitos envolvidos.

## **2.2. A estrutura do PEC-Formação Universitária (SEE-SP 2001-2003)**

Carneiro (2005), em "*PEC – Formação Universitária, um grande desafio: uma gestão compartilhada*", traz a estrutura do PEC – Formação Universitária (SEE-SP 2001-2003), bem como trata das bases legais que deram origem ao programa:

O PEC Formação Universitária – Programa Especial de Formação de Professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>) foi instituído pela Deliberação CEE n. 12/2001 (São Paulo, 2001<sup>a</sup>), sendo alterada pela de n. 13/2001 (São Paulo, 2001 b). Foi criado pela secretaria da Educação do Estado de São Paulo e desenvolvido em parceria por três grandes universidades: A Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). (Carneiro, 2005, p. 32).

Ainda, de acordo com essa leitura (Carneiro, 2005, p. 33), o programa origina-se destinado a atender exclusivamente professores efetivos e estáveis da rede pública estadual paulista e deveria levar em conta a experiência profissional, buscando articular a teoria e a prática, valorizar o exercício da docência e criar novos ambientes de aprendizagem através do uso de mídias interativas.

Deveria ter, ainda, uma coerência tal que oferecesse simetria entre a situação de formação e a do exercício profissional, com contextualização da aprendizagem, garantindo assim um contato efetivo com a realidade da escola. Deveria garantir de que os conteúdos incluíssem as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, e que enfatizassem processos avaliativos que, possibilitasse reconhecer seus próprios métodos de pensar, desenvolvendo assim capacidades de atuo-regular a própria aprendizagem (Carneiro, 2005, p. 33).

Seus principais objetivos, são descritos de acordo com a Proposta Básica do Programa (2005, p. 33):

- Habilitar o contingente de professor PEB I efetivos, visando a melhoria de atuação na rede oficial de ensino estadual, no Ciclo I do ensino fundamental;
- Possibilitar a Experimentação e a avaliação pela comunidade acadêmica paulista de uma proposta não convencional de formação de professores, mediante mídias interativas organizadas e monitoradas pela Secretaria de Estado da Educação e universidades.
- Ampliar as referencias teórico-conceituais para uma melhor compreensão e descoberta de conteúdos e formas pedagógicas menos convencionais, possibilitando a produção e criação de opções mais significativas de aprendizagem dentro do coletiva das escolas especialmente dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), como parte de uma rede integrada de geração de conhecimento no estado. (Carneiro, 2005, p. 33)

Por se caracterizar como Programa Especial, o PEC – Formação Universitária fugiu totalmente aos parâmetros existentes no processo de formação do ponto de vista, tanto da estrutura, quanto do seu funcionamento.

Do ponto de vista estrutural, diferentemente dos cursos existentes, o PEC não se organizou em anos letivos, semestres ou séries nas quais os alunos deveriam freqüentar determinadas disciplinas, sendo estruturado mediante articulação de módulos, temas e unidades, com duração variada, devendo cumprir a exigência legal de oferecer, no mínimo 3.100 horas de trabalho.

Nesse novo contexto, os conteúdos puderam ser abordados, além das aulas ministradas por teleconferências<sup>11</sup> ou videoconferências<sup>12</sup>, por vivências educadoras e oficinas culturais, como se pode observar nas Tabelas 1 e 2, apresentadas a seguir.

**Tabela 1:** Organização Curricular

<b>Organização</b>	<b>Carga horária</b>
Módulo introdutório (informática)	050
O PEC Formação Universitária e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do professor	169
Formação para a docência escolar : cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas nas áreas curriculares	1162
Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva	061
<b>TOTAL</b>	<b>1.442</b>

<sup>11</sup> **Teleconferência:** aula ministrada com uso de novas tecnologias, quando o professor trabalha com todo o grupo de alunos do programa, cerca de sete mil.

<sup>12</sup> **Videoconferência:** aula ministrada com uso de novas tecnologias, mas o professor atendia a um pequeno grupo de alunos, no máximo 150 da universidade em que exercia a ação docente.

**Tabela 2:** Estrutura do Curso

<b>Estrutura / Módulos</b>	<b>Carga horária</b>
Oficinas culturais	140
Atividades complementares (escrita de memórias, trabalhos de pesquisa, planejamento e avaliação de vivências)	400
Vivências educadoras (diagnóstico do local de trabalho, planejamento, desenvolvimento, avaliação e análise de projetos nas diferentes áreas do currículo, estudo dos mecanismos de avaliação propostos pelas políticas públicas e socialização das experiências vividas)	300
Experiência docente	800
<b>TOTAL</b>	<b>1.442</b>

As *vivências educadoras* eram atividades complementares, realizadas na unidade escolares, diretamente relacionadas aos módulos ou aos conteúdos desenvolvidos. Deveriam, portanto, ampliar os horizontes de trabalho por parte do aluno – professor, associando a sala de aula, a escola e a comunidade, de tal forma que se pudessem integrar a teoria e a prática.

As *oficinas culturais* pretendiam ampliar o universo cultural dos alunos no que se referia aos diferentes usos da leitura e da escrita. Nesse sentido, foram promovidas oficinas de escrita e interpretação de textos, visitas a museus, exposições, teatro e cinema.

Em relação à estrutura foi elaborado pelos coordenadores das universidades participantes um *regimento geral* para o curso, a ser observado indistintamente por todos os alunos do Programa. Os professores- alunos deveriam participar diariamente, nos Cefams – Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, das atividades propostas, de tal forma que, caso extrapolassem o limite de 25% de faltas, seriam retidos.

Ainda em relação à estrutura do curso, Carneiro (2005, p. 36) fala sobre a organização das classes e o funcionamento do curso. Segundo a autora, Cada classe era formada por grupos de 40 a 45 alunos e liderada por um *professor tutor*, que tinha inicialmente a função de motivá-los para o trabalho das *vídeo* e das *tele* conferências.

Em relação ao funcionamento do PEC- formação Universitária (SEE-SP 2001-2003), os períodos de trabalho e de férias divergiam da rotina dos demais



cursos existentes. Assim, foram realizadas duas semanas de férias de verão, incluindo o período de festas de final de ano, e uma semana no inverno. Além do mais, havia quatro horas diárias de trabalho durante a semana e, aos sábados, seis horas.

Assim, a coordenadora geral do curso PEC – Formação Universitária define o programa:

O curso era ministrado à distância, isto é, os alunos-professores e os docentes da universidade estavam localizados em espaços geograficamente diferentes, pois enquanto os primeiros se alocavam em unidades dos Cefams especialmente equipadas para tal finalidade, onde recebiam as imagens das teles e das videoconferências, os últimos atuavam, na universidade, em local adequado para a realização do trabalho (Carneiro, 2005, p. 36).

Por utilizar diferentes espaços de aprendizagem, os Cefams foram equipados com laboratórios de informática, de modo que os participantes do curso pudessem fazer uso do local na realização das tarefas propostas, através de um programa especial, o *Learning Space*, sob a orientação de um *professor assistente* (PA), que com eles interagiu.

Além disso, entre as exigências, ressaltam as *vivências* e os *trabalhos de conclusão de curso* (TCC), que seriam orientados por professor titulado, preferencialmente da universidade, cuja responsabilidade estava em seguir, passo a passo, o desenvolvimento da pesquisa.

Havia desse modo, vários atores interagindo direta e indiretamente com os professores-alunos; videoconferencistas, professores-assistentes, professores orientadores e professores tutores. Mas, como se pode ver a seguir, durante a realização no curso na PUCSP, onde alocavam os sujeitos desta pesquisa, houve problemas, tanto de recursos humanos, quanto da própria gestão de todo o aparato tecnológico.

Vejamos, então, como o PEC-Formação Universitária (SEE-SP 2001-2003) aconteceu na PUCSP.

## **2.3. O PEC-Formação Universitária (SEE-SP 2001-2003) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

### **2.3.1. Os sujeitos envolvidos**

Os sujeitos desta pesquisa são professores pertencentes a Diretoria de Ensino Norte 1 localizada no município de São Paulo, tendo realizado o curso na Universidade Pontifícia Católica – PUC-SP (responsável pelos pólos dos professores do município de São Paulo e de Sorocaba). Assim torna-se essencial entender como se organizou o PEC- Formação Universitária na PUC-SP.

A Profa. Maria Ângela Barbato Carneiro foi coordenadora geral do referido programa de formação e em “*PEC Formação Universitária, um grande desafio: a gestão compartilhada*” (2005) descreve a estrutura do Programa de Formação Continuada da Secretaria Estadual de Educação, relata como o programa se organizou na Universidade Pontifícia Católica de São Paulo e descreve quais foram os atores envolvidos.

Segundo Carneiro (2005) a Universidade Pontifícia Católica (PUC-SP), juntamente com a Universidade São Paulo (USP) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP), no final de 2000, foram convidadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, a participarem da discussão de um programa de formação docente destinado a atender às exigências da Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 9.394/96.

Conforme descreve Carneiro (2005), na PUC-SP, após a análise do projeto nos departamentos da Faculdade de Educação, o material teve que ser discutido pelos diferentes órgãos colegiados que compõem sua estrutura administrativa.

Uma vez aprovado pelos órgãos internos da PUC-SP, eleito o coordenador e respeitadas as normas contratuais da Secretaria Estadual de Educação, o curso começou a funcionar, dois meses depois, ou seja, em 26 de julho de 2001, em todas as universidades parceiras.

Como o Programa se caracterizava pelo uso de mídias interativas, necessitando, portanto, de alguém que tivesse um conhecimento mais específico dessa área para acompanhar os trabalhos a serem realizados pelos alunos no

*Learning Space*, um novo espaço de aprendizagem. Sendo assim, um segundo elemento para integrou a equipe gestora, profissional que mais tarde acabou ficando responsável pela logística do Programa. Começava-se desse modo a formar a gestão e equipe que viria a coordenar e operacionalizar o PEC-Formação da PUC-SP.

A instituição construiu um modelo de gestão compartilhada, descentralizado, com a participação de um número maior de pessoas no processo decisório, o que resultou em um trabalho aberto, eficiente e democrático (Carneiro, 2005, p. 38).

O PEC da PUC-SP atendeu a uma demanda grande de professores-alunos (1.600 pessoas), espalhados em cinco localidades da cidade de São Paulo e uma no interior (Sorocaba), para Carneiro (2005) esse número se fez necessário uma equipe de gestão maior.

Assim, foi criado um Comitê Gestor, criado para tomar as decisões relativas à operacionalização do curso, no Grupo de Trabalho acadêmico (GTAC), destinado a elaborar as emendas dos módulos e desenvolver os conteúdos, no Grupo Learning Space e na elaboração do cronograma.

Integrando ao grupo de gestão, foram convidadas mais duas pessoas, uma para assumir a coordenação educacional, isto é o trabalho das equipes de videoconferencistas e elaboração de material didático e posteriormente, coordenou também as atividades dos professores orientadores e um coordenador pedagógico, atuando com os professores tutores e alunos nos pólos de recepção

Somando-se a este quadro de profissionais a PUC-SP recebeu da Secretaria da Educação, seis estagiários de multimídia, como apoio para os videoconferencistas e dois para atuar nos laboratórios de informática.

A etapa seguinte foi a da seleção dos professores tutores, que haviam se inscrito para o trabalho através da Secretaria. Após uma avaliação dos currículos, os candidatos selecionados foram chamados para participar de uma entrevista, quando foram escolhidos 44 profissionais. O critério adotado, além da formação acadêmica na área, era a experiência de trabalho na rede pública, a disponibilidade de horário e o interesse no local em que havia demanda.

Como relata Carneiro (2005) durante a realização do curso, foi observada a necessidade de contratar mais um profissional volante, pois, o número e professores eram insuficientes, uma vez que qualquer falta não poderia ser coberta, então a equipe passou ter 45 professores tutores, cuja formação, segundo a própria coordenadora do curso, acabou ocorrendo em serviço, ao longo da realização do projeto

A coordenadora fala ainda das dificuldades enfrentadas no início do curso com os equipamentos tecnológicos e como isso gerou problemas e disfunções na própria organização do curso e seus atores.

Muitas vezes, a coordenação ia até eles com suporte para suas necessidades; outras vezes, utilizava-se do equipamento das videoconferências para as interações. E assim o trabalho foi caminhando repleto de surpresas. No entanto, sem eles o projeto teria sucumbido, especialmente nos três primeiros meses, quando os problemas com a tecnologia eram contínuos e as videoconferências, na maioria das vezes, acabavam não se realizando. Na verdade, não era função do tutor substituir o videoconferencista, mas a falta de conexão entre os pólos emissores e o receptor acabou determinando, inúmeras vezes, que isso acontecesse. (Carneiro, p. 42)

Foi iniciado o trabalho com os tutores, mas o equipamento dos laboratórios ainda não estava testado, então somente depois de algum tempo é que se iniciou o trabalho no Learnign Space<sup>13</sup>.

A segunda parte da seleção foi a dos professores assistentes, priorizaram-se os candidatos que, na universidade, participavam dos programas de pós graduação em educação, particularmente aqueles cujo interesse e experiência se voltavam para aplicação da informática na área educacional. Foram selecionados, 16 professores assistentes, que deveriam participar só do primeiro módulo do Programa, mas dada a dificuldade de capacitar um novo grupo a cada assunto decidiu-se investir na equipe selecionada e proceder à capacitação em serviço, através de reuniões semanais, quando eram socializadas as experiências e as dificuldades enfrentadas.

Finalmente, os últimos participantes da equipe a serem selecionados foram os professores orientadores. Foi feito um edital especificando as condições,

---

<sup>13</sup> Learning Space é uma modalidade de educação a distância com suporte na internet.

divulgado nas várias faculdades da Universidade. Para o desempenho da função, o docente deveria no mínimo, ser mestre. Após a inscrição e avaliação curricular pela equipe da coordenação os candidatos foram entrevistados, sendo selecionados aqueles que pareciam atender mais as necessidades do trabalho.

Segundo Carneiro (2005), Os professores coordenadores tiveram que aprender a trabalhar com os tutores, para observar e avaliar os alunos em diferentes momentos da aprendizagem. Varias vezes, as informações tinham que ser cruzadas, pois além do processo ser inovador a avaliação deveria ser realizada passo a passo.

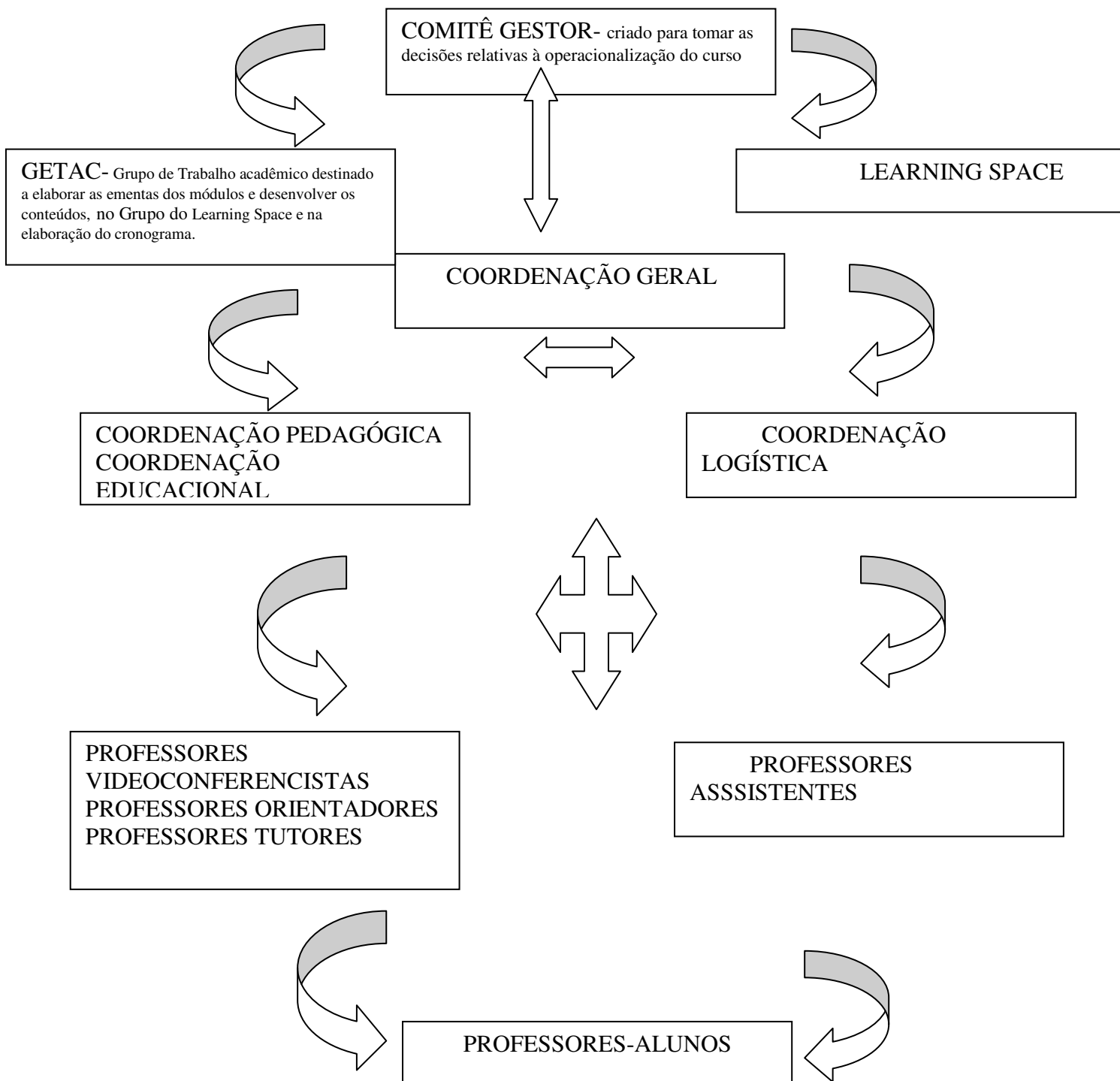
Quanto aos videoconferencistas, foram convidados a participar do Programa os diretores das faculdades envolvidas na formação docente. Através deles, integraram o grupo PEC profissionais das diversas áreas do conhecimento, que participavam da elaboração dos materiais referentes aos conteúdos específicos, bem como organizavam e ministravam as videoconferências. Durante todo o trabalho, realizaram-se, segundo a coordenadora, mais de quinhentas delas.

Finalmente, nomeou-se através da universidade um grupo de profissionais de diversos setores para acompanhar o projeto, dando-lhe a sustentação necessária. Faziam parte deste grupo, uma advogada, uma profissional de recursos humanos, um profissional da área administrativa, um profissional da área econômica e dois profissionais para a gestão de recursos, além da coordenação. Esta equipe se reunia mensalmente para discutir, analisar e orientar as decisões da coordenação.

No início do trabalho, a universidade designou uma secretaria para compor a equipe, mas tivemos que contratar mais 4 profissionais para auxiliar no trabalho de atendimento e escrituração do projeto, a secretaria da Educação enviou seis estagiários de multimídia como apoio para os videoconferencistas e dois que atuavam nos laboratórios de informática.

A Figura 1, a seguir, ilustra a teia de relações existentes entre os diferentes agentes participantes do PEC-Formação Universitária (SEE-SP 2001-2003):

**FIGURA 1:** Organograma das relações entre os diferentes agentes participantes do PEC-Formação Universitária (SEE-SP 2001-2003)



### **2.3.2. O PEC- Formação Universitária na visão da coordenadora do curso na PUCSP**

Para Carneiro (2005), em artigo no qual analisa sua própria experiência como coordenadora do PEC-Formação Universitária (SEE-SP 2001-2003) na PUC-SP, formar professores com qualidade é uma exigência do mundo pós-moderno, no qual a sociedade informacional é uma realidade econômica e cultural que se apresenta como resultado de uma revolução tecnológica sem precedentes:

Estamos vivendo em uma sociedade do conhecimento, na qual as economias locais se transformaram em economia global e as certezas deram lugar às incertezas, mostrando que não existem mais verdades absolutas (Carneiro, 2005, p. 25).

Para a autora, aprender passou a ser encarado pelos diferentes agentes participantes do Programa com um processo que requer elaboração pessoal, sendo, portanto, construído pelo próprio indivíduo, a partir de algo externo a ele.

A educação formal, segundo Carneiro (2005) vem sendo amplamente questionada: “(...) discute-se muito o papel da escola no intuito de torná-la um direito universal”. Para a autora um dos aspectos mais críticos da crise educacional é o acesso ao conhecimento, que se mantém “um privilégio de poucos, numa competição que invalida a solidariedade”.

A autora ressalta ainda, que não só a escola tem sofrido alterações, mas também a sociedade, cujas características de “sociedade informacional”, priorizam cada vez mais o domínio de determinadas habilidades, tais como: seleção e processamento da informação, autonomia e capacidade de tomar decisões, trabalho em grupo, polivalência e flexibilidade. Ou seja: quem não tem competência para criar ou para tratar informações fica excluído do processo de aquisição de conhecimento.

A autora coloca no centro das discussões a questão da democratização do ensino, que deveria favorecer o acesso e a permanência de todos na escola, não fossem as políticas econômicas e culturais, apoiadas nos princípios liberais que acentuaram, ao invés de diminuir as desigualdades existentes entre homens.

É nessa perspectiva, que Carneiro (2005) afirma que os professores se sentem despreparados, interrogando-se sobre o seu verdadeiro papel na escola. Para a autora há necessidade de um profissional com competências específicas baseadas em conhecimentos científicos e capacidade de reflexão – um investigador- reflexivo – no sentido de observar e analisar suas práticas à luz das teorias da educação e de investigar/buscar novas formas de trabalho.

Assim, as deficiências na formação docente merecem destaque dentre os problemas enfrentados pela educação brasileira, uma vez que, apesar das reformas legais, existe ainda um contingente bastante significativo, ou dos chamados “professores leigos” ou daqueles cuja formação só ocorreu em nível médio (Habilitação específica para o magistério), nem sempre de boa qualidade:

Com base no Art. 81, da LDB, em 2001 o governo do estado de São Paulo, pressionado pelo governo federal, passou a adotar medidas, assumindo a responsabilidade pelo processo e formação de professoras, uma vez que possuía, na ocasião cerca de doze mil docentes sem curso superior. Para atender às disposições legais em curto espaço de tempo, optou-se então por criar um programa especial de ensino à distância, que permitiria ao aluno a auto-aprendizagem, com a adoção de recursos didáticos sistematicamente organizados para esse fim. Foi assim que surgiu o PEC- Formação Universitária (Carneiro, 2005, p. 32).

Carneiro aponta ainda que o PEC-Formação Universitária foi fruto de discussões realizadas a partir da Conferência Mundial Para Todos, de 1990, quando o governo brasileiro assumiu, perante os organismos internacionais, o compromisso de melhorar a qualidade da educação oferecida à população. Tal medida se fez acompanhar de outras igualmente importantes, necessárias para amparar algumas decisões de caráter político como foi o caso da LDB 9394/96, que tratou, entre outras questões, da formação docente, como se pode observar do Art. 61 ao Art. 67 da Lei (Brasil, 1996). Determinou-se dessa forma, que essa formação deveria ocorrer, obrigatoriamente, em cursos superiores, delimitando para isso um prazo mínimo de dez anos. Ao mesmo tempo em que se mostrava a importância de tal formação, medidas descentralizadoras adotadas pelo governo federal impunham novas práticas aos governos estaduais, buscando resolver os impasses dessa formação.



### **2.3.3. O PEC- Formação Universitária na PUC-SP: os limites e expectativas alcançadas, segundo os coordenadores**

Alegretti (2005), uma das coordenadoras do curso, em artigo no qual descreve as atividades desenvolvidas com professores videoconferencistas, orientadores e assistentes, afirma que, no início do curso, foram apresentadas algumas dificuldades que os professores coordenadores apontaram para desenvolverem o trabalho com os alunos, tais como:

- Falta de habilidade de leitura e interpretação de texto. A maioria dos alunos-professores, estavam há muito tempo fora dos bancos escolares e não possuíam o hábito da leitura escrita.
- Resistência dos alunos aos critérios de avaliação estabelecidos pelos professores orientadores, propostos em reuniões colegiadas. Alguns deles enfrentaram a resistência dos alunos na aceitação das críticas realizadas às suas dificuldades de aprendizagem, encaradas como críticas às suas práticas pedagógicas. Muitos não percebiam o erro do ponto de vista construtivo; ao contrário, demonstravam receio em errar. Ao mesmo tempo, o fato de o professor orientador não estar presente todos os dias na sala de aula gerou certa desconfiança dos alunos, sobre a validade dos critérios de avaliação por ele estabelecida.
- Resistência do aluno à mudança. A cultura ainda presente em nossas escolas está centrada na sala de aula presencial e, conseqüentemente na presença física do professor.
- A dinâmica estabelecida no curso pressupunha que o aluno tivesse autonomia, auto-organização e disciplina, aspectos, segundo os professores coordenadores fundamentais, à aprendizagem em educação a distância.
- Pouca auto-estima do aluno-professor. O quadro predominante feminino, o desprestígio da figura do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, a baixa remuneração salarial e a falta de formação superior são fatores que influenciaram nessa auto-estima fragilizada. A condição da mulher na sociedade, apesar de ela ter conseguido certa autonomia nas últimas décadas, ainda é frágil. As mulheres, mesmo as que sustentam a família e arcam com a educação dos filhos, ainda sofrem preconceito profissional. ( Alegretti , 2005, p.53)

Apesar das dificuldades encontradas, tanto em relação às defasagens culturais dos professores e em sua formação, quanto nos limites que o uso da tecnologia demonstrou ao longo do curso (videoconferências e vídeo-aulas – que acabaram muitas vezes não acontecendo, por falta de manutenção da aparelhagem) e, por conseguinte, o despreparo da figura do tutor em assumir um papel que não era seu – para os professores coordenadores do curso, ele foi além das expectativas. Nas palavras de Alegretti (2005):

Com base nos dados colhidos nas diversas ações de acompanhamento do trabalho desenvolvidos pelos professores videoconferencistas, orientadores e assistentes, conclui-se que o programa de capacitação na PUC-SP, ultrapassou as expectativas iniciais. E não só alterou o olhar do professorado da Rede Pública do Estado de São Paulo, como também desencadeou um impacto social de proporções significativas. A resistência inicial de uma boa parte dos alunos-professores foi superada, dando lugar a uma cultura de formação constatada pela procura na a continuidade dos estudos, seja na PUC-SP , sema em outras Universidades.

A maioria dos professores envolvidos relatou que os alunos-professores avançaram pessoal e profissionalmente ao longo do curso. Dentre os aspectos de crescimento apontados, destacam-se a desenvoltura, a organização, a auto-estima, a melhora na leitura e na escrita, a criticidade com conseqüentes reflexos sobre as mudanças pessoais e profissionais (2005, p. 59).

# CAPÍTULO III

## A PESQUISA REALIZADA

### OS SIGNIFICADOS E REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DO PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: QUEM SÃO E O QUE PENSAM?

*“Eu gostaria de passar pela vida, sendo lembrada com amor e carinho por algumas pessoas, que se lembrassem da sua primeira professora através de fatos e acontecimentos que ninguém esquece. Hoje eu tenho alunos que me reconhecem na rua e falam sobre o quanto eu fui importante para eles. Não tem dinheiro que pague, quando se é feliz com o que se propõe a fazer” (Profa. 3)*

Os dados aqui analisados foram extraídos dos 73 questionários respondidos por professoras de escolas públicas estaduais, da Diretoria de Ensino Norte I da cidade de São Paulo, que participaram do PEC- Formação Universitária (2001- 2003) da PUC-SP.

Os questionários foram distribuídos e recolhidos pela pesquisadora nas seguintes situações de coleta dos dados:

- O HTPC foi o primeiro espaço utilizado para esta coleta de dados. Os horários eram agendados com a diretora e coordenadora das unidades, mas muitas vezes, desmarcados pois surgiam questões para serem resolvidas com o grupo de professores nestes momentos. Nas poucas escolas em que foi possível realizar a coleta, alguns professores sujeitos da pesquisa (que realizaram o PEC- Formação Universitária) não estavam presentes. Dadas essas dificuldades encontradas, procurou-se outros meios de realizar esta coleta.
- Foram enviados questionários via malote por meio da Diretoria de Ensino Norte I, para as Unidades pertencentes a ela.
- Durante a correção do Saresp (2008) na Diretoria de Ensino Norte I, da qual a pesquisadora fez parte, foi outro espaço para coleta de dados, pois foi possível encontrar alguns professores que fizeram PEC- Formação Universitária, sujeitos desta pesquisa.
- Foi possível ainda, através da equipe responsável pelas oficinas pedagógicas da Diretoria de Ensino Norte I, entregar alguns questionários aos coordenadores pedagógicos de algumas escolas, que estavam presentes em uma reunião.

As Tabelas de 1 a 13, apresentadas a seguir, sistematizam as informações coletadas com base nas informações prestadas e percepções/impressões expressas pelas professoras respondentes do questionário, sobre as seguintes temáticas:

- Perfil pessoal e familiar;
- Contexto familiar;
- Avaliação das condições de vida atual em relação às condições de vida na infância;

- Percurso de Formação;
- Escolha da profissão;
- Avaliação das experiências formativas vividas no *PEC-Formação Universitária*;
- Escolha e expectativas em relação ao *PEC- Formação Universitária*;
- Mudanças e impactos do *PEC-Formação Universitária* na visão sobre a profissão e no exercício profissional.

### 3.1. O perfil pessoal das professoras: o magistério e a relação de classe e gênero

(...) a profissão não é uma ocupação, mas um meio de controlar uma ocupação e profissionalização é um processo historicamente específico desenvolvido por algumas ocupações em um determinado tempo; é uma forma de controle político do trabalho, conquistado por um grupo social, em dado momento histórico (COSTA, 1995 p.89).

A Tabela 3, apresentada a seguir, retrata o perfil das professoras participantes do PEC, informando sua situação pessoal, formação e atuação profissional.

**TABELA 3:** Perfil pessoal das professoras

Idade	Estado Cível	Nº de filhos	Cidade	
			Em que nasceu	Em que cresceu
32-40 anos <b>18</b>	Solteiras <b>12</b>	Sem filhos <b>06</b>	São Paulo <b>67</b>	São Paulo <b>73</b>
41-50 anos <b>39</b>	casadas <b>41</b>	1 filho <b>09</b>	Piracicaba <b>01</b>	
51-16 anos <b>16</b>	divorciadas <b>18</b>	2 filhos <b>32</b>	Colorado-PR <b>01</b>	
	sem informações <b>02</b>	3 filhos <b>27</b>	BH-Minas Gerais <b>01</b>	
			BA- Condeub <b>01</b>	
			Bragança Paulista <b>01</b>	
			Rio de Janeiro <b>01</b>	
<b>TOTAL</b> <b>73</b>	<b>TOTAL</b> <b>73</b>	<b>TOTAL</b> <b>73</b>	<b>TOTAL</b> <b>73</b>	<b>TOTAL</b> <b>73</b>

A análise do conjunto dos dados da Tabela 3 permite reunir elementos para traçar o perfil dessas professoras, bem como entender a forma como este perfil foi delineando sua trajetória formativa e influenciou na construção de identidades e representações dos professores.

Todas as respondentes são do sexo feminino e isso nos remete à discussão sobre a idéia de que a docência, exercida por mulheres, ainda é tida, freqüentemente, como “extensão de atributos femininos” relacionados à “maternidade” e associados a idéia de “vocação natural” e de “virtude pessoal”.

*“(...) tive uma professora no primário, tão linda e amável eu queria ser como ela, então escolhi ser professora, mas sempre tive o dom de ensinar, quando eu era criança cuidava dos meus irmãos menores e brincava com eles de escolinha” (Profa. 36)*

*“Desde pequena brincava de escolinha e já havia dito para minha mãe que seria professora, sempre gostei muito de crianças e de ensinar, amo o que eu faço, me sinto realizada profissionalmente” (Profa. 71)*

*“O que levou-me a tornar-me professora foi o fato de poder de alguma forma, contribuir com a formação de novas gerações, acho que para ser professora tem que ter vocação e amor pela profissão, por que nosso trabalho são com seres humanos e não máquinas” (Profa. 47)*

*“ Eu sempre gostei de crianças, desde pequena era paciente e gostava de ensinar, também tive muitas professoras amáveis que servirão de inspiração” (Profa. 59)*

*“Hoje depois de quase 23 anos de profissão, posso garantir que nasci para ser professora. Essa certeza começou muito cedo em minha vida. Eu era muito pequena e já amava brincar de “escolinha” e sempre queria ser a professora da turma, nunca queria ser aluno e sim ensiná-los. Fui crescendo e a brincadeira de ser professora foi me acompanhando até que cheguei a 3ª série e tinha uma professora tão meiga, carinhosa “Dona Terezinha”, que decidi e disse para mim mesma : - Quando crescer quero ser professora. Eu cresci, me formei e hoje me sinto realizada e feliz.” (Profa. 29)*

Estes elementos, trazidos pela análise da Tabela 3 põem em destaque a teia de representações que integra a vida da mulher-professora, sobretudo a professora primária, como: o valor que a professora atribui ao seu trabalho; os significados que se entrelaçam no encontro *mulher-mãe-professora*; o modo como as professoras encaram a quase ausência da figura masculina no magistério primário; a relação entre a escolha profissional e a classe de origem.

Para Almeida (1998), por exemplo, as mulheres ocupam o “lugar deixado vago pelos homens” em função de novas oportunidades que lhes são apresentadas e das características intrínsecas à profissão, como baixos salários. A feminização do magistério primário ocorreu, seguindo a autora, em Portugal e no Brasil, em fins do século XIX, num momento em que o campo educacional expandia-se em termos quantitativos. A mão de obra feminina na educação principiou a revelar-se necessária, principalmente tendo em vista os impedimentos morais dos professores educarem as meninas e a recusa da sociedade à educação mista, considerada perigosa do ponto de vista moral. Assim, aberta a possibilidade das mulheres poderem ensinar produziu-se uma grande demanda pela profissão.

Segundo essa autora, o discurso ideológico que se seguiu a essa demanda construiu uma série de argumentações que creditavam às mulheres um melhor desempenho profissional na educação, derivado do fato da docência estar ligada às idéias de domesticidade e maternidade. Essa ideologia teve o poder de reforçar os estereótipos e a segregação sexuais a que as mulheres estiveram submetidas socialmente ao longo das décadas. Entendia-se que cuidar de crianças e educar era missão feminina, por isso o magistério releva-se o lugar da mulher por excelência.

Para Almeida (1998), as relações patriarcais e econômicas que vinham reestruturando a sociedade em finais do século XIX e nas primeiras décadas do século XX tiveram grande importância no processo de feminização da profissão. Mas não tiveram menor importância as lutas que as mulheres promoveram pelo direito de exercer o magistério e ter acesso à educação e à instrução, assim como à oportunidade de exercer um trabalho assalariado.

Historicamente os discursos educacionais foram unânimes em afirmar a melhor disposição das mulheres para exercer o magistério. Esse discurso

correspondeu a uma necessidade política e social ao alocar as mulheres na força de trabalho educativa, o momento histórico também era propício para isso. Se a economia capitalista industrial demandava a criação de novos empregos a serem preenchidos pela população masculina, é certo que a ocupação do magistério pelo sexo feminino deveu-se também às lutas que as mulheres tiveram que enfrentar para conseguirem introduzir-se no campo do trabalho remunerado e, em outras palavras, alcançar a liberdade, a autonomia e certa independência financeira.

Por isso, se por um lado se tinha todo um discurso acerca da maternidade em torno da imagem do professor, se tinha um ganho social muito importante, fruto de lutas sociais, um espaço de inserção no mundo público e no trabalho assalariado.

Assim, a análise da Tabela 3 e de algumas respostas das professoras permite dizer que o magistério primário traz em si dois determinantes: a inserção da mulher no mundo público e no trabalho assalariado e a definição da profissão docente pelos espaços da maternidade canalizada no afeto para com os alunos.

A Tabela 3 revela também um perfil de professoras que inclui, do ponto de vista civil: 12 professoras solteiras; 41 casadas; 18 divorciadas. Além disso, do total de 73 professoras, 67 têm filhos, ou seja, a maioria delas assume responsabilidades também com a família e a educação de filhos, compondo uma tripla jornada diária de trabalho.

Isso permite notar uma nova posição da mulher dentro da família: a partir do momento em que ela ganha um espaço social e uma profissão, sua condição de *mulher-mãe* determina a trajetória de formação de muitas delas. Dentro da casa privilegia-se a formação do marido e dos filhos. Já não buscam realização profissional e privilegiam a formação dos filhos em detrimento da sua. Ou seja, a maioria dessas professoras alega não ter feito ensino superior regular, por falta de tempo e condições financeiras, uma vez que a educação dos filhos “*vinha em primeiro lugar*”, o que as levou a esperar por um programa de capacitação docente do governo – o PEC.

*“... Casei cedo, tinha que ajudar meu marido a pagar sua faculdade e depois vieram os filhos, a educação deles passou ser prioridade.” (Profa. 42)*



*“(...) depois que você casa a prioridade passa a ser a família, você começa a investir na formação dos filhos” (Profa. 58)*

*“ O aspecto mais importante é que ser professora permite conciliar meu trabalho com a educação dos meus filhos, pois sempre consegui levá-los comigo e hoje um já é casado, o outro está terminando a faculdade. Sempre quis trabalhar em uma escola só, para me dedicar a minha família”*

*“(...) Depois de concluí o magistério, decidi ser professora primária e também de educação Física. Entrei na FEFISA, mas depois de um mês estava grávida, me casei e precisei optar entre estudar e trabalhar, onde o trabalho venceu, até ter a oportunidade de fazer o PEC, onde me dediquei apesar do grande cansaço” (Profa. 44)*

*“ A tendência é você se acomodar, com o passar dos anos e achamos que tudo está bom, depois vem os filhos e você tem que dar conta do trabalho (dobrar de período) e de casa, marido e filhos, além da questão financeira, que acaba por completar a renda familiar, assim não dá para investir em cursos, o PEC, veio em boa hora.” (Profa 72)*

*“ A questão financeira é a que mais pesa, pois apesar da minha vida ser melhor do que a da minha infância, ela também tem sido muito dura e sem tranquilidade financeira. O PEC foi minha forma para estudar e prosperar profissionalmente.(Profa 38)*

*“Na minha família não éramos estimulados a fazer faculdade, era um sonho muito longe, para uma família de 5 irmãos, para as mulheres então a única saída era fazer o curso de magistério para ter uma profissão. Hoje tenho cargo no Estado e na Prefeitura e quero dar para os meus filhos o que eu não tive, eles vão poder fazer uma faculdade e escolher uma profissão” (Profa. 21)*

A Tabela 3, em análise, mostra ainda que apenas 6 das 73 professoras, nasceram fora da cidade de São Paulo. A cidade de origem ou o lugar em que moravam influenciou na escolha da profissão. Quando questionadas sobre a escolha da profissão, muitas se remetiam à existência ou não do curso em seu bairro/cidade, sua proximidade/distância e facilidade/dificuldade de acesso:

*“Eu queria fazer administração, ,mas este curso não tinha nas escolas perto de casa, além do mais meus pais não poderiam arcar com uma faculdade, então fui fazer magistério, pois era o único curso profissionalizante perto de casa.” (Profa. 9)*

*“Na realidade nunca pensei em ser professora, o que me levou a realizar o curso de magistério foi por ser um curso oferecido próximo de casa e por ele ser profissionalizante e na época eu não teria como fazer uma*

*faculdade, mas com o passar do curso, pude perceber que nasci com o dom de ensinar (amo minha profissão)” (Profa 16)*

*“Fiz magistério por que era o único curso gratuito na região em que eu morava, minha família não tinha como arcar com uma faculdade” (Profa 24)*

*“Tinha um CEFAM, que além de ser gratuito era perto de casa, pois enfrentávamos muitas dificuldades financeiras, meus pais não teriam como arcar com a condução ou custos de cursos pagos e faculdade, eles apoiavam até onde podiam, mas hoje acho que fiz a escolha certa, me sinto realizada profissionalmente” (Profa 15)*

O local de nascimento e moradia interferem nas escolhas profissionais, eles marcam as limitações sociais, o acesso à cultura e à formação profissional. A esse respeito vale lembrar aqui o que diz Pérez Gómez (2001) sobre o que denomina “(...) peculiar configuração de significados e comportamentos que os alunos (futuros professores) elaboram, de forma particular, induzidos por seu contexto, em sua vida prévia e paralela à escola (...) (p. 205):

(...) A cultura experiencial do indivíduo é o reflexo incipiente de uma cultura local, construída a partir de aproximações empíricas e aceitações sem elaborar criticamente (...) é uma cultura poderosa para o indivíduo por que foi gerada ao longo de sua experiência, constitui a base cognitiva de suas interpretações sobre os fenômenos naturais e sociais e a arquitetura lógica de suas decisões e atuações (Pérez Gómez, 2001, p.205).

Pode-se concluir desse modo, que a própria condição de mulher em uma família patriarcal já poderia marcar o destino e a profissão do magistério para essas professoras, já que suas trajetórias de formação têm origem no meio familiar e social:

- pela acessibilidade do curso, por ser uma profissão vista como “feminina” pelas famílias;
- para garantir status e evolução social;
- por ser uma profissão que permitia “*conciliar com o papel de mãe-esposa*”.

### 3.2. O perfil sócio econômico e os determinantes sociais na vida dos professores

O perfil sócio-econômico das professoras, expresso na Tabela 4 apresentada a seguir, traz dados que mostram os determinantes sociais na vida desses professores, na medida em que fornece indicadores de suas condições de vida.

**TABELA 4-:** Perfil sócio econômico das professoras

Moradia	Empregada doméstica	Recursos	Nº de pessoas na família	Renda familiar
Casa própria <b>23</b>	Mensalista 19	Máquina de lavar roupa 73	1 pessoa -	Até 2 sm. -
Casa cedida -	Diarista 37	Geladeira 73	2 pessoas 06	3 a 5 sm. 41
Apto Próprio <b>39</b>	Não possui 17	Microondas 67	3 pessoas 37	6 a 7 sm. 32
Apto Alugado <b>07</b>		Máquina de lavar louça 28	4 pessoas 19	
		Forno elétrico 12	5 pessoas 08	
		Freezer 29	+5 pessoas 03	
		Batedeira 73		
		Aspirador de pó 46		
		DVD 73		
		TV a cabo 58		
		computador 73		
<b>TOTAL 73</b>	<b>TOTAL 73</b>	<b>TOTAL * 605</b>	<b>TOTAL 73</b>	<b>TOTAL 73</b>

\* Este total não se refere ao número de respondentes (73), mas ao número de vezes que cada recurso foi mencionado.

Analisando-se os dados da Tabela 4 constata-se que, do total de 73 professoras, 62 têm casa própria e apenas 7 moram em apartamento alugado. A renda familiar média pode ser considerada baixa: 08 salários mínimos para sustentar de 03 a 06 pessoas, considerando-se o investimento que a profissão docente exige em termos de aquisição de livros, jornais, revistas, educação dos filhos e etc.

Em relação a recursos e confortos domésticos, observa-se na Tabela 2, que a maioria das professoras entrevistadas dispõe dos mesmos tipos de recursos: máquina de lavar roupa, geladeira, microondas, batedeira, DVD, TV a cabo, computador. Das 73 professoras 54 são responsáveis pelos serviços domésticos diários, algumas delas (17) contando apenas com a ajuda de uma

diarista, uma vez por semana. Só 19 contam com o auxílio de empregadas domésticas mensalistas.

O baixo salário, a vida social e a cultura dos professores ficam restritas. A maioria dessas professoras dobra o período de trabalho para garantir uma renda maior para a família, além de contar com outras atividades para complementar seu salário (como venda de catálogos e salgados na própria escola).

Apple (1988) mostra que a profissão docente, historicamente sofreu um processo de trabalho articulado às mudanças, ao longo do tempo, na divisão sexual do trabalho e nas relações patriarcais e de classe. Essas relações possibilitam que o trabalho docente, exercido por mulher na lógica capitalista, sofra um processo de desqualificação em relação a outras profissões voltadas para as elites e para o sistema produtivo e tecnológico, prestigiados e bem remunerados.

Segundo esse autor, é claro que o processo de desvalorização do magistério transcende a questão simplesmente sexual, mas não há como negar que a feminização do magistério e seu desprestígio social estejam relacionados também com a baixa remuneração e qualificação, assim como a forte presença de moças das camadas mais pobres da sociedade neste curso.

Dadas essas condições, os universos culturais desses professores ficam restritos e limitados, como se pode ver a seguir.

### **3.3. Atividades culturais e de lazer das professoras**

Quando se proclamou que a biblioteca abarcava todos os livros, a primeira impressão foi de extravagante felicidade. Todos os homens sentiram-se proprietários de um tesouro inato e secreto. Que é um livro se não o abrimos? (BORGES, 1989, p.74).

Entre as pesquisas já realizadas a respeito da presença do hábito da leitura na vida de professores vale destacar aqui de Giovanni e Pepe (2001), por exemplo, cujos resultados revelam que os professores não lêem ou pelo menos,

não lêem com a frequência que faria supor a profissão que exercem: a de alfabetizadores, que são os “profissionais que devem lançar os alicerces para a formação de novos leitores”.

Os dados coletados na pesquisa aqui apresentada confirmam os resultados de Giovanni e Pepe, como se pode constatar nas Tabelas 5 e 6 seguir apresentadas:

**TABELA 5** -Assinatura de jornais e de revistas pelas professoras

<b>Assinatura de jornais</b>	<b>Assinatura de revistas</b>
Assinam de jornais <b>23</b> Diário de São Paulo (03) Folha de São Paulo (11) O Estadão (09)	Assinam revistas <b>36</b> Revista veja (12) Revista nova escola (24)
<b>TOTAL*</b> <b>31</b>	<b>TOTAL*</b> <b>36</b>

\***OBS:** Esse total não se refere ao número de respondentes (73), mas ao número de vezes que cada item foi mencionado.

Levando-se em consideração que são profissionais da educação, responsáveis pela construção de conhecimento parece ser alarmante, à primeira vista, o fato de que do total de 73 professores, apenas 23, ou seja, menos da metade, assinam jornais e somente 36 revistas. No entanto, há que se considerar as condições salariais e de formação desses docentes. São condições impeditivas, economicamente, de aquisição desses veículos de informação e cultura. Além disso, são mulheres (a maioria casada) que, por conta dos baixos salários duplicam jornada na escola e a triplicam ao chegar em casa para cuidar dos filhos, marido e afazeres domésticos de rotina. Estão permanentemente cansadas e sem disposição para leitura, como se pode perceber pelos depoimentos a seguir:

*“Todo mundo fala da importância do professor ler, eu concordo, mas somos obrigadas a trabalharmos dois períodos, por conta do baixo salário, preparar aulas e corrigir provas em casa, além da família que acaba se sentindo a margem. Com que tempo realizar a leitura? (Profa. 68)*

*“Agente acaba lendo material que é necessário para o nosso trabalho, como livros didáticos, literatura para ser usada na sala de aula, sobra pouco tempo para leituras prazerosas, pois o professor acaba tendo que levar trabalho para casa, não sobra muito tempo” (Profa. 37)*

*“ Vocês não perguntam da rotina de um professor, nunca perguntam, eu dobro de período (de manhã e a tarde), a noite eu tenho minha família para cuidar e ainda o trabalho que não conseguimos dar conta na escola (as provas e toda a burocracia que eles inventam para preenchermos, como planejamento e rotina), então quando termina você vai dormir, para no outro dia começar tudo novamente, mas eu gosto de ler, queria ter tempo para ler por prazer” (Profa. 12)*

*“hoje eu não tenho paciência para ler um livro, quando eu chego em casa, só consigo pensar nos problemas da escola, da sala de aula, de casa e no que eu tenho que fazer para o dia seguinte”. (Profa. 55)*

*“Adoro ler, ir em livrarias, sentir o cheiro do livro, mas muitas vezes, por conta do trabalho e da vida, não tenho este tempo” (Profa. 6)*

Questionadas sobre a leitura, a maioria das professoras afirmaram realizar às vezes ou freqüentemente, mas quando questionadas sobre os últimos livros lidos, a maioria deixaram em branco. O que nos faz questionar sobre o hábito de leitura por parte dessas professoras.

Dadas as condições do próprio exercício da profissão docente, onde os professores se vêem em duplas jornadas, tendo ainda que conciliar o trabalho com as atividades do lar, permitindo supor que a maioria desses professores não tem tempo para realizar cursos e leituras necessários à vida profissional e também ao seu enriquecimento cultural.

Destaca-se também que, dentre as poucas assinaturas de revistas, a “Revista Nova Escola” (citada por 24 professoras), que aparece como único contato das professoras com a produção na área de educação, muitas vezes limitado pelo forte conteúdo ideológico da revista – o que torna, no mínimo discutível a qualidade desse porta-voz das novas tendências e teorias pedagógicas que chega até as professoras.

Além disso, já analisando a Tabela 6, pode-se notar que 68 das 73 professoras respondentes afirmam ler “às vezes” e quando solicitadas a citar alguns títulos, poucas o fazem e, assim mesmo de forma pouco explícita.

Aparecem “livros religiosos” e de “auto ajuda”, além de “livros didáticos” e “de alfabetização” – 05 delas afirmam que raramente lêem.

Os depoimentos apresentados a seguir reiteram isso:

*“Estou lendo um livro espírita: “Muitas vidas, muitos mestres”.” (Profa. 19)*

*“O último livro que li foi: “Só o amor explica”.” (Profa 17)*

*“Recentemente li o livro “Quem ama educa”.”(Profa. 49)*

*“Leio freqüentemente, li “O caçador de pipas e a cidade do sol”.” (Profa. 58)*

*“Gosto de ler sempre que tenho tempo disponível, o último livro que li foi “O poder da esposa que ora”.” (Profa. 11)*

*“Acabo lendo somente livros didáticos para preparar as aulas, não sobra muito tempo para outras leituras”. (Profa 31)*

*“O último livro que li foi “O poder da esposa que ora”.” (Profa. 71)*

*“Estou lendo o livro “Quem mexeu no meu queijo”, sempre leio um pouquinho a noite, tempo que sobra”. (Profa 52)*

*“O último livro que li, acabei agora pouco foi “Desonrada”, é um Best Seller e coloca em questão os direitos femininos ignorados por tribos no Paquistão, é um livro excelente, agora falo deles para todas amigas” (Profa. 38)*

*“leio muitos livros religiosos, atualmente estou lendo “Quando o sofrimento bater à sua porta” do Padre Fabio de Melo” (Profa. 19)*

O fato é que, para boa parte dessas professoras, a prática de leitura limita-se a um nível mínimo, pragmático, dentro do próprio universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático. Sua leitura de textos “literários” é a dos livros infantis e juvenis produzidos para os alunos.

Com baixos salários e jornada de trabalho estafante, a vida social e cultural dos professores fica restrita. Em decorrência das pesadas rotinas diárias que enfrentam e das marcas deixadas pela sobrecarga de trabalho, o lazer, a saúde e bem estar ficam em segundo plano, como se pode analisar na Tabela 6, a seguir.

**TABELA 6:** Atividades de lazer

Lazer	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
<b>Passeios</b> Shopping Visitas familiares Clubes Sítios Praias	-	62	11	-
<b>Cinema</b> Homem Arranha Shrek terceiro Piratas do caribe Se eu fosse você O diabo veste Prada	-	42	31	-
<b>TV</b> Noticiários Novelas	-	59	14	-
<b>Teatro</b> Peter Pan A revolta das marionetes Chapeuzinho vermelho Os saltimbancos O fantasma da ópera Nós na fita	-	38	45	-
<b>Shows</b> Marisa monte Fabio Junior Victor e Léo	-	12	29	-
<b>Museus</b> Ipiranga Língua Portuguesa Memorial da América Latina	-	47	26	-
<b>leituras</b> Livros didáticos <i>Quem ama educa</i> <i>Na vida dez, na escola zero</i> Alfabetização Religiosos Auto-ajuda	-	68	05	-
<b>Total</b>	-	328	161	-

\* Este total não se refere ao número de respondentes (73) , mas ao número de vezes que cada recurso foi mencionado.

Os dados da Tabela 6 revelam que os passeios que as 63 professoras declaram realizar são, com maior frequência, passeios atrelados aos vínculos familiares e visitas a *shopping*. Sobre as idas ao cinema, que mais da metade das respondentes dizem freqüentar regularmente, há que se considerar o fato de que



os títulos dos filmes revelam que são, em sua maioria, filmes infantis, o que está atrelado, ou aos filhos, ou ao trabalho (em excursões com a escola). Os depoimentos arrolados a seguir ilustram isso:

*“Vou sempre ao cinema, o último filme que assisti foi: “Sherek terceiro” com minha filha”. (Profa. 15)*

*“Aqui na escola nós sempre fazemos um passeio ao cinema, da última vez assistimos o Homem Aranha” (Profa 47)*

*“Tenho assinatura da NET e acabamos por assistir os filmes que passam na TV mesmo, mas o último filme que assisti no cinema foi “O diabo veste Prada”.” (Profa. 29)*

*“Os dois últimos filmes que assisti foram “Os Carrinhos” e “O ratinho encrenqueiro”.” (Profa 65)*

*“Não freqüento muito cinema, nem me lembro o último filme que assisti, prefiro ver TV, em casa, sossegada.” (Profa 36)*

*“Com a TV a cabo e a facilidade do DVD, raramente freqüento cinema, fica até mais caro” (Profa 32)*

*“É muito difícil sobrar um tempo para ir até o cinema assistir um filme, sair de casa é um problema, esses dias fui com o meu neto assistir o homem Aranha e descobri que professora pagava metade na apresentação do holerite, eu nem sabia disso, acho que é importante, estimula as professoras freqüentarem mais.” (Profa. 41)*

A freqüência de visitas ao teatro cai para 37 e os temas em sua maioria, também se voltam ao universo infantil, o que leva a crer que estão vinculados a excursões escolares (45 professores afirmam raramente ir a teatro).

*“A última peça que assisti foi “Chapeuzinho Vermelho” (Profa. 26)*

*“Sempre que posso acompanho meus alunos ao teatro e também levo meus sobrinhos, o último teatro que assisti foi “Os três porquinhos” .”(Profa. 52)*

*“Os teatros são muito pouco divulgados, mas aqui na escola temos uma agenda cultural, onde sempre levamos nossos alunos ao teatro, assistimos “O pequeno príncipe” da última vez.” (Profa. 14)*

*“Assisti “O casamento da dona Baratinha” (Profa. 29)*

*“Tive a oportunidade de ver “O Mágico de Óz” junto com o meu filho, é uma peça muito bonita.” (Profa. 44)*

*“A última peça que assisti foi O menino maluquinho” (Profa. 61)*

*“Vi a peça “Confusões no Castelo” teatro de fantoche (Profa. 38)*

*“As últimas peças que assisti foram: “A joaninha Sapeca” e Pinóquio”*

*“A última peça de teatro que assisti, foi “Cadê o Saci”, a peça foi um encerramento de nossa semana do folclore.” (Profa. 68)*

O investimento dessas profissionais em shows é muito baixo, somente 12 professoras dizem freqüentá-los regularmente, ao lado de 29 professoras que afirmam que raramente vão à shows – destacando-se, ainda o fato de que 32 respondentes sequer assinalam esse item.

*“Não tenho tempo de ir a shows como gostaria o último que fui foi de “Luiz Melodia”. (Profa. 10)*

*“ Os dois últimos shows que pude assistir foi do Zeca Pagodinho e da Alcione, adoro samba de raiz” (Profa. 59)*

*“Bruno e Marrone, Zeca Pagodinho, Roupas Nova” (Profa. 47)*

*“Tive a oportunidade de ir ao Show da Zélia Duncan, sou sócia do SESC, sempre tem shows bons na agenda cultural, mas raramente tenho tempo de ir” (Profa. 12)*

*“Fui aos Shows do Djavan 2007 e 2008”. (Profa. 25)*

*“Os dois últimos shows foram do Lulu Santos e Marisa Monte” (Profa 33)*

*“Nem me lembro da última vez que assisti a um show” (Profa. 18)*

A visita a museus fica restrita à agenda escolar (excursões): 47 docentes afirmam freqüentar regularmente os museus da cidade e 26 raramente.

*“Todos os anos agendamos pelo menos uma visita a museus, já visitamos muitos: Ipiranga, museu do relógio, do carro e o Museu da Língua Portuguesa” (Profa. 11)*

*“Já fui em tantos, com os alunos, o museu do Ipiranga sempre vamos, já é uma ferramenta para ensinarmos História, também visitamos a Pinacoteca, o Masp” (Profa 22)*

*“Museu do Ipiranga e da Língua Portuguesa” (Profa. 54)*

*Museu da Língua Portuguesa, Museu do Ipiranga e museus do interior de São Paulo, gosto também de visitar lugares antigos, Igrejas antigas”(Profa. 72)*

*“Conheço o Museu do Ipiranga e recentemente junto com a escola, conheci o*

*museu do transporte e o museu da criatividade”(Profa. 39)*

*“Já visitei muitos, através das excursões, gosto de levar os alunos a ter contato com o patrimônio histórico e cultural do país e que conta a nossa história, conheço o museu Afro Brasil,, o Museu do Ipiranga e o Museu Segal” (Profa. 67)*

*“conheço o Museu de Arte de São Paulo (O MASP) e todos os anos levo as crianças até lá, museu do Ipiranga” (Profa. 35)*

*“Já visitei o Museu do Ipiranga, o Masp, transporte e recentemente a nossa escola visitou o Museu das invenções, muito interessante” (Profa. 69)*

Tais relatos sobre cinemas, shows, teatros e museus deixam claro pouco contato que essas docentes têm com a cultura erudita. Esse “gosto” está, evidentemente, ligado à posse ou não de capital cultural previamente investido pela família e que é influenciado pela posse do capital econômico e social.

Segundo Bordieu (1998X), o capital cultural pode existir sob três formas: no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis; no *estado objetivado*, isto é, sob a forma de bens culturais; ou ainda, no *estado institucionalizado*, sob a forma de certificados, por exemplo.

Ou seja, é possível entender, com base nas considerações desse autor, que processos de exclusão social e escolar são construídos, como não só por ofertas geográficas e socialmente desiguais de bens materiais e simbólicos, mas também no caso dos bens culturais escolares (conhecimento), por mecanismos de diferenciação externos e internos ao percurso de vida familiar e social e à trajetória pessoal de formação dessas docentes.

Igualmente, o capital cultural veiculado pela ação da formação escolar, no caso desses sujeitos, não lhes permitiu superar totalmente o capital cultural de origem, ou seja, as esferas escolares que compuseram a trajetória escolar desses alunos não foram incisivas para a aquisição de disposições duráveis no nos hábitos de leitura e outras formas de relação com a chamada “cultura erudita”. Ou seja, não lhes permitiram adquirir o capital cultural objetivado por excelência, que é a cultura escrita e suas expressões artísticas.

Vejamos o que dizem os dados coletados sobre a origem social das professoras alvos deste estudo.

### 3.4. A origem social das professoras do PEC-formação universitária e sua entrada no magistério como mobilidade social

*“Na realidade nunca pensei em ser professora, o que me levou a realizar o curso de magistério foi ele ser profissionalizante e na época eu não teria como fazer uma faculdade” (Profa.16)*

As Tabelas 7 e 8, apresentadas a seguir, trazem alguns elementos para perceber a origem sócio-econômica e cultural dessas professoras e, assim, entender os determinantes sociais presentes em sua trajetória de formação.

**TABELA 7:** Contexto familiar

<b>Escolaridade</b>	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>	<b>Irmãos</b>	<b>Avó materna</b>	<b>avô materno</b>	<b>Avó paterna</b>	<b>Avô paterno</b>
Analfabeto	04	12	-	18	15	19	21
Ens. Fund.	56	49	04	36	23	21	32
Ens. Médio	08	04	18	03	08	02	03
Ens. Técnico Superior	01	04	24	-	-	-	-
S/informações	-	-	26	-	-	-	-
	04	04	01	16	27	31	17
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>73</b>	<b>73</b>	<b>73</b>	<b>73</b>	<b>73</b>	<b>73</b>
<b>Profissões</b>	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>	<b>Irmãos</b>	<b>Avó Materna</b>	<b>Avô Materno</b>	<b>Avó Paterna</b>	<b>Avô Paterno</b>
Motorista	08	-	-	-	-	-	-
Professor	-	02	-	-	-	-	-
Fazendeiro	06	-	-	-	01	-	04
Cozinheira	-	06	-	-	-	-	-
Inst.de motorista	01	-	-	-	-	-	-
Costureira	-	11	-	06	-	07	-
Segurança	04	-	-	-	-	-	-
Comerciante	39	07	-	-	23	-	14
Doméstica	-	12	-	04	-	-	-
Farmacêutico	01	-	-	-	-	-	-
Militar	03	-	-	-	-	-	-
Pedreiro	09	-	-	-	08	-	-
Metarlugico	02	-	-	-	-	-	-
Do lar	-	35	-	24	-	29	-
S/ informações	-	-	73	39	41	37	55
<b>TOTAL</b>	<b>73</b>	<b>73</b>	<b>73</b>	<b>73</b>	<b>73</b>	<b>73</b>	<b>73</b>
<b>Contato com livros</b>			<b>Viagens</b>				
Sempre	-	-	Sempre	-	-	-	-
Às vezes	56	-	Às vezes	48	-	-	-
Raramente	17	-	Raramente	25	-	-	-
Nunca	-	-	Nunca	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>73</b>	<b>73</b>		<b>73</b>			

O exame dos dados da Tabela 7 permite constatar que mais da metade dos pais das 73 professoras respondentes tem apenas o ensino fundamental (56 pais e 46 mães). E, embora boa parte das professoras revele desconhecer a escolaridade dos avós, os dados reunidos na Tabela 7 permitem supor que essa tendência se mantém também em relação à geração dos avós. Em se tratando da formação dos irmãos, os dados revelam que apenas 04 professoras têm irmãos cuja escolaridade não ultrapassa o ensino fundamental. As demais professoras declararam que as escolaridades de seus irmãos se referem a: 18 ao ensino médio; 24 à formação técnica no âmbito do ensino médio; e 26 à formação no ensino superior.

A principal informação presente na Tabela 7 se refere, portanto, à elevação do grau de ensino atingido pelas professoras e seus irmãos, em relação a seus pais e avós. Isso, sem dúvida, lhes confere distinção no âmbito familiar.

Essa distinção parece ganhar maior relevo, quando se considera a profissão dos pais e avós (a profissão dos irmãos não foi solicitada). A esse respeito, o que se pode constatar com o exame dos dados da Tabela 18 é que a profissão de mais da metade dos pais – 39 – é a de comerciante, enquanto que quase a metade das mães – 35 – não exerce atividade profissional fora do lar. Ambas as tendências se mantêm para as profissões informadas para os avós e avós maternos e paternos – sobre os quais mais da metade das professoras não detêm informações.

Vale destacar que somente duas mães são identificadas pelas respondentes como professoras – o que equivale a dizer que 71 dessas 73 respondentes não tiveram, no ambiente familiar direto, referências específicas sobre a profissão docente.

No entanto, vale destacar também que todas as professoras tiveram efetivamente uma ascensão social, em relação a suas avós e mães: elas adquiriram uma profissão. O magistério primário trouxe em si, como define Almeida (1998) dois determinantes: deu espaço para a inserção no mundo público e no trabalho assalariado, bem como possibilitou definir, nessa profissão, os espaços da maternidade (definidores das mães e avós), agora canalizados no afeto para com os alunos. Dessa forma, viabiliza-se para essas professoras o que

Almeida denomina de “cruzamento entre o público e o privado”, dentro das condições sociais vividas por cada uma das professoras.

Vejamos alguns de seus depoimentos:

*“Escolhi o magistério por que, apesar da má remuneração é uma profissão que dá para conciliar com a família e filhos” (Profa. 13).*

*“ Primeiro que o magistério possibilitou ter uma profissão e segundo que era motivo de orgulho na minha família ter uma filha professora”*

*“O fato de ser professora mudou muito minha vida, tive acesso a muitas coisas que não tive na minha infância, cultura, informação, além de bens materiais e também passei a ser mais tolerante com meus filhos, mais paciente com crianças”*

*“ Na verdade o que levou-me a tornar-me professora, foi o incentivo dos meus pais, embora não tivessem estudos eles queriam muito que eu fosse professora, entrei no magistério por que naquela época era um curso profissionalizante e gratuito e minha família não poderia pagar outro curso, comecei a lecionar muito jovem, aos 18 anos, cheia de sonhos e ideais, hoje eu me sinto realizada profissionalmente”.*

*“Sempre gostei de crianças, então eu sabia que a minha profissão seria nesta direção, no ensino médio, fui fazer magistério e logo comecei a dar aula, ser professora mudou minha vida, pois hoje tenho um cargo público”*

*“Para os meus pais, era um orgulho ter filha professora, desde pequena eles falavam que eu iria ser professora, pois eu era paciente, delicada e gostava de criança, naquela época professora tinha prestígio e era valorizada. As professoras andavam sempre bonitas e eram educadas e eu queria ser como elas, fiz magistério e estou na profissão há 31 anos”*

*“Desde pequena eu já sabia que ia ser professora, eu era paciente e amava crianças, brincava de escolinha e gostava muito de estudar, meus pais me incentivavam bastante, fiz magistério no CEFAM, além de ser um curso gratuito tinha muito prestígio de formar boas professoras”*

*“Escolhi a minha profissão pela paixão pelo ensino mesmo, por gostar de trabalhar com crianças, tenho paciência, acho que para você ser professora você tem que amar muito a profissão, ter vocação pra isso, por que é muito desvalorizada pelos*

*pais, sociedade e governo. Mas apesar de tudo que falam, a nossa profissão permite ter um cargo público, você não vê muitos professores desempregados, tem engenheiro na minha família sem emprego, nestes tempos de crises e eu tenho dois cargos públicos, o salário pode não ser o ideal, mas também não é tão baixo assim”*

*“Na minha família nós somos em 4 irmãos, meus pais tiveram poucas oportunidades na vida, de estudar, mas sempre nos incentivaram muito no que podiam, naquela época nós nem falávamos em faculdade, por que não era facilitado como hoje em dia que tem faculdades com custos baixos, então fiz magistério e logo comecei a dar aulas. Meu marido é professor de matemática, fez faculdade, sempre me estimulou a fazer faculdade, mas eu tinha muita resistência”*

Estes dados nos fazem pensar na posição ocupada por essas mulheres e daí pensar na construção dos significados atribuídos por essas professoras à profissão docente e ao papel da mulher-professora na sociedade atual. Por um lado, ao ingressar na profissão docente essas professoras foram motivo de orgulho para suas famílias, já que o exercício do magistério por um membro da família lhes conferia certo prestígio social. Por outro lado, essa era a profissão que permitia conciliar exercício profissional e serviço doméstico – concepção essa que se revela fonte, muitas vezes, da identificação equivocada entre magistério e maternidade.

*“ Na verdade eu não escolhi ser professora, meus pais escolheram, era motivo de orgulho, naquela época ter uma professora na família” (Profa. 39)*

*“ ...Eu queria fazer enfermagem, mas meus pais não tinham condição de pagar o curso e eles achavam que era bonito mulher ser professora, eu quando era pequena também achava, naquela época as professoras andavam bem arrumadas” (Profa.62)*

*“O fator mais importante é por que eu sempre gostei de ensinar, sempre gostei de crianças e depois ser professora possibilitou conciliar meu trabalho com a educação dos meus filhos, pois sempre consegui levá-los comigo e hoje um já é casado, outra está terminando a faculdade. Sempre quis trabalhar em uma escola só, para me dedicar mais aos meus alunos e família.” (Profa. 28)*

*“ Fiz magistério pela facilidade de acesso neste curso, meu pai sempre falava que as filhas dele iriam ser professoras, na cabeça dele era um curso de mulher, eu queria ter feito curso de secretariado na época, mas fiz magistério, eu também gostava muito de crianças, o que levou-me a identificar com o curso e com a profissão de professora” (Profa 17)*

*“Eu tinha uma tia muito amável, paciente, sempre ajudava ela a corrigir provas, organizar as coisas das aulas, eu também sempre fui muito caprichosa e delicada, por isso decidi fazer magistério, meus pais não tinham como pagar uma faculdade de pedagogia, então para continuar os meus estudos e ter uma profissão fui fazer magistério e logo comecei a trabalhar na prefeitura de São Paulo, depois no Estado, sempre com alfabetização” (Profa. 69)*

*“Eu perdi minha mãe muito cedo e desde pequena já cuidava dos meus irmãos menores, sempre tive paciência com crianças, fiz magistério por que era um curso perto de casa e gratuito, hoje sou realizada profissionalmente”*

*“Ser professora mudou muito a minha vida, pude ter estudo, uma profissão e dar uma vida melhor para os meus filhos, diferente da que eu tive” (Profa 56)*

*“Eu queria fazer contabilidade, fui fazer magistério, pois era o único curso profissionalizante perto de casa e gratuito. (Profa. 8)*

*“[...] meu pai me matriculou... depois de uma longa conversa com meus pais, optei pelo magistério... quando você casar pode trabalhar em um período só, dá tempo para cuidar da casa, do marido e dos filhos.(Profa. 39)*

É possível questionar ainda, a privilégio dado à educação das mulheres, dentro dessas famílias, que parecem ter, segundo os depoimentos das professoras, um modelo patriarcal. Nesses depoimentos percebe-se que as formações das mulheres ficavam em segundo plano. Dentro disso, os investimentos em leitura, por parte dessas famílias é um item a ser discutido. Do total de 73 professoras respondentes, 56 afirmaram ter contato com livros “às vezes” e 17 “raramente”.

Ainda na perspectiva dos investimentos em práticas culturais e de lazer, há que se destacar que, em se tratando de viagens, 48 professoras dizem que “a viagem fazia parte da rotina da família regularmente”, enquanto que 25 delas



afirmam que raramente viajavam. As viagens destacadas pelas professoras foram: passeios a sítios e ao litoral de São Paulo.

Segundo Serón (1999), o professorado é um grupo de *status*, um grupo de pessoas com uma mesma imagem social, que dispõem de senhas de identidade próprias, expressas pelos mesmos estilos de vida, uma morfologia de conjunto, produto de uma similar e homogênea imagem social. Para esse autor, o ensino é uma ocupação de classe média, que oferece uma mobilidade social ascendente àqueles que procedem de meios familiares de classes operárias ou populares. Ou seja, o ensino aparece como uma das mais importantes vias de ingresso na classe média.

Isso se confirma com a análise dos dados da Tabela 8, que reúne as respostas das professoras, quando questionadas sobre as condições de vida atual em relação às condições de vida na infância. Todas as professoras respondentes afirmam ter “*melhorado de vida*”.

**TABELA 8:** Avaliação das condições de vida atual em relação às condições de vida na infância

Vida atual em relação à infância		Melhorias em relação a:	
Melhorou	73	Financeiramente	68
Piorou	-	Conforto e posse de bens	34
		Acesso a informações	06
		Possibilidade de vida melhor p/ filhos	39
<b>TOTAL</b>	<b>73</b>	<b>TOTAL</b>	<b>73</b>

Do total de 73 professoras, 68 destacam a mudança financeira, 34 o conforto e posse de bens, 06 se referem a acesso de informações e 39 à possibilidade de vida melhor para os filhos.

Assim, com base em tais dados é possível reafirmar a entrada na carreira docente é, para muitas dessas professoras, uma forma de ascensão social, um meio de prosseguir os estudos e ter uma profissão em curto espaço de tempo.

É o que mostram também os dados sobre a escolha da profissão, o percurso de formação e a trajetória profissional das professoras investigadas – apresentados a seguir.

### 3.5. A escolha da profissão: relação de classe e gênero

É preciso ter a consciência de que nem os fatores biológicos, nem os exclusivamente sociais, levam uma pessoa a fazer escolhas na sua vida, principalmente a opção profissional. (Almeida, 1998)

Este estudo busca também tecer algumas considerações acerca dos significados e representações dos professores sobre seu percurso de formação, ou seja, trata-se de ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo perceber a interseção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo assim, as escolhas e opções com as quais se deparam as professoras.

A Tabela 9, a seguir, permite discutir as razões expressas pelas professoras investigadas da escolha da profissão docente – o que pode trazer pistas sobre suas identidades docentes e concepções sobre ser professor.

**TABELA 9:** A escolha da profissão docente

Razões da escolha		Mudanças na vida		Escolheria novamente a profissão docente			
Influência de professores	05	Para melhor – intelectual e financeiramente.	73	<b>Sim</b> Conciliar c/ trabalho do lar. Não se vê em outra profissão. Estabilidade como funcionária pública	59		
Falta de opção	09						
Gostar de crianças	18						
Ser paciente	12						
Dom de ensinar	05						
Influência familiar	04	Para pior	-	<b>Não</b> Profissão não valorizada socialmente. Profissão desgastante Baixa remuneração Falta de desafios e crescimento.	14		
<b>TOTAL</b>	<b>73</b>	<b>TOTAL</b>	<b>73</b>			<b>TOTAL</b>	<b>73</b>

Do total de 73 professoras, apenas 05 disseram escolher a profissão por influência direta de professores e somente 4 por influência familiar. Quase a metade das respostas – 35 – faz referência à imagem de professoras “pacientes”, que “gostam de crianças” e têm o “dom” de ensinar – imagens essas muito

provavelmente construídas ao longo da escolaridade anterior ao curso de formação, no seu percurso como alunas.

Para 9 desses professores, entretanto, a escolha da profissão está ligada à falta de opção em relação a cursos de ensino médio disponíveis na cidade em que viviam.

Tais dados fornecem pistas para entendemos as imagens que os professores têm de si mesmos e os significados que atribuem a sua trajetória de formação.

*“Desde pequena eu gostava de brincar de escolinha e sempre fui paciente com crianças, escolhi ser professora pelo amor a profissão mesmo, eu gostaria de passar pela vida, sendo lembrada com amor e carinho por algumas pessoas que lembrassem de sua primeira professora . Hoje eu tenho alunos que me reconhecem na rua e falam o quanto eu fui importante para eles, não tem dinheiro que pague, quando a gente é feliz, no que se propõe a fazer.” (Profa. 11)*

*“Hoje depois de quase 23 anos de profissão posso garantir que nasci para ser professora. Essa certeza começou muito cedo em minha vida. Eu era muito pequena e já amava brincar de escolinha e sempre queria ser a professora da turma, nunca queria ser a aluna. Fui crescendo e cheguei a 3ª série e tinha uma professora tão meiga, carinhosa “dona Terezinha”, que decidi e disse para mim mesma: - Quando crescer quero ser professora. Eu cresci, me formei e hoje me sinto realizada e feliz.(Profa. 15)*

*No primário eu tive uma professora muito especial, que até hoje é um modelo para mim, Dona Rosana era carinhosa, atenciosa e amável, “Escolhi o magistério por que era um curso existente no bairro e por poder fazer junto com o ensino médio e logo garantir uma profissão”*

*“Na realidade nunca pensei em ser professora o que me levou a realizar o curso de magistério foi por ele ser profissionalizante e na época eu não teria como fazer uma faculdade, o magistério possibilitava ter uma profissão ao término do curso, mas com o passar do curso pude perceber que nasci com o dom de ensinar (amo minha profissão)”(Profa 23)*

*“Meu pai me motivava muito, era uma profissão valorizada e respeitada na época. Era orgulho das famílias ter uma professora no meio familiar”. (Profa. 43)*

*“Fui motivada pela profissão da minha tia e observava sua dedicação com esse trabalho, o amor com que preparava suas aulas” (Profa. 27)*

*“(…) Fiz Magistério, escolhi ser professora. Não poderia ser outra coisa á não ser professora. Acredito sinceramente que esta é a minha vocação, pois desde criança nunca sonhei ou idealizei outra coisa”. (Profa. 64)*

Nas respostas das professoras que apontaram para influência familiar em sua trajetória e escolha profissional revelam-se traços de uma família patriarcal, onde se privilegiava a educação dos filhos homens:

*“Meus pais não tinham muitas condições, investiam um pouco na educação dos filhos homens, que foram fazer cursos técnicos, nós mulheres tínhamos que fazer magistério, por que era um curso gratuito e que tinha perto de casa” (Profa. 11)*

Como aponta Tardif (2002), a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como uma fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa.

Quando questionadas sobre suas escolhas, essas professoras falaram da origem familiar da escolha de sua carreira, seja porque era uma profissão valorizada na família e um meio de ascensão social, seja porque esta profissão era valorizada no meio em que viviam.

*“Eu queria fazer administração, mas meu pai achava que mulher não tinha que estudar longe, distante do bairro, então fui fazer magistério, pois era o único curso profissionalizante perto de casa. Na minha família se investia mais na educação dos filhos, se tinha que gastar, gastava na educação dos homens” (Profa. 9)*

*“Naquela época era motivo de orgulho ter uma professora na família” (Profa. 4)*

*“(...) Quando fiz de magistério, era bem vista as moças que faziam o curso, eram mais educadas e as famílias, em geral, achavam que a profissão certa para a mulher era o magistério. E meus pais acertaram. Tenho paixão por sala de aula.” (Profa. 72)*

*“(...) minha mãe disse para fazer o magistério, pois era uma profissão muito importante e valorizada. Então lá fui eu... (Profa. 43)*

*“Meu sonho era ser cantora, participava do coral da Igreja e aprendi a tocar piano, mas naquela época a música não dava dinheiro, então fui fazer o curso normal para ser professora, meus pais sempre quiseram que eu fosse professora, naquela época o professor era bem visto, ganhava bem, não era que nem hoje. Mas agora, depois de anos na profissão me sinto realizada, alfabetizo e também montei um coral aqui na escola, também dou aulas de flauta” (Profa. 38)*

*“Para os meus pais, as moças educadas eram professoras, então se uma mulher tinha que ter uma profissão era de professora e por isso me incentivaram desde pequena a fazer magistério, hoje eu amo o que eu faço”(Profa. 64)*

*“Ser professora sempre foi um sonho para mim e antigamente as famílias se orgulhavam em ter uma professora no seu meio então fiz magistério e comecei a dar aula cedo, inicialmente em uma escolinha particular e depois no Estado”(Profa 56)*

*“Meu pai tinha um açougue do lado de uma escola, então eu cresci vendo as professoras passaram por ali, todas arrumadas, elas eram muito queridas e respeitadas, eu também tive professoras muito carinhosas, então meu pai sempre falava que um dia eu iria me tornar uma professora, quando fui me ingressar no ensino médio, optei pelo magistério, hoje meu pai sente muito orgulho e eu estou muito satisfeita com a profissão que exerço” (Profa.6)*

*“Apesar da má remuneração, a nossa profissão sempre teve um prestígio social, pois temos a responsabilidade de formar as futuras gerações, ser professora para mim é motivo de orgulho” (Profa 14)*

Para Tardif (2002) encontra-se nestes discursos a idéia de “mentalidade de serviço” e “auto-recrutamento para o magistério”, o autor nota que, embora a experiência pessoal na escola seja significativa na escolha do magistério como profissão, ela seria menos importante do que o fato de ter parentes próximos na área de educação, ou de ser uma profissão idealizada pelos pais e meio em que vivem – o que refletiria um recrutamento ligado à tradição oral dessa ocupação.

Pode-se pensar também em “socialização por antecipação”, ou seja, há professoras que falam da influência de seus antigos professores na escolha de sua carreira e na maneira de ensinar. Observa-se, nas respostas de parte das professoras, a persistência na profissão e uma importante relação afetiva com as crianças, relacionadas a modelos de professoras tidas como “carinhosas”, “bondosas” e “pacientes”. Essa relação aparece bem antes de assumirem suas funções.

As professoras dão ainda muita importância àquilo que são como “pessoas” e algumas chegam até a dizer *“que foram feitas para isso, para ensinar”*. Esse sentimento tende a naturalizar os saberes docentes e a apresentá-los como sendo inatos:

*“ Hoje depois de quase 23 anos de profissão, posso garantir que nasci para ser professora. Essa certeza começou muito cedo em minha vida. Eu era muito pequena e já amava brincar de escolinha e sempre queria ser a professora da turma, nunca queria ser aluno e sim ensiná-los. Fui crescendo e a brincadeira de ser professora me acompanhando, cheguei a 3ª série e tinha uma professora tão*

*meiga, carinhosa, chamava-se Dona Terezinha, e foi um modelo para mim, queria ser como ela, cresci, me formei e hoje me sinto realizada e feliz.” (Profa. 22)*

*“(...) sempre tive o dom para ensinar, está no sangue” (Profa. 11)*

*“Na realidade nunca pensei em ser professora, o que me levou a realizar o curso de magistério foi por ele ser profissionalizante e na época eu não teria como fazer uma faculdade e por este motivo optei por ter uma profissão ao término do curso. Mas com o tempo pude perceber que nasci com o dom de ensinar...amo minha profissão” (Profa. 51)*

*“Na época, era o lindo visual das professoras e também a sabedoria com a qual transmitia seus conhecimentos” (Profa. 27).*

*“(...) não sei, mas acho que é minha vocação cuidar dos pequeninhos, amo acariciá-los, sentir o amor deles pela professora, ensinar a falar, acalmar seus medos e receios.”(Profa. 58)*

*“(...) Fiz magistério depois do nascimento do meu filho Lucas, foi um momento marcante em minha vida, despertou em mim o desejo e a necessidade de me dedicar à criança desta faixa etária, conhecer seus anseios, suas limitações, suas necessidades, seu potencial... quando somos mães, conhecemos verdadeiramente a necessidade de afeto que uma criança pequena precisa para sentir-se bem no ambiente escolar, pois aqui será a sua 2ª casa!”(Profa. 3)*

A análise da Tabela 9 permite ainda dizer que a maior parte das professoras 59, não escolheria outra profissão. Estas professoras relatam que “não se vêem em outra profissão”, que possuem o “dom de ensinar” e que “ensinar está no sangue”. Na realidade estes discursos mascaram o fato dessa escolha ter sido realizada pela maioria delas, em decorrência de fatores externos à profissão e distantes da compreensão científica e pedagógica do ato de ensinar.

Para Tardif (2002), quando os professores atribuem o seu saber-ensinar à sua própria personalidade (*dom, paciência*), parecem estar esquecendo que essa personalidade não é natural e sim modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização. Essa naturalização e personalização do saber são tão fortes que resultam em práticas que reproduzem os papéis e rotinas já institucionalizadas da escola.

Esses saberes não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializadores (famílias, grupos, amigos, escolas) nos quais eles constroem, em

interação com os outros, sua identidade pessoal e social. Por isso, entender as imagens, significados e práticas dos professores é entender a teia social em que ele vive, suas convicções não são partes somente do seu trabalho, mas das diferentes esferas sociais em que os professores se inserem.

Tardif reitera a necessidade de trazer esses conhecimentos para um campo de discussão em que os professores possam refletir sobre suas origens e entender suas práticas, para buscar transformações.

Das 73 professoras, apenas 14 se dizem insatisfeitas com sua escolha profissional e não escolheriam novamente essa profissão, por sua desvalorização social, alta demanda de trabalho e baixa remuneração. Dessas 14 professoras, ?? encontram-se em fase já de “desencantamento frente a profissão”:

*“... Se a escolha fosse hoje, com certeza minha opção não seria o magistério. Buscaria a empresa privada onde teria oportunidade de crescer profissional e financeiramente. O professor não tem plano de carreira, não tem desafios para bater metas e crescer. (Profa. 7)*

*“Não sei dizer, se a escolha fosse hoje, talvez eu fizesse fazer assistência social, não me sinto realizada dentro da sala de aula e nem fora, acho que nem os alunos, nem pais reconhecem o nosso trabalho.” (Profa. 61)*

*“Faria outro curso, com certeza, estou fazendo curso de massagem terapêutica, quero me especializar e abrir um negócio próprio, sair da sala de aula” (Profa 22)*

*“Não escolheria novamente o magistério, é uma profissão desgastante, que te consome”(Profa.40)*

*“Se a escolha fosse hoje, eu iria fazer outra coisa, fugiria da sala de aula, não faço isso agora por que perderia os anos de trabalho e não está tão longe a aposentadoria, por anos deixei de lado meus filhos, corrigindo provas, hoje eles cresceram, foram embora e eu pouco aproveitei e estive perto deles e não tenho reconhecimento por isso”*

*“Hoje eu não escolheria novamente o magistério, os alunos de hoje são diferentes, a escola hoje mudou, tudo está mais difícil, eu tenho colegas que já apanharam em sala de aula e recebem ameaça de pais, já não se respeita o professor como antigamente” (Profa. 70)*

*“Não escolheria novamente por que hoje, é uma profissão que desgasta emocionalmente, outro dia vi na reportagem que só perdemos para os agentes carcerários, pois vivemos muitas vezes em pequenas prisões, com crianças indisciplinadas e pais violentos”(Profa. 55)*

*“ Faria outro curso, farmácia, por exemplo, na nossa profissão você fica estagnada, não há crescimento na carreira” (Profa. 13)*

Para Dubar (1997), a imagem que o professor constrói de si mesmo e perante a sociedade faz parte do processo constitutivo de sua identidade profissional. Esse processo está em constante transformação, reconstruindo-se ao longo da vida, de acordo com suas experiências sociais e individuais. A maneira como o docente constrói a sua imagem profissional participa na definição de suas ações com os alunos, de suas relações no cotidiano do trabalho e do desenvolvimento de suas atividades pedagógicas

As convicções dos docentes, seus desejos e expectativas diante da atividade profissional, e suas próprias práticas na formação e no exercício da profissão docente constituem-se, também, em elementos que contribuem para a construção da identidade profissional. Esses elementos da subjetividade docente, por sua vez, estão marcados pelas experiências vividas pelos indivíduos ao longo de suas vidas, pelos discursos incorporados por interferência das instituições e grupos aos quais tiveram acesso e que se tornam participantes também da construção dos significados que esses docentes irão conferir às suas experiências em geral e à docência em particular.

Para todas as professoras aqui investigadas, o fato de ser professoras, mudou suas vidas para melhor. Este indicativo mostra outra vez, o magistério como um espaço social possível para esses sujeitos, um espaço, segundo Almeida (1998) fruto de uma conquista social, ou seja, para essas professoras a escolha da profissão estava atrelada a anseios de ascensão social, por parte delas e por parte das famílias, que exerceram influência em suas escolhas.

*“Melhorou em todos os aspectos, mesmo porque minha família se orgulhava em ter uma professora na família” (Profa.4)*

*“mudou para melhor, pois além de sentir responsável pelo desenvolvimento das crianças, também me sinto mais importante. (Profa.19)*

*“(...) pude dar uma vida melhor para os meus filhos” (Profa..65)*

*“Acredito que mudou para melhor em todos os aspectos, amadureci na profissão, pois comecei muito jovem aos 18 anos, cheia de sonhos e ideais e com o passar*



*do tempo cresci intelectualmente e profissionalmente e por que não dizer financeiramente”*

*“Sim, com a minha profissão, consegui minha casa própria com 30 anos e também hoje posso adquirir bens e ter acesso a informações” (Profa. 47)*

*“Me sinto mais valorizada, ser professora também possibilitou ter mais conforto” (Profa 28)*

*“Melhorou financeiramente, por que através da minha profissão pude ter uma vida mais confortável e estável e intelectualmente, pois hoje tenho acesso a informações e cultura, também mudou na relação com a sociedade, pois hoje sinto que contribuo para um mundo melhor” (Profa. 16)*

*“Mudou e mudou bastante, para melhor, eu tive uma vida difícil , meus pais, por mais que se esforçassem, não conseguiam me dar de tudo, hoje com a minha profissão , posso dar uma vida melhor para os meus filhos e uma maior segurança” (Profa. 62)*

As mulheres-professoras (e futuras professoras) acabam sendo influenciadas ao receber essas representações e agem de acordo com elas. Os meandros da escolha profissional docente, as influências que as mesmas sofreram, a visão sobre os atributos que a mulher teria para o magistério e a diferenciação do homem que teria a oportunidade de escolher a profissão mais tarde (na faculdade) são questões que devem ser pesquisadas nas concepções e opiniões expressas pelas professoras – segundo Almeida (1998) isso seria desejável para que essa escolha profissional pudesse se dar por uma “paixão” sim, pela profissão, mas atrelada à luta pelo acesso à educação superior e não à simples aceitação de um condicionamento social.

Vale ressaltar aqui que não se trata aqui de questionar a opção profissional por “gosto”, porém se trata de se considerar em que isso difere de achar que para essa profissão bastam a “vocação” ou o “dom”.

É preciso ter a consciência de que nem os fatores biológicos nem exclusivamente pessoais levam uma pessoa a fazer escolhas na sua vida, principalmente a opção profissional. Almeida (1998) também considera que a profissão, apesar de ter sido desvalorizada com a entrada das mulheres no magistério, continua a ser escolhida por mulheres que, apesar de tudo, gostam da profissão. E não é esse fato que interfere nos preconceitos sobre o magistério, pois gostar da profissão não impede de lutar para melhorar as condições de exercê-la. Para a autora:

(...) a “extrema ambigüidade do ato de ensinar está presente na continuidade da mulher no magistério e no seu gosto pela profissão, a mulher não deve deixar de ter amor pela profissão, porém um amor que não seja “cego”, quer dizer, que não a impeça de ver as imposições sociais para que ela se submeta e não lute (...) pelo possível, pela mudança dessa educação que cada vez mais quer cada um no seu “devido lugar”, estagnado e obediente (Almeida, 1998, p. 208)

### 3.6. Percurso de formação e trajetória profissional das professoras: limites e possibilidades dos cursos de educação continuada

*“No que tenho notado, os cursos em geral não mudam a prática dos professores, porque não atingem as expectativas e os verdadeiros objetivos dos mesmos. O professor não muda se ele não tiver convicção de que aquilo é o melhor”. (Profa. 35)*

As Tabelas 10 e 11, a seguir apresentadas, mostram, respectivamente, o percurso de formação dessas 73 professoras, bem como sua trajetória profissional e situação atual no magistério.

**TABELA 10:** Percurso de formação

<b>Formação Básica</b>	<b>Pública</b>	<b>Privada</b>
Ens. Fundamental	69	04
Ensino médio	64	08
Ensino superior		73 (PEC/PUCSP)
<b>TOTAL*</b>	<b>133</b>	<b>85</b>
<b>Educação continuada</b>	<b>Dificuldades encontradas</b>	
Sim	12	Falta de tempo 65
Não	61	Falta de motivação 48
		Ausência de temas de interesses 07
		Alto custo financeiro 38
		Falta de divulgação 25
		Ausência de evolução na carreira 12
<b>TOTAL</b>	<b>73</b>	<b>TOTAL* 195</b>
<b>Impressões sobre os cursos de formação continuada</b>		
Têm conseguido manter os professores atualizados		52
Têm ajudado os professores a melhorar sua prática		17
Não têm conseguido mudar a atuação dos professores		43
Não têm conseguido oferecer conhecimentos relevantes aos professores		09
Cursos muito teóricos		13
Ausência de seqüência		06
Cursos oferecidos não atendem as necessidades das escolas		09
Os melhores cursos não são acessíveis, seja pelo tempo, seja pelo custo		27
<b>TOTAL*</b>		<b>176</b>

\* Este total não se refere ao o número de respondentes (73) e sim à quantidade de vezes que cada item foi mencionado.

**TABELA 11: Situação atual no magistério**

Em exercício		Condição funcional		Rede escolar		Tempo de magistério		Outras Atividades	
Ens. Fund. I	58	Efetivo	73	Estado	73	10 anos	02	Não	42
Ens. Fund. II	07	Ofa	-	município	58	10 a 15 anos	05	Sim	31
Ens. Médio	05			privada	03	16 a 20 anos	32	- vendas	
Outra função	09					21 a 25 anos	23	- artesanatos	
Secretaria (6)						25 a 30 anos	07	- comercio	
Bibliotecária (3)						+ de 30 anos	04	- catálogos	
<b>Total</b>	<b>*79</b>	<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>Total</b>	<b>*134</b>	<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>Total</b>	<b>73</b>

**Obs:** Estes totais não se referem ao número de respondentes (73), mas ao número de vezes que cada item foi citado

Em sua maioria, as professoras respondentes realizaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas: do total de 73 professoras, apenas 04 fizeram o ensino fundamental em escolas particulares e 08 fizeram o ensino médio na rede particular de ensino. No entanto, confirmando a previsão de que alunos pobres, egressos de escolas públicas, não conseguem acesso às instituições públicas de ensino superior, que em geral mantêm em funcionamento cursos de melhor qualidade, todas as 73 professoras declaram a dificuldade de acesso ao ensino superior e apontam a oportunidade de cursar o PEC-Formação Universitária na PUC/SP.

Quando questionadas sobre os cursos de Educação continuada, 61 das 73 professoras afirmaram não terem tido esse tipo de experiência e apenas 12 mencionam ter realizado algum curso.

Das dificuldades encontradas, 65, afirmam não terem tempo para realizar cursos, pois mantêm dupla jornada jornada de trabalho (muitas vezes tripla, quando se consideram os afazeres domésticos das professoras casadas e com filhos) e 48 apontaram a falta de motivação como outro impedimento para realização dos mesmos.

As demais razões apontadas – 82 ao todo – se referem a problemas relativos à estrutura e funcionamento desses cursos: alto custo financeiro, ausência de temas de interesse, falta de incentivos, condições de trabalho e evolução na carreira, falta de divulgação dos cursos.

Os depoimentos selecionados a seguir exemplificam isso:

*“Os cursos bons, com temas interessantes são em sua maioria caros, os cursos oferecidos pela Diretoria de Ensino não são muito divulgados, só quando interessa para o governo, como foi o caso do “Ler e Escrever”, não podemos nos afastar para realizar cursos, uma falta prejudica sua carreira, salário, bônus” (Profa. 49)*

*“Gostaria que os cursos contassem no plano de carreira. Que com eles, pudéssemos crescer profissional e financeiramente” (Profa. 5)*

*“É muito difícil sair da sala de aula para realizar cursos, os cursos oferecidos pela diretoria de ensino quando aparecem são temas que não são tão interessantes na sala de aula, ou não são prioridades, outro dia apareceu um curso de origami, a escola tinha que mandar alguém, é quase imposto que vai, quando o curso é longo, cada módulo, vai um professor, perde-se o sentido” (Profa 47)*

*“Falam da necessidade do professor se atualizar sempre, fora o curso “Ler e Escrever” de alfabetização, não tenho visto outros cursos, acho que não são divulgados ou acabam não acontecendo, para pagar do próprio bolso fica difícil, por que os cursos voltados para alfabetização são caros” (Profa. 58)*

*“Para você se atualizar, só por investimento próprio, por que no que tenho visto, os cursos gratuitos que aparecem não cobrem nossas necessidades, ou acontecem em horário de aula e os temas, muitas vezes não são interessantes” (Profa. 28)*

*“Quando há o interesse do governo em implantar um programa novo, como o “Ler e Escrever” esses cursos de capacitação acontecem e quase somos obrigadas a realizá-los, mas nos problemas cotidianos que levantamos, pouco somos assistidas” (Profa. 39)*

*“Não há estímulo por parte do governo para o professor se capacitar, pois no Estado não Existe um plano de carreira, onde estes cursos contem para uma ascensão, na prefeitura todos os cursos contam para a evolução, no Estado não” (Profa. 12)*

*“Depois de muitos anos na rede Estadual sinto-me sem forças para buscar novos conhecimentos, uma vez que não vejo valorização frente ao governo” (Profa. 19)*

Mais da metade das professoras, 58, pertence ao quadro de magistério do ensino fundamental I. São todas efetivas, até porque para participar do programa de formação continuada da Secretaria Estadual de Educação (PEC- formação universitária) se exigia isso.

Vale destacar aqui que, nos depoimentos das professoras, o fato de serem efetivas e a estabilidade advinda do exercício de cargo do funcionalismo público significam para a maioria dessas professoras, privilégio social e status:

*“Escolhi a profissão pela possibilidade de ter um cargo público e estabilidade financeira, sempre gostei de trabalhar com o público” (Profa. 29).*

*“(...) ser professora, apesar do baixo salário, possibilitava ser funcionária pública, hoje eu tenho dois cargos públicos na prefeitura e no Estado” (Profa. 58)*

*“(...), além disso, tem o fato de poder ser concursada, isso garante estabilidade em uma época de desemprego”?(Profa. 34)*

*“(...) logo que terminei o magistério prestei concurso e ingressei no Estado, trabalho na mesma escola há anos e perto de casa, ser concursada te permite fazer planos com segurança” (Profa. 53)*

*“Naquela época era muito valorizada ser professora, além de ter uma profissão, serem educadas e queridas, as professoras podiam ter um cargo pública, uma fonte de renda estável, então por tudo isso fui fazer magistério” (Profa. 67)*

É possível perceber ainda, diante desta Tabela 11, que mais da metade das professoras possui duplas jornadas: 58 delas acumulam cargo do Estado com a Prefeitura e 3 delas ainda exercem atividades em escolas particulares.

Assim cabe discutir a desvalorização social e econômica destas profissionais, que têm que se submeter a condições de trabalhos adversas, para terem uma renda com a qual possam sobreviver. Diante disso, ao olhar para os hábitos culturais e práticas de leitura dessas professoras, se deve levar em conta esses determinantes, essas limitações.

O exame dos dados da Tabela 11 revela ainda que, para 43 professoras, os cursos de formação continuada não tem conseguido mudar a prática dos professores, 27 acham que os cursos bons são caros, 17 acham que os cursos têm ajudado a melhorar sua prática, 13 consideram que os cursos oferecidos pela Diretoria de Ensino são “muito teóricos”, 9 pensam que os cursos não correspondem à realidade das escolas e 6 reclamam de falta de seqüência dos cursos oferecidos pela Diretoria de Ensino Norte 1.

Do total de 73 professoras, 52 afirmam que os cursos de capacitação têm conseguido atualizar seus conhecimentos, embora reconheçam que “atualizar não significa transformar”.

Ainda nesta análise, 43 professores acham que esses cursos não têm conseguido mudar a prática dos professores.

Mas, que prática é esta presente no discurso dessas professoras?

Acerca disso, vale retomar aqui as reflexões de Tardif (2002) sobre os saberes docentes. Para o autor, os saberes que servem de base para o ensino ou, os fundamentos do saber-ensinar não se reduzem a um “sistema cognitivo”, cujas informações são processadas, como num computador, a partir de um programa anteriormente definido e independente, tanto do contexto da ação no qual ele se insere, quanto da história anterior que o precede. Os fundamentos do ensino são, ao mesmo tempo, existenciais, sociais e pragmáticos.

São *existenciais*, no sentido de que um professor constrói os saberes a partir de sua história de vida. Não somente a partir de sua vida intelectual, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. O professor não é somente um sujeito epistêmico que se coloca diante do mundo em uma relação estrita de conhecimento, que processa informações extraídas do objeto, esses saberes são enraizados na história de vida da pessoa, história essa, portanto, de sentido, de linguagens, de significados oriundos de experiências formadoras.

Os fundamentos do ensino são também *sociais* na medida em que são oriundos de fontes sociais diversas (família, escola, universidade e adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão da carreira). Assim são produzidos e legitimados por grupo sociais.

Finalmente, esses saberes são *pragmáticos*, pois servem de base ao ensino e estão intimamente ligados, tanto ao trabalho, quanto à pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao trabalho, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores.

Quando se fala na importância dos cursos de formação retomarem, situarem, desconstruírem e reconstruírem as histórias de vida dos professores em formação, se fala na oportunidade desses professores entenderem como estas

foram produzidas, para então transformá-las e não sedimentá-las como certezas absolutas.

Para Tardif (2002) os professores constroem seus saberes através de diversas instituições, da família, da sociedade, do trabalho, assim os saberes não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões de problemas, que estão relacionados com o trabalho docente. Mas isso tende a levar a uma situação de não correspondência aos conhecimentos teóricos produzidos pelas pesquisas na área de educação – o que, para os professores, significa tomar somente a experiência de trabalho como fonte privilegiada de seu saber-ensinar, ou seja, significa uma supervalorização da prática pelos professores, em detrimento da teoria (na Tabela 10, por exemplo, cerca de 48 professoras reclamam do fato dos cursos serem “muito teóricos”, “não serem relevantes”, “não atenderem às necessidades das escolas” e “não se relacionarem com a prática”).

Para o autor, portanto, o sujeito só transforma sua prática, quando traz essa prática para o campo da reflexão, da sua história, entendendo como foi constituindo sua trajetória formativa. Assim, compreende-se aqui que os cursos precisam atuar dentro de uma perspectiva histórica, social e crítica.

Ainda no que tange à situação atual das professoras investigadas, quando questionadas sobre o exercício de outras atividades remuneradas, um expressivo número de professoras – 31 – dizem complementar seus salários com “vendas de catálogos, artesanatos e salgados”.

Não há nesse grupo professoras “iniciantes – todas têm mais de 10 anos de profissão. Em sua maioria são professoras entre 16 e 25 anos de profissão, ou seja, encontram-se em diferentes momentos de sua carreira profissional.

Este dado permite compreender muitas falas dos professores, sobre seu processo de formação, principalmente tomando como referência os estudos Huberman (1995), em “Tendências gerais do ciclo de vida dos professores”.

Qual seria então, o ciclo de vida profissional dessas professoras e quais pistas estas fases podem dar para entender melhor a trajetória de formação profissional desses sujeitos, suas escolhas e seus depoimentos?

Neste trabalho, Huberman retrata o desenvolvimento profissional de professores, tecendo reflexões sobre resultados de pesquisas que revelam que existem certas tendências gerais no ciclo de vida profissional dos professores, que comportam uma seqüência de fases cuja ordem obedece ao tempo de carreira. É importante trazer aqui o alerta de Huberman, ao afirmar que tais seqüências não são necessariamente vivenciadas na mesma ordem e que nem todos os elementos de uma dada profissão vivam todas elas.

Huberman descreve um momento no ciclo de vida dos professores, em geral entre 10 e 15 anos na carreira – *fase de diversificação* – considerada como o período no qual as pessoas lançam-se numa série de experiências pessoais em sua profissão, diversificando, por exemplo, o material didático, as formas de agrupar alunos, os tipos de avaliações, etc. Os professores nesta fase estão mais dinâmicos, mais empenhados nas equipes pedagógicas e interessados nas reformas, em discussões oficiais e na busca por novas idéias e novos desafios.

Encontramos algumas professoras, cujos depoimentos permitem supor que estejam nessa fase de diversificação, em busca de experiências pessoais e de diversidade de materiais, situações didáticas, modos de avaliação, bem como expressam condições de criticar o sistema educação e enxergar suas fraquezas:

*“... o fato de ser professora me faz aprender todos os dias, com as crianças, trocando idéias e conhecimentos, com os colegas de trabalho que também gostam da profissão e tem prazer em exercê-la, e o fato de nunca parar de estudar, entender o ser humano” (Profa. 18)*

*“Sinto-me responsável pelo desenvolvimento das crianças e capaz de buscar alternativas para o aprendizado. Também sinto-me mais importante por tudo isso” (Profa. 21)*

*“(...) o professor é um profissional que não pode parar nunca no tempo, pois as mudanças estão acontecendo, assim sempre procuro aprender novas técnicas de alfabetização e com isso inovar e aprimorar minha prática” (Profa 18)*

*“(...) me preocupo em estar buscando conhecimento que ajude no meu trabalho na sala de aula, seja por cursos ou trocas de experiências com as colegas de trabalho” (Profa. 36)*

*“(...) o PEC possibilitou estar em contato com as novidades na área de educação, antes estava fechada na minha sala de aula, com planos de ensinios antigos, somente repetia, hoje vejo meus alunos com necessidades individuais, ele passou a ser o foco do meu trabalho.” (Profa. 41)*



*“(...) conhecer novas teorias da educação me motivou a realizar transformações no meu método de ensinar, hoje entendo mais do sócio-construtivismo, e sei que as avaliações são mais um ponto de partida do que de chegada e sei reconhecer as diferentes hipóteses de escrita” (Profa. 57)*

*“Cada mudança de governo é uma mudança na escola, no material, na metodologia, agora estamos com o “Ler e Escrever” se você não entende o porquê aplicar uma determinada atividade, ela perde seu sentido, por isso é importante buscar sempre novos conhecimentos e o PEC trouxe isso, hoje eu entendo melhor a proposta da Secretaria Estadual de Educação, embora não concorde totalmente com ela, pois antigamente as crianças também eram alfabetizadas com o modelo tradicional” (Profa. 65)*

Da mesma forma, são encontrados depoimentos que sugerem professores vivenciando a fase de *investimento na carreira* – fase esta que, segundo Huberman (1992)) ocorre, em geral, entre 8 e 10 anos de magistério. São professores que buscam novos conhecimentos, ainda que citando os empecilhos para isso. Quando questionados sobre os cursos de formação continuada, para mais da metade das professoras – 52 – os cursos, ou seja, novos conhecimentos, melhoram a prática:

*“(...) a partir do momento que um professor interessado se propõe a fazer um curso irá aproveitar o máximo e modificar ou mesclar tudo que for possível para melhorar sua prática, pois com tantas mudanças, não podemos parar no tempo” (Profa.7)*

*“ Sempre que posso procuro aprender novas técnicas de alfabetização e com isso procuro inovar e aprimorar minha pratica” (Profa. 25)*

*“As mudanças que ocorrem na educação nos obriga a estarmos sempre buscando conhecimentos novos, em cursos, em livros ou palestras, é uma exigência da área, não podemos nos tornarmos professores ultrapassado com cadernos amarelados”(Profa. 12)*

*“Apesar do pouco tempo que sobra e dos custos financeiro, eu procuro estar sempre participando de cursos, sentia uma dificuldade enorme para trabalhar matemática com meus alunos, então fui buscar um curso de matemática, não somos donos de toda sabedoria, temos que correr atrás dela” (Profa. 53)*

*“Fiquei muito tempo só dando aula, sem fazer cursos, sem estudar, quando fui fazer o PEC, senti a importância de estar em contato com as mudanças, eu conhecia o construtivismo, a proposta de alfabetização do sócio-construtivismo, por ouvir falar, mas entender sua teoria e vivenciá-la com a prática foi maravilhoso,*

*antes eu olhava para rabiscos e nada via hoje eu olho os mesmos rabiscos e vejo hipóteses de escritas” (Profa. 62)*

*“Você só percebe o quanto está mal preparado quando sai da sala de aula e vai para um curso, então você começa a repensar na sua prática e até tem peso na consciência das bobagens que fazia, hoje eu não deixo de fazer pelo menos um curso no ano, seja de alfabetização, matemática e etc. (Profa. 27)*

Existem algumas exceções, por exemplo, encontramos também, falas que sugerem que essa fase de diversificação deu lugar a um período no qual os docentes *se põem em questão*. Segundo Huberman, os sintomas de tal atitude podem representar uma crise existencial ou uma rotinização, impedindo a atividade inovadora significativa diante de cursos. Trata-se de outra fase na qual a rotina e a falta de novos desafios causam uma crise existencial na carreira. Trata-se de um momento de múltiplas facetas, entre o 15º e o 25º anos de carreira, de tal modo que a tarefa de ensinar vai se tornando difícil – para uns instala-se a monotonia da vida cotidiana, para outros o desencanto frente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais. Posto isto, *pôr-se em questão*, corresponderia a uma fase, ou varias, da vida profissional, durante as quais os profissionais examinam o que fizeram da suas vidas face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos e se vêem entre a perspectiva de continuar no mesmo percurso, a alternativa de se deixarem tomar pela incerteza e a insegurança de iniciar outro percurso. É o caso das professoras que se manifestaram das seguintes formas:

*“Não somos valorizadas pelo conhecimento que temos, em outras áreas os profissionais são estimulados, crescem dentro da empresa quando fazem cursos, o professor não, por isso os professores não se capacitam, pela má remuneração, pelo tempo que não tem disponível, por não evoluir na carreira (Profa. 67)*

*“Depois de tantos anos na sala de aula, sinto que perdi um tempo enorme da minha vida em uma profissão que não é valorizada, nem pelos alunos, nem pelos pais, ou governo, não desisti antes por que tinha que formar meus filhos e agora já está perto de me aposentar, mas vou tirando licença, este ano já tirei duas licenças, não agüento mais a sala de aula” (Profa. 29)*

*“Sabe o que é você preparar aula a noite, deixar sua família de lado e vir pais reclamar do seu trabalho, te humilhar, desvalorizar? E você não ter apoio de ninguém, nem de direção, nem de Estado? Não me sinto mais uma profissional, nem motivada para me aperfeiçoar ou continuar na profissão” (Profa. 42)*

*“Não vale a pena estudar para continuar na sala de aula, hoje eu falo isso para as meninas que estão começando, por que chegamos com muito gás e ao longo do caminho vamos nos perdendo, perdendo o nosso orgulho de ser professora, a vontade de fazer um trabalho legal” (Prof. 72)*

Outras manifestações de professoras em suas respostas ao questionário remetem à fase de *serenidade e distanciamento afetivo* – que segundo Huberman (1992) ocorre em professores de grupo etário dos 45-55 anos. Essas professoras, ao serem questionadas sobre seu investimento em capacitação e cursos, mostram um “desinvestimento na carreira”. Parecem ser conscientes dos problemas que envolvem a educação, mas ao invés de buscar/manifestar resistências, caem no chamado “distanciamento afetivo” em relação à profissão, simplesmente cumprindo seu trabalho de forma aparentemente mecânica:

*“Não vale a pena investir na formação, o governo não valoriza, gostaria que cada curso contasse para a evolução na carreira, a nossa profissão você estuda, estuda e continua no mesmo lugar, não somos valorizadas, antigamente eu estudava, levava trabalho da escola para casa, hoje não faço mais isso, não vale a pena” (Profa.12)*

*“Não há estímulo para os professores estudarem, se capacitarem, o governo lança muitas exigências, propostas novas, mas não aumenta nossas condições de trabalho, nosso salário, a sociedade reconhece menos ainda o esforço do professor, freqüentemente somos alvos de críticas em jornais sensacionalistas, não adianta você querer desenvolver projetos, trabalhos diferentes, pois ninguém reconhece, você acaba se desgastando, antigamente eu vivia pela escola, vestia a camisa da escola, hoje eu apenas faço minha parte” (Profa 45)*

*“Logo que eu comecei a lecionar, sempre buscava cursos de dinâmicas de aprendizagem e também levavam horas preparando minhas aulas em casa, tinha até mimeógrafo em casa e meu marido sempre me cobrava mais atenção. Meu casamento acabou e ainda recebo o mesmo salário, só que hoje não faço mais o impossível, realizo meu trabalho e não levo nada para casa, e não sou menos reconhecida por isso”(Profa. 28)*

*“Em uma empresa quando seu trabalho se destaca, quando você adquire um curso novo, a tendência é você ganhar um cargo novo e aumento de salário, na educação isso não acontece, estou há anos no Estado e não tive evolução na carreira, a não ser por tempo de trabalho, o professor é obrigado a trabalhar dois períodos para poder ter um salário razoável, que tempo sobra para ele estudar? O PEC foi feito com grande sacrifício das professoras e suas famílias, era um tempo que não tínhamos, fiz para garantir minha aposentadoria”(Profa. 56)*

*“Os cursos da Diretoria em sua maioria, não trazem grandes novidades, são poucos divulgados, além do mais o governo não se interessa em aperfeiçoar de*

*fato seus professores, só fazem propaganda de muitas coisas que estão longe da sala de aula, como se fazer alguns cursos de poucas horas, fossem melhorar todos os problemas da sala de aula, que eles desconhecem” (Profa. 4)*

A manifestação da Profa. 29, em especial, ajuda a pensar sobre a fase do “conservantismo e lamentações” que, para Huberman, constitui característica de docentes a partir de 50 anos. São professores que, ao invés de pensar na sua formação, somente queixam-se da indisciplina, da política educacional, da falta de condições de trabalho, etc.

*“Constantemente sinto-me irritada e muita agitada, não sobra tempo para nada, hoje em dia o professor leva trabalho para casa, sofre agressões verbais e físicas, não pretendo mais estudar uma área voltada para a educação. Quero sair da sala de aula e me envolver em outros setores como RH” (Profa. 48).*

*“A partir de agora eu só vou investir em cursos que me dêem prazer, não para a sala de aula, pois não compensa, agora estou pintando quadros, talvez eu faça um curso voltado para artes” (Profa. 20)*

*“Olho o material do PEC - Formação e me dá arrepios, só de lembrar, acho que quando o nosso trabalho é valorizado, você sente prazer, satisfação de aprender coisas novas, lembro do magistério, eram gostosas as oficinas, mas agora, depois de tantos anos na sala de aula, convivendo com a indisciplina, o desrespeito, dos alunos e a pouca participação dos pais, a falta de incentivo do governo, não invisto mais nesta carreira, ainda exerço por que não tenho mais tempo de recomeçar tudo de novo, hoje eu invisto somente nos meus filhos.” (Profa. 2)*

*“Nós podemos até realizar cursos e mais cursos, mas isso não vai mudar em nada a situação em sala de aula, da indisciplina, de pais irresponsáveis e de um governo falho em políticas de valorização profissional” (Profa. 52)*

### **3.7. Visão das professoras sobre o PEC- Formação Universitária**

A Tabela 12, a seguir, reúne as informações relativas às razões da escolha, pelas professoras dessa modalidade de curso de formação superior para o magistério e às expectativas em relação ao PEC.

**TABELA 12:** Escolha e expectativas em relação ao PEC

Porque o PEC (e não um curso de Pedagogia)		Expectativas em relação ao PEC		Expectativas atendidas
O fato de ser oferecido pelo Estado e gratuito	27	Atualizar os conhecimentos	38	Sim 56 Não 17
A obrigatoriedade de obter a licenciatura para continuar no magistério	36	Trazer conhecimentos práticos para ajudar o trabalho em sala de aula	14	
Falta de tempo para cursar Pedagogia	07	Ter um diploma de curso superior	21	
Possibilidade de prosseguir os estudos e ter um curso superior	03			
<b>TOTAL</b>	<b>73</b>	<b>TOTAL</b>	<b>73</b>	<b>TOTAL 73</b>

O exame dos dados da Tabela 12 suscita algumas considerações. Questionadas sobre os motivos que as levaram a realizar o PEC- Formação Universitária em detrimento de um curso de licenciatura, como a Pedagogia, por exemplo, um número significativo de professoras – 36 – fizeram referência à obrigatoriedade de “obter uma licenciatura para continuar no magistério”.

*“Realizei o PEC, por ter sido imposto, na verdade o que gostaria de ter feito era Assistência Social e Psicologia” (Profa. 29)*

*“O diploma para continuar dando aula e a possibilidade de me formar rapidamente” (Profa. 64)*

*“Fiz o PEC - Formação Universitária, pela obrigatoriedade, na época ficamos apavoradas pela ameaça de perder o cargo” (Profa. 23)*

*“Por comodismo, fiz pela obrigatoriedade para continuar exercendo minha profissão” (Profa, 62)*

*“Ter diploma Superior e garantir estabilidade no cargo” (Profa. 16)*

*“Fui fazer o PEC – Formação Universitária, para aprimorar meus conhecimentos e obter o diploma de ensino superior, para continuar dando aula” (Profa. 9)*

*“Não teria condições de pagar uma faculdade partícula e nem tempo para realizar um curso de Pedagogia, o PEC foi a possibilidade de ter um diploma exigido por lei” (Profa. 30)*

*“O que me levou ao curso PEC- formação Universitária foi a exigência da lei e o fato de ser oferecido pela Secretaria, gratuito e com o tempo adequado as minhas condições de trabalho” (Profa. 42)*

*“Na verdade, fiz o PEC por ter sido imposto, se fosse fazer uma faculdade mesmo, faria Psicologia” (Profa. 71)*

Ou seja, para estas professoras a lei, que exigia formação em nível superior para o exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental foi o motivo principal para buscarem um curso de programa de educação continuada. Não fosse isso, continuariam na sala de aula, apenas com a habilitação para o magistério no âmbito do ensino médio.

Do total de 73 professoras: 27 dizem ter realizado o PEC por ser um programa oferecido pelo Estado e gratuito; 07 citaram a falta de tempo para cursar pedagogia e 03 a possibilidade de prosseguir os estudos no ensino superior.

Diante desses dados, guardadas todas as críticas que se pode tecer sobre a proliferação de cursos aligeirados de formação, o fato é que o PEC representou, para muitas dessas professoras, a única oportunidade de prosseguir seus estudos e ter um diploma.

Entretanto, o que significa ter um diploma para estas profissionais?

Significa antes de tudo, ter uma estabilidade na carreira, garantir seu cargo público, conseguir serem respeitadas e ouvidas pelo grupo de colegas da mesma profissão, atualizar e rever sua prática, ou seja, significa um “rompimento de barreira” dentro da trajetória de formação que tiveram.

Comprovando uma das hipóteses desta pesquisa, o PEC-Formação Universitária foi criado para uma classe ou uma população de professores – os efetivos de escolas estaduais – que tinham apenas a formação para magistério no âmbito do ensino médio e que, por questões financeiras, não puderam realizar um curso superior. A realização do PEC-Formação Universitária não foi verdadeiramente uma escolha, não foi uma opção, foi uma imposição em decorrência da então nova LDB, mas com as condições de acessibilidade e gratuidade. É o que se pode constatar nos depoimentos a seguir:

*“Foi um curso oferecido pelo governo do Estado, não tinha recursos para pagar do próprio bolso” (Profa. 24)*

*“Não tinha condições financeiras e nem tempo para cursar uma faculdade, tenho que arcar com a formação dos meus filhos, que é privilégio” (Profa. 36)*

*“O que me levou ao PEC- Formação Universitária foi o fato de não poder pagar um curso de Pedagogia” (Profa. 32)*

*“O fator financeiro” (Profa.. 46)*

*“A questão financeira, pois como comentei numa questão anterior, apesar da minha vida ser melhor que na infância, ela também tem sido muito dura e sem tranquilidade financeira. O PEC foi minha forma para estudar e prosperar profissionalmente” (Profa 63)*

*“Fiz o PEC – Formação Universitária, por problemas financeiros e familiares na época, não teria como cursar uma faculdade” (Profa. 12)*

*“Além de dar aula dois períodos, o que dificulta a realização de uma faculdade normal, eu pago a faculdade dos meus dois filhos, não teria como pagar a minha, então tive que fazer o PEC - Formação Universitária” (Profa. 59)*

*“O custo alto das faculdades, o tempo que o curso de pedagogia requer, foram empecilhos para que eu fizesse uma faculdade, assim o PEC- Formação veio como essa possibilidade de continuar os estudos” (Profa. 67)*

*“Quando você tem filhos a prioridade é a educação deles e a sua vai ficando para depois, embora eu sempre soube da necessidade de fazer uma faculdade eu só consegui realizar quando o governo ofereceu o PEC - Formação Universitária” (Profa. 19)*

Os resultados dessa pesquisa parecem mostrar uma enorme dívida social frente à democratização do ensino superior no nosso país. Algumas professoras – 21 ou pouco menos de um terço delas – quando justificavam suas expectativas em relação ao ingresso no PEC-Formação Universitária, não abordaram o conhecimento a ser adquirido e sim o diploma a ser recebido, lançando mão de um valor nominal do diploma, sem a consciência de que o que atribui tal valor a esse diploma é o capital cultural a ele agregado. Para 21 das 73 professoras, portanto, a posse do diploma era a expectativa que tinham em relação ao PEC-Formação.

*“Minha expectativa era a possibilidade de ter um curso superior e poder continuar lecionando” (Profa. 18)*

*“Ter um diploma universitário era tudo que eu queria” (Profa. 29)*

O diploma aparece como um capital institucionalizado, mas como Bourdieu (1998) nos mostra em seus estudos, ter acesso a um diploma, ao capital

institucionalizado, não representa, necessariamente, ter acesso aos capitais social, cultural e econômico a ele vinculados.

O que se pode observar, portanto, com os resultados desta pesquisa é que, para essas professoras, oriundas das camadas de baixo poder aquisitivo da sociedade, embora a entrada no magistério tenha significado certa mobilidade social, ela não possibilitou – nem aumento significativo na bagagem cultural ou melhoria expressiva das práticas culturais por parte das professoras, nem alteração substancial de sua condição econômica, em vista dos baixos salários. O fato é que, garantida a profissão, tiveram que se submeter a jornadas excessivas, em condições precárias de trabalho, para garantir um salário razoável – muitas delas, realizando outras atividades para complementar o salário.

À medida que cresce o número de cursos de formação de professores tendo como modelo a educação à distância e o uso das tecnologias da informação – como o PEC, por exemplo – é possível perceber, como aponta Bourdieu (1998) em “*O tempo de compreender*”, os efeitos do processo de inflação de títulos escolares e sua desvalorização correlativa, que obriga todas as classes e frações de classe a intensificar sem cessar sua utilização da escola e a contribuir assim, por sua vez, para a superprodução de diplomas. O autor revela, por meio de resultados de pesquisas empíricas, que à medida que cresce essa massificação de diplomas, a classe portadora de capital social e cultural privilegiada, lança mão de novas estruturas para manter a divisão de classes e os diplomas massificados são desvalorizados, pois carregam suas marcas de origem social. Assim, o que garante o status e o valor de mercado do diploma é o capital social e cultural a ele agregado.

Os sujeitos, segundo Bourdieu (1998), sem saber da lógica de reprodução de classe, preocupado em garantir sua auto-estima e sobrevivência social, é levado a se apegar no valor nominal do diploma e cargos. Esse apego a essa representação do valor do diploma contribui para a existência de mercados nos quais os títulos podem escapar à desvalorização, a exemplo da avaliação dos diplomas que se efetua nos grupos de relação mais próxima aos sujeitos – os pais, vizinhos, turmas, colegas – o que pode contribuir para mascarar fortemente os efeitos da desvalorização.



Nessa luta, tanto mais desigual, quanto menor é o valor do diploma, nem sempre os sujeitos permanecem sem consciência do processo em que se vê inserido – é o caso da professora cujo depoimento, transcrito a seguir, assemelha-se a um desabafo:

*“Houve uma falta de informação e suporte no que se refere ao diploma (formação), tanto é que o diploma saiu como licenciada em Pedagogia (magistério das quatro primeiras séries do ensino fundamental), acredito que o governo usou de má fé...pois fez com que os professores efetivos passassem por uma “reciclagem”..., nos sentimos enganadas porque a principio se falava em licenciatura plena, na verdade os professores se revoltaram pois este “diploma”, não nos dá o direito a “nada” mais do que daquilo que já fazíamos, então não passou de uma sacanagem. No entanto eu aproveitei ao máximo como crescimento pessoal”*  
(Profa. 26)

Pode-se questionar nesse sentido, a falsa pretensão de democratizar o ensino superior, através de cursos aligeirados e produção de diplomas.

Os dados da Tabela 12 indicam também que, para 14 professoras as expectativas em relação ao PEC se relacionavam a “trazer conhecimentos práticos para ajudar o trabalho na sala de aula”, enquanto a “atualização dos conhecimentos” é citada por 38 professoras.

A esse respeito, cabe lembrar aqui a diferença entre “atualizar informações” e “transformar a prática”. Como apontavam os estudos de Tardif (2002), a construção dos saberes docentes não acontece pelo abandono de “velhas” práticas, mas pela reflexão crítica e transformadora sobre a mesma. Tardif explica que a atividade profissional dos “professores de profissão” deve ser considerada como um “espaço prático de produção, transformação e de mobilização de saberes” e, conseqüentemente, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos do ofício de professor. O autor propõe um repensar das relações entre teoria e prática, pois entende que, tanto a universidade, quanto os professores são portadores e produtos de saberes, de teorias e de ações.

A Tabela 13, a seguir, traz a avaliação do PEC-Formação Universitária pelas professoras respondentes.

**TABELA 13:** Avaliação do PEC - Formação Universitária

Dificuldades enfrentadas		Aspectos positivos		Aspectos negativos	
Orientações e apoios recebidos	57	Material	24	Orientação e apoio (Tutor)	52
Conciliar o tempo com outras atividades	27	Troca de experiências	36	Vídeo-conferências	39
Uso de recursos tecnológicos	38	Reflexões propostas	29	O tempo curto para cumprir muitas atividades	23
<b>TOTAL</b>	<b>*122</b>	<b>TOTAL</b>	<b>*89</b>	<b>TOTAL</b>	<b>*114</b>

**\*OBS:** Este total não se refere ao número de respondentes (73) e sim à quantidade de vezes que cada item foi citado no questionário.

Em relação às dificuldades enfrentadas ao longo de sua participação no PEC-Formação Universitária, a maioria das professoras (57) aponta, especificamente, a falta de orientações e apoios recebidos:

*“Muito se perdeu na discussão, no debate; pouco se ouviu propostas de professores que atuavam na área, pouco se mudou”.* (Profa. 10)

*“Senti muita falta da proximidade de um professor para a orientação do TCC, por exemplo...”.* (Profa. 18)

*“Nós tínhamos em mão um material riquíssimo, mas faltavam orientações para as leituras e discussões, por que para nós professoras era tudo muito novo, as videoconferências por si só não sanavam nossas dúvidas, assim as nossas dificuldades para realizar o TCC foi por conta desse despreparo, da ausência de direcionamento das aulas e não por que não tínhamos capacidade”.* Profa. 25)

*“A maior dificuldade que senti foi na realização do TCC, as visitas da coordenadora eram poucas, e dada a quantidade de alunas que ela atendia, quando ia falar do seu trabalho, nem lembrava mais, ficou tudo muito jogado”* (Profa. 37)

*“Quando eram levantadas algumas dúvidas, nós tínhamos que discutir entre o grupo mesmo, pela ausência de alguém que pudesse nos auxiliar, o PEC-Formação tinha um material bom, uma estrutura boa, mas que muitas vezes não funcionou, nos prejudicando, por que éramos avaliadas, quando eu descobri que tinha um TCC para fazer, fiquei assustada, por que eram muitas as dúvidas”.* (Profa. 48)

*“Eu e acredito que a maioria dos professores ali, estavam há muito tempo sem estudar, sem o contato com teoria, então para nós era muito difícil, nós recebemos todo aquele material e ficamos assustadas, as leituras eram feitas, mas nas discussões e conversas pouco se aproveitou, ficaram muitas dúvidas e brechas”.* (Profa. 34)

*“Eu acho que deveríamos ter tido uma maior presença dos professores-orientadores durante a realização do TCC”. (Profa. 62)*

O segundo tipo de dificuldade enfrentada, segundo as professoras, foi a relativa ao tempo de que dispunham para freqüentar o curso – 27 professoras citaram a dificuldade em “conciliar o tempo para cursar o PEC com outras atividades”:

*“Era exaustivo, principalmente pela necessidade de terminar o curso em um ano e meio”. (Profa 57)*

*“O principal problema era o tempo restrito para que se cumprisse o conteúdo, era uma loucura!” (Profa. 23)*

*“O curso exigia muito de nós, professoras, imagina, foi praticamente fazer um curso de pedagogia em pouco tempo, um ano e meio, então era muita informação condensada, precisávamos ter tido mais orientações nas leituras e dúvidas”. (Profa. 26)*

*“A maior dificuldade encontrada era o tempo, o curso tinha muitas informações para um tempo curto, então tivemos que correr, dar conta, cheguei a fazer trabalhos na sala de aula, partes do TCC, por que não dava tempo”. (Profa. 48)*

*“Eram muitos estudos necessários e atividades, exigia-se um tempo além dos encontros, tempo que eu não tinha, então acaba lendo no ônibus, na sala de aula, fui dando um jeito, e por isso foi tão exaustivo”. (Profa. 61)*

*“Primeiro que eram encontros um pouco cansativos, dada as videoconferências, imagina você dar aula dois períodos e depois ficar na frente da TV, eu ficava sonolenta e depois o tempo para realizar as atividades necessárias e o TCC que para mim foi a parte mais difícil do curso”. (Profa. 52)*

*“O nosso material era repleto de leituras, o curso tinha muitos exercícios, além do trabalho de conclusão de curso e nos encontros não dava tempo de fazer tudo, então acabávamos ficando atarefadas” (Profa. 71)*

A não familiaridade das professoras com os recursos tecnológicos que marcaram o curso foi identificada por 38 professoras como um fator decisivo de dificuldades ao longo do curso:

*“Uma dificuldade que senti, durante a realização do PEC, foi o uso de videoconferências, eram momentos cansativos, além do mais, para tirar dúvidas com o professor assistente usava-se do mesmo recurso, não é a mesma coisa que a presença do professor, a aparelhagem acaba te intimidando”. (Profa. 29)*

*“As discussões e o levantamento de dúvidas , perguntas, também eram realizados “a distância”, por meio das videoconferências, com professores, era um espaço que poucos professores participavam, e muitas vezes se perdia questões importantes”. (Profa. 42)*

*“As aulas intermediadas por meio das videoconferências e teleconferências eram cansativas, para nós professoras, não eram dinâmicas e ao final muitas questões não eram respondidas”. (Profa. 54)*

*“O material do PEC é riquíssimo, mas a dinâmica do curso foi empobrecida com videoconferências, não houve participação dos professores com entusiasmo, por que não havia um professor ou coordenador que pudesse levantar questões e orientar a leitura, mesmo quando havia o apoio online, as perguntas surgiam naturalmente durante uma apresentação ou leitura e tínhamos que esperar, até a abertura para perguntas”(Profa. 28)*

Os dados da Tabela 13 também trazem os aspectos positivos e negativos do curso apontados pelas professoras.

Sobre os aspectos positivos dos cursos, 36 professores apontam a “troca de experiências” como elemento principal do PEC-Formação Universitária, 24 citam o material recebido como “o aspecto mais positivo” e 19 se referem às reflexões propostas no curso como “sua melhor contribuição” – novamente tem-se aqui, a supervalorização da prática em detrimento do conhecimento teórico:

*“O melhor do curso foi, sem dúvida, o contato com profissionais que estavam na rede há muitos anos e a troca de experiência” (Profa. 27)*

*“A troca de experiência com crescimento e reflexão pessoal, o crescimento pessoal e profissional, compartilhando os problemas do magistério”. (Profa. 47).*

*“Material riquíssimo, que trazia novos conhecimentos, novas formas de abordagens, era muita leitura para um espaço de tempo curto” (Profa. 32)*

*“Material de qualidade e super moderno”.(Profa. 39).*

*“O Material de alta qualidade e a troca de experiência com colegas que me levou a refletir a minha própria prática”. (Profa. 67)*

*“Acho que o que se destacou no curso foram as vivencias educativas, onde podíamos discutir a nossa prática com os colegas do curso”. (Profa. 49)*

*“O contato com profissionais que estavam na mesma área possibilitava discutir as diferentes práticas, foi muito positivo”. (Profa. 18)*

*“O material do PEC era muito bom, o contato com novas tecnologias foi outro fator importante, assim como as trocas de experiências e conhecimentos novos que levaram a refletir a prática e a metodologia de ensino”. (Profa. 64)*

Em relação aos aspectos negativos do curso as professoras manifestam-se sobre três pontos específicos: 52 professoras se referem a “uma falha no sistema de formação – a formação do tutor” e à falta de apoio e de orientação para as atividades daí decorrentes, 39 se queixam das dificuldades em relação às “videoconferências” e 23 apontam “tempo curto para cumprir as atividades condensadas em um ano e meio”:

*“Fez falta ter professores próximos, muitas questões não ficavam claras, a monitora não sabia responder e tampouco direcionar as reflexões” (Profa. 15)*

*“O mais negativo foi a atuação do tutor que não sabia como tirar nossas dúvidas (só estava para organizar horários e “tomar conta”)... então, faltou um acompanhamento mais próximo, principalmente para o TCC” (Profa.23)*

*“Nós não tínhamos muita orientação nos estudos e após as videoconferências, o tutor não estimulava discussões e muitas vezes não respondiam as dúvidas levantadas, só que éramos cobradas nas avaliações, atividades e no próprio TCC, sem ter recebido as informações necessárias” (Profa. 43)*

*“Um dos aspectos negativos e que nos prejudicou foi a pouca capacidade do tutor em orientar, encaminhar nossas dúvidas e gerar as discussões em cima de assuntos que eram tão importantes e ricos, então a aula ficava por aquilo mesmo, pelas videoconferências e aulas” (Profa. 19)*

*“Uma das dificuldades que eu senti foi o despreparo da monitora, frente as discussões realizadas, ao material (parecia que ela não dominava os assuntos)” (Profa. 68)*

*“A falta de orientação e suporte tinha questões, que o tutor não respondia e se perdiam ao longo do curso” (Profa. 49)*

*“Foram muitas dificuldades enfrentadas, até com relação a minhas próprias limitações no uso de tecnologia e disposição para aprender, no fim do período já me sentia esgotada, mas fazia um esforço para ler o material, trazer questões para o encontro, mas muitas vezes nem eram respondidas, algumas colegas foi deixando de estudar o material, dada a falta encaminhamentos nos estudos” (Profa. 15)*

A Tabela 14, apresentada a seguir, sintetiza os dados sobre a visão expressa pelas professoras acerca da relação que percebem entre o PEC-Formação Universitária e o exercício da profissão docente.

**TABELA 14:** Visão sobre a relação do PEC- formação Universitária com o exercício da profissão

Aperfeiçoou a atuação como professora		Mudou a visão da profissão	Mudou a prática docente
Teleconferências	07	<b>Sim</b> 73 Visão do professor como um profissional que tem necessidade de se atualizar sempre (43) Compreensão da necessidade de refletir sobre a própria prática (21) Sem justificativa (9)	<b>Sim</b> 73 O aluno passou a ser o centro do trabalho em sala de aula (17) Preparação das aulas (8) Aulas ficaram mais Dinâmicas (25) Percepção da “aprendizagem construtivista” (6) Sem justificativa (17)
Videoconferências	04		
Oficinas culturais	34		
Vivências educativas	28		
		<b>Não</b> -	<b>Não</b> -
<b>TOTAL</b>	<b>73</b>	<b>TOTAL</b> 73	<b>TOTAL</b> 73

A leitura dos dados da Tabela 14 revela que a maioria das professoras (34 professoras), em se tratando das contribuições do curso para o seu aperfeiçoamento como professora, destaca o papel das oficinas culturais, enquanto 28 professoras se referem às vivências educativas. Além disso, 11 professoras se referem às Teleconferências e às Videoconferências.

*“As vivências educativas eram momentos prazerosos e de muito aprendizado, pois trocávamos experiências riquíssimas com colegas e com isso podíamos repensar nossa prática na sala de aula” (Profa. 29)*

*“Vivências Educadoras contribuíram para explorar o que nos acontece no nosso dia-a-dia em sala de aula, na escola, no seu entorno, que, na realidade, ajudamos a fazer, também temos nossa parcela de cumplicidade. Foi, inclusive, um ato reflexivo de todos os envolvidos que ocupavam o espaço escolar, de maneira mais intensa ou não, todos desviaram seu olhar através de entrevistas, questionários, seminários, na análise do contexto em que as vivências aconteceram. (Profa. 11)*

*“Acho que as Vivências educativas ao lado de todo o conhecimento que aprendemos foi a grande contribuição do curso, que nos levaram a transformar nossa prática” (Profa. 69)*

*“As oficinas de escrita foram partes importantes do curso, pois escrevíamos nossas memórias, nossa própria biografia, você começa a lembrar de fatos importantes da vida, e depois compartilhar com colegas que vivenciaram de modo diferentes as escolhas que fizeram” (Profa. 54)*

*“Foram muitos os momentos de contribuição, destaco as Vivências Educadora que possibilitam um olhar nas práticas de sala de aula, mas as videoconferências e oficinas também enriqueceram muito o curso” (Profa. 18)*

*“Acho que uma das grandes contribuições do curso foram as oficinas, onde éramos estimuladas a escrevermos, a leitura a ouvir o outro” (Profa. 29)*

*“As videoconferências enriqueceram muito o curso, além dos temas tratados podíamos levantar questões online” (Profa. 65)*

*“As videoconferências que completavam o nosso material que por si só já era muito bom” (Profa. 43)*

Vale lembrar o que eram essas atividades. As “vivências educadoras” eram atividades complementares, realizadas nas unidades escolares, diretamente relacionadas aos módulos ou aos conteúdos desenvolvidos. Deveriam, portanto “ampliar os horizontes de trabalho por parte do aluno- professor”, associando a sala de aula, a escola e a comunidade, de tal forma que se pudessem integrar a teoria e a prática.

Levando-se em conta as dificuldades dos alunos, descritas pelas próprias professoras investigadas nesta pesquisa, esses eram momentos em que “os professores se sentiam capazes de falar sobre suas experiências em sala de aula” e em “se sentiam sujeitos ativos no processo de formação”. Mas como alerta Tardif (2002), os saberes docentes não podem, se resumir às experiências de sala de aula (embora estas experiências se apresentem como fundamentais no processo formativo do professor), pois entra aqui o risco da perpetuação de práticas sem fundamento teórico, sem reflexão, baseadas em representações pré-profissionais da sala de aula que o professor obteve com base em seu percurso como aluno, e que, ao longo do curso de formação profissional, não foram objeto de reflexão crítica.

As “oficinas culturais” pretendiam “ampliar o universo cultural dos alunos”, especialmente no que se referia aos diferentes usos da leitura e da escrita. Nesse sentido, foram promovidas oficinas de escrita e interpretação de textos, visitas a museus, exposições, teatro e cinema. Dentro disso há que se colocar a relevância

dessas oficinas na tentativa de ampliar a bagagem cultural dessas professoras, já que poucas delas têm contato com uma cultura mais elaborada.

As Teleconferências eram aulas ministradas com o uso das novas tecnologias, quando um professor trabalhava com todo o grupo de alunos do programa, cerca de sete mil, já as videoconferências eram aulas ministradas com uso das novas tecnologias, mas o professor atendia a um pequeno grupo de alunos, no máximo 150, da universidade em que exercia a ação docente. O número baixo de professores que citaram essas atividades (11) traduz a problemática levantada por Carneiro (2005) sobre as videoconferências: tais inovações didático-pedagógicas, muitas vezes deixaram de funcionar por problemas técnicos e acabaram sendo substituídas por aulas com o próprio professor tutor que, por sua vez, não estava preparado para isso.

*“(...) um dos aspectos negativos, em minha opinião eram as videoconferências e teleconferências... apesar do conteúdo ser rico, eram momentos cansativos” (Profa. 56)*

Pode-se analisar também os limites que este tipo de curso acabou demonstrando, frente a uma clientela oriunda de uma camada da sociedade de baixo poder aquisitivo, que enfrentou diversas barreiras sociais em sua trajetória formativa, A esse respeito, Alegretti (2005), relata as dificuldades enfrentadas pelos professores coordenadores, tais como:

- a falta de hábito de leitura dos professores
- a resistência por parte dos alunos professores frente ao uso das tecnologias
- a resistência, por parte dos alunos professores frente as avaliações
- a fragilidade da auto-estima por parte desses profissionais

Na leitura dos dados da Tabela 14 verifica-se, ainda que, para todas as professoras, esse curso mudou a visão que tinham sobre a profissão: 43 professoras destacam a compreensão da necessidade do professor se atualizar sempre e 21 falam da percepção da importância de refletir sobre a prática como um ganho da realização do curso.

*“Pude perceber o quanto estava desatualizada e o quanto ainda precisamos de uma forma geral melhorarmos nosso conhecimento, cultura, para podermos melhorarmos nossa prática em sala de aula” (Profa. 63)*



*“Mudou a minha prática, a preparação das aulas, na compreensão da aprendizagem construtivista, para aplicar na sala de aula” (Profa. 24)*

*“Mudou tudo, quando nos abrimos ara novas experiências, crescemos pessoal e profissionalmente” (Profa. 32)*

*“Minha forma de lecionar ficou mais dinâmica e possibilitou uma reflexão maior sobre a minha prática, apesar de sempre colocar o aluno em primeiro lugar tinha algumas falhas que agora foram sanadas” (Profa. 72)*

*“O PEC mudou muito minha postura como profissional, hoje sou mais aberta aos conhecimentos novos, não fecho a porta da minha sala de aula para as mudanças” (Profa. 47)*

*“Depois do PEC, percebi o quanto o professor perde ao ficar parado, sem buscar novos conhecimentos” (Profa. 56)*

*“O curso PEC mostrou a importância do professor se atualizar sempre” (Profa. 9)*

Os dados parecem mostrar que, o PEC- Formação Universitária, só pelo fato poder chegar aos professores, há anos em sala de aula, desprovidos de cursos de capacitação e sem curso Superior em Pedagogia, já contribuiu, mesmo com suas limitações (do próprio curso e dos alunos), para que esse professor tivesse algum contato com a leitura da área, a escrita e discussão com colegas de trabalho.

Entretanto, cabe questionar a democratização do ensino superior nesses moldes. A formação a distância requer sujeitos familiarizados com a tecnologia, já habituados com as leituras da área. Por isso, há que se tomar cuidado nas análises apressadas sobre este tipo de formação continuada, já que ela tem sido transformada em formação inicial.

Quando os professores se referem à importância da “atualização”, deixam de lado, a construção do saber e a entendem somente um “recebimento de informações” ou “contacto com as novidades da área”.

Assim, na visão aqui expressa por essas 73 professoras, a mudança na prática parece estar atrelada à supervalorização das experiências em sala de aula, em detrimento dos outros saberes importantes na formação do professor.

Todas as 73 professoras afirmam que o PEC-formação Universitária contribuiu para mudar a sua prática. Para 17 delas o aluno passou a ser o “centro do seu trabalho”, 25 professoras dizem que “após a realização do curso suas aulas ficaram mais dinâmicas”, 6 fazem referência ao “uso do construtivismo em

sala de aula” e 8 delas apontam para uma “mudança no planejamento das aulas, como norte do seu trabalho”.

Vejamos seus depoimentos mais completos:

*“O que mudou para mim foi a maneira de ensinar, principalmente na alfabetização, na realização de projetos e a aplicação da proposta sócio-construtivista” (p. 29)*

*“Antes do PEC a minha preocupação era sobre o conteúdo a ser ensinado, agora me preocupo muito mais como o meu aluno aprende” (Profa. 32)*

*“Mudou a minha prática, pois trouxe um entendimento melhor sobre a minha prática, as minhas aulas tornaram-se mais interessantes, mais dinâmicas” (Profa. 49)*

*“O PEC possibilitou refletir a minha prática, hoje eu percebo o quanto as minhas aulas eram desinteressantes, sem estímulo algum para as crianças, hoje eu olho para os meus alunos e os percebo sujeitos do processo de ensino-aprendizagem” (Profa. 62)*

*“Mudou a minha visão de alfabetização, a minha prática e até o modo com o qual eu preparava as aulas, antes eu preparava as aulas pensando no conteúdo a ser dado, hoje eu penso nas necessidades dos meus alunos e no prazer que essas aulas vão dar” (Profa. 58)*

*“O curso PEC me deu ferramentas para mudar a minha prática na sala de aula, para entender melhor o meu aluno” (Profa. 27)*

*“Antes eu ouvia as professoras falarem do construtivismo e eu criticava por que não conhecia hoje eu trabalho com o sócio – construtivismo e consigo defender a minha prática, explicar o motivo que estou dando certa atividade” (Profa. 16)*

Estas professoras não conseguem pensar na mudança de sua visão na profissão. Nóvoa (1998) alertava sobre os discursos marcados pela racionalização do ensino, que coloca entre parênteses os saberes, as subjetividades, as experiências, sem levar em conta as histórias personalizadas e coletivas dos professores.

Com base em critérios de racionalização técnica, os quais reforçam a ambigüidade do saber (a divisão entre teoria e prática), os especialistas pedagógicos produzem discursos sobre a autonomia, as capacidades de autorregulação ou qualificações acadêmicas e científicas dos professores. Quando encontra a fragilidade do processo de formação docente esse discurso é “comprado” facilmente pelos professores. Assim, pode-se perceber que a representação da formação do professor, dos seus saberes mobilizados para o

ensino fica escondida pelos chavões que fazem parte do discurso de projetos e reformas educacionais.

Diante disso, Nóvoa (1998) coloca a necessidade de um “resgate social da profissão”. Não trata de culpar os professores por não enxergarem em si as mudanças necessárias à transformação de sua prática, mas se trata de reconhecer que os espaços vazios em seu percurso de formação são espaços deixados vagos por uma política sempre inconsistente de formação de professores.

A Tabela 15, a seguir, amplia um pouco mais os dados referentes ao que pensam as professoras investigadas sobre o exercício da profissão docente após a realização do PEC-Formação Universitária.

**TABELA 15** Visão sobre o exercício da profissão após a realização do PEC- Formação Universitária

<b>Se sente melhor profissional</b>	<b>Novas tarefas /cursos/ projetos desenvolvidos</b>	<b>Relações com colegas e superiores</b>
<b>Sim</b> 73	Os planos de ensino mudaram 62	Melhores relações 32
Profissional mais capacitado ( 57)	Curso sobre alfabetização (SE) 49	Maior respeito 25
Mudou a atuação (12)	Planejamentos coletivos 24	Mais profissional 13
Estabilidade na carreira (4)	Construção de projetos em sala de aula 17	Mais amigável 03
<b>Não</b> -	Atenção ao projeto político-pedagógico da escola 09	
	Curso <i>Teia do Saber</i> -Matemática 01	
<b>TOTAL</b> 73	<b>TOTAL</b> *162	<b>TOTAL</b> 73

\*OBS: Este total não se refere ao número de respondentes (73) e sim à quantidade de vezes que cada item foi citado no questionário.

Como se pode observar nos dados da Tabela 15, todas as 73 professoras disseram se sentir melhores profissionais após a realização do curso: 57 delas sentem-se mais capacitadas, 12 falam em mudanças na atuação que as fizeram se sentir melhores professoras e 4 referem-se à estabilidade na carreira que o certificado do curso proporcionou.

Se, para estas últimas, o diploma representou ser respeitado perante o grupo e uma segurança maior na profissão, para as demais, essa segurança parece decorrer dos conhecimentos teóricos que as ajudaram a justificar sua prática e a ter “nova afirmação diante da profissão”, como se pode perceber nos depoimentos apresentados a seguir:

*“Hoje eu consigo fazer um planejamento e defendê-lo frente a coordenação e aos pais de alunos, antes eu me sentia sem justificativas, qualquer pessoa podia criticar minha prática, até pai de aluno” (Profa. 41)*

*“Mudou muito, tanto que tive coragem de prestar uma prova e apresentei um projeto, me candidatando a coordenadora pedagógica” (Profa. 17)*

*“Com os conhecimentos adquiridos no PEC, eu consegui mudar os meus planos de aula, construir projetos e me envolver nas discussões realizadas pelo grupo de colegas” (Profa. 53)*

*“Depois do PEC comecei a me interessar mais pelos estudos da área da educação, me envolvi em um grupo de estudo que discutia dificuldades de aprendizagem de alunos de 4ª série” (Profa. 24)*

*“Tornei-me mais crítica e com embasamento teórico pude defender melhor minhas idéias e levar colegas mais acomodados à pensar e mudar um pouco sua postura em sala e na equipe escolar” (Profa. 49)*

*“O PEC trouxe para mim uma base mais rica, mais segura que me ajuda a entender a prática do dia a dia” (Profa. 38)*

Quando perguntadas sobre outros cursos que buscaram após realização do PEC-Formação Universitária, 62 professoras disseram ter mudado a visão que tinham sobre “planos de aula” e que o faziam com mais propriedade, 49 citaram o curso de capacitação oferecido pela Secretaria Estadual de Educação, através das diretorias “*Ler e escrever*” (mas, há que se destacar que este curso foi obrigatório para os professores de “classes de alfabetização”); 24 disseram ter “melhorado suas participações em projetos coletivos”; 17 citam a “construção e desenvolvimento de projetos em suas salas de aula” e 9 falam de uma “melhor participação na construção e leitura do projeto político-pedagógico da escola”.

A análise desses dados permite supor que houve, por parte das professoras, algumas mudanças, sobretudo na segurança que estas adquiriram para construírem seus planos de aula e projetos pedagógicos, assim como para participarem das decisões coletivas no âmbito da unidade escolar.

Finalmente, o diploma significou para quase todas as professoras – 70 das 73 professoras investigadas – certo respeito e reconhecimento pelo grupo de pares, ou seja, todas reconhecem mudanças nas relações com os colegas e superiores, que se tornam: “melhores”, “mais respeitadas”, “mais profissionais” ou “mais amigáveis”.

*Hoje eu me sinto-me mais “aceita, por ter nível, superior, mais reconhecida” (Profa. 29)*

*“Antes da formação eu ficava constrangida, agora, sinto-me orgulhosa” (Profa. 65)*

*“Agora com um diploma de nível superior sinto que a minha fala é mais aceita, existe muito preconceito por parte das colegas, de quem não tem o curso de pedagogia” (Profa. 41)*

*“Ter um diploma, criou novas perspectivas, hoje eu posso fazer uma pós-graduação, por exemplo, e ao mesmo tempo participar mais ativamente das discussões nos HTPCs, com propriedade” (Profa. 12)*

*“Depois que eu fiz o PEC muita coisa mudou, quando era solicitado algum material, eu fazia com insegurança, como sondagem, preenchimento de fichas ou relatórios, hoje eu faço com segurança de quem acredita no trabalho que está sendo desenvolvido” (Profa. 38)*

*“Tenho maior segurança no que vou fazer e nas minhas falas, nas reuniões de pais ficava angustiada com questionamentos, hoje eu controlo a ansiedade dos pais e explico os meus objetivos, defendendo o meu trabalho” (Profa. 34)*

*“Eu sempre gostei de participar ativamente dos projetos da minha escolas e de todas as questões, pois sabia que influenciava o meu trabalho na sala de aula, mas depois do PEC passei a compartilhar mais e a compreender melhor o trabalho dos meus colegas (Profa. 63)*

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. A reflexão, ao contrário de outras formas de conhecimento, supõe um sistemático esforço de análise, como a necessidade de elaborar uma proposta totalizadora, que captura e orienta a ação. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumentos dos processos de reflexão quando for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas nos esquemas de pensamento mais genéricos que o indivíduo ativa ao interpretar a realidade concreta em que vive e sobre a qual atua, e quando organiza sua própria experiência.

(Perez Gómez, 1998, p. 369)

No início deste trabalho eu me propus a investigar o perfil dos professores participantes do PEC-Formação Universitária (SEE-SP/2001-2003) e os significados que atribuem à experiência de formação que tiveram.

Quando nos programamos para realizar uma pesquisa, sabemos que o caminho é longo e árduo e algumas respostas, acabam por suscitar novas indagações e conduzir à necessidade de futuras/novas investigações.

As informações obtidas neste estudo foram discutidas com o apoio teórico de Bordieu (1998), Tardif (2002), Dubar (1997), Huberman (1992), Almeida (1998), Pimenta (1999) e Nóvoa (1998), para responder à questão central desta pesquisa: como diferentes sujeitos que participaram do PEC-Formação Universitária (SEE-SP/2001-2003) vivenciaram tal experiência de formação, levando-se em conta a possível influência, tanto de seu perfil sócio-econômico, quanto do momento em que se encontravam na carreira profissional?

E desta questão central desdobraram-se outras, facilitando a operacionalização do estudo:

- Quais são ou foram às possibilidades de formação que os professores pesquisados tiveram ao longo de seus percursos profissionais? Qual o perfil sócio-cultural e econômica desses professores?
- Como esses docentes vêem as situações formativas que tiveram ao longo desse percurso?
- O que os levou a realizarem o curso PEC- Formação Universitária, em detrimento da licenciatura em Pedagogia?
- Com quais expectativas se encaminharam ao PEC- Formação Universitária e que significados atribuem agora ao curso realizado?
- De que maneira o PEC- Formação Universitária mudou a forma como esses professores vêem o seu trabalho, sua prática e sua inserção no grupo profissional do qual fazem parte?

Norteava ainda a pesquisa as seguintes hipóteses:

1. Para uma parcela expressiva dos professores participantes do *PEC-Formação Universitária*, esta pode ter sido a única oportunidade de realizar um curso superior, permitindo: superar dificuldades de ordem econômica; ter acesso ao

ensino superior público sem as dificuldades de seu processo seletivo; conseguir condições para progressão na carreira e maior legitimidade entre os pares e superiores;

2. Apesar do caráter emergencial e quase compulsório do programa a busca de certificação pelos professores não se constituiu apenas no atendimento à exigência legal, mas também na oportunidade de ampliar estudos para melhoria da atuação em sala de aula.

Concluída a pesquisa é possível agora completar um quadro síntese do perfil dos professores participantes do PEC-Formação Universitária, sujeitos desta pesquisa, responder às questões formuladas e responder às hipóteses que a nortearam.

Vejam os.

Com base nos dados coletados, se pode concluir que as possibilidades de formação que estas professoras pesquisadas tiveram ao longo de seus percursos profissionais foram marcadas pelas condições sociais e econômicas que as cercavam. Trata-se aqui de professoras que têm famílias de origem social e econômica marcada pelo baixo poder aquisitivo e esse fator já delimitou as escolhas profissionais e formativas. Elas se encaminharam para o magistério, por ser um curso acessível e gratuito, ao mesmo tempo, que “garantia uma profissão” em curto espaço de tempo.

Para a maioria delas, o magistério foi o único meio de continuar o estudo e garantir uma profissão, ainda que não fosse a carreira desejada inicialmente – algumas queriam fazer outros cursos, mas a família não poderia arcar com os custos de um curso técnico ou de uma faculdade.

Viviam em famílias com um modelo patriarcal, no qual, a educação das mulheres não era prioridade, se alguém tinha que estudar longe de casa (fora do bairro) e fazer curso particular, a escolha sempre recaía sobre os homens das famílias.

Sob a força desse contexto familiar e cultural, as professoras revelam que vêem as situações formativas que tiveram marcadas por poucas escolhas, mas, como “um ganho social muito importante”, elas encontraram no magistério uma “porta de ascensão social e mobilidade social”, através da qual puderam dar aos filhos “uma vida melhor, uma infância diferente da que tiveram”.



Utilizando como referência os estudos de Almeida (1998) percebe-se que estas professoras constroem um discurso afetivo em relação à profissão: palavras como amor, afeto, solidariedade, maternagem aparecem acompanhadas por sentimentos de orgulho, prazer e realização pessoal pelo que realizam. Sobretudo, percebem que foram além das suas avós e mães, que nunca trabalharam fora de casa.

O prazer de estar interagindo com o mundo exterior e ocupando um determinado espaço nesse mundo, prestando um serviço que consideram “de relevância social” e recebendo uma remuneração para isso, parece justificar a escolha da profissão e o significado da mesma na trajetória dessas professoras. A vontade de estudar e conseguir um diploma significa muita para elas, representando as expectativas de uma classe social que busca ascender socialmente mediante a escolaridade.

A pesquisa permite concluir que as representações de “ser professora” que essas profissionais foram construindo desde a infância, permanecem ainda hoje, dada a fragilidade de sua formação, pois os cursos, não possibilitaram reconceber essas escolhas dentro de um processo histórico-social, de sua própria história de vida, fazendo uma leitura crítica e reconstruindo essas imagens.

Esse processo de formação, cheio de lacunas e vivenciado de modo pouco crítico, levou as professoras a falarem de suas escolhas e da profissão, tomando por base aspectos afetivos como “vocaçãõ”, “dom”, “chamado”, que acabam por encobrir os determinantes e imposições sociais que tiveram ao longo de seus percursos de formação.

Não se trata de considerar a afetividade presente na profissão do professor, o “gostar de criança” seria um erro. O erro ou fragilidade desse processo de escolha e permanência na profissão, estar fazer dessa afetividade a mais importante, senão a única condição para a docência, sem o alicerce dos conhecimentos e competências necessários à profissão.

Se o magistério, na trajetória dessas professoras, foi a possibilidade de continuarem os estudos dentro de uma família com poucos recursos e patriarcal, o PEC foi uma alternativa, talvez a única, para continuarem na profissão, terem uma oportunidade de formação continuada e um certificado que lhes desse segurança, visibilidade e aceitação pelos pares e superiores no trabalho.

Quanto às expectativas em relação ao curso, a expressão “atualizar o conhecimento” esconde o que parte das professoras não teve coragem de falar – que suas expectativas se resumiam a obter um diploma superior e cumprir a exigência legal para o exercício da profissão.

Como alertam Pimenta (1999) e Tardif (2002), o conhecimento não pode ser pautado apenas nos saberes adquiridos na universidade, nem no saber prático, mas existe a necessidade de construir a contextualização entre o conhecer específico e o conhecimento de vida. Os saberes docente não podem ser dissociados e não são construídos somente na prática e sim, com base em uma teia de relações sociais que inclui o ambiente familiar, a história de vida, a socialização primária, a formação escolar, a formação profissional, os programas de formação continuada, os conteúdos curriculares e a experiência na profissão. A esse respeito, este estudo permite perceber/confirmar a supervalorização dos saberes práticos pelas professoras.

Quando as professoras criticam o fato do curso ser “muito teórico”, elas denunciam a fragilidade da formação que tiveram, que as impede de enxergar a importância de outros saberes, além da prática, para o exercício da profissão. Aspecto que se agrava, quando se consideram os dados que revelam que essas professoras lêem pouco, e que as poucas leituras citadas remetem a títulos de auto-ajuda ou de “livros para concursos”.

Em se tratando da mudanças de visões com relação à profissão, provocadas pelo PEC-Formação Universitária, pode-se concluir que essas mudanças ocorreram de acordo com a história de vida de cada professora. Os estudos de Dubar (1997) mostram que as convicções dos docentes, seus desejos e expectativas diante da atividade profissional, o repensar sobre as práticas pedagógicas, a formação docente, sua função social e experiências pessoais constituem-se, também, em elementos que contribuem para a construção da identidade profissional docente. Esses elementos da subjetividade docente, por sua vez, estão marcados pelas experiências vividas pelos indivíduos ao longo de suas vidas, pelos discursos, pelas instituições e grupos aos quais tiveram acesso, participantes também da construção dos significados que esses docentes irão conferir às suas experiências em geral e à docência em particular.

Assim, os significados que as professoras atribuem à experiência de formação vivida no PEC-Formação Universitária, dependem de seu próprio perfil e do momento em que estão na carreira. Momentos esses, como aponta Huberman (1992) em seus estudos, que se constituem, por sua vez, em fases também atreladas às histórias de vida e formação de cada docente, de como ingressaram na profissão, em quais instituições e sob quais condições de trabalho.

Diante disso, percebe-se que a maioria das professoras demonstram estar em uma “*fase de diversificação profissional*”. Elas ainda estão em busca de conhecimentos e, mesmo reconhecendo e apontando os limites do curso PEC-Formação Universitária, afirmam ter “aproveitado o curso” e demonstram preocupação “trazer algo para sala de aula”, “mudar o jeito de dar aula”, “elaborar projetos” e “planos de aula diferentes”.

Para a maioria das professoras estar diante de um curso de capacitação as fez perceber a importância de o professor estar sempre estudando, buscando novos conhecimentos ou se “atualizando”. É claro que temos que problematizar este atualizar, por que atualizar não significa, necessariamente, transformar ou refletir criticamente sobre a prática. Como Pimenta (1999) mostra, esse pode ser somente um discurso estéril quando não encontra uma formação teórica que o sustente.

Ou seja, tal capacitação à distância não supre a carência de formação de sujeitos oriundos de uma classe desprivilegiada, sem formação prévia mais sólida e afastados há tempo dos estudos – este parece ser o principal desafio para cursos de capacitação à distância.

Historicamente os professores vêm sendo os grandes ausentes no processo de discussão implementação de políticas de formação e capacitação, daí a necessidade de ouvi-los como sujeitos históricos e entender suas necessidades. Este estudo preocupou-se em entender o que dizem os professores a esse respeito, dentro de uma teia de relações maior.

É certo que as imagens dos professores acerca de sua própria profissão são construídas, historicamente, pelas relações sociais e apropriadas pelos professores, que as transformam em discurso próprio, sem passar por uma reflexão crítica. Por isso é pertinente, quando se pensa redefinição do papel

docente e de seus processos identitários, enxergar na história de vida dos professores, um campo a partir do qual se pode desconstruir esses discursos e transformar, não só as práticas, mas também as imagens, muitas vezes distorcidas que constroem. Essa desconstrução só será possível quando a história da profissão docente, da vida do professor, for trazida para a discussão e reflexão crítica em cada curso de formação.

A análise alcança, assim, uma dimensão histórica, diretamente ligada ao poder e ao saber. É história de vida dessas professoras que permite compreender que as escolhas que fizeram, não tiveram neutralidade. Durante todo o tempo sofreram a influência de seu meio social, das condições econômicas, de sua família, das instituições formadoras, da política educacional e dos próprios traços da vida dessas professoras como mães e como filhas. E essa história de vida não pode passar despercebida por um curso de capacitação, para que o sujeito possa realmente reconstruir os significados e representações que elaboram acerca da profissão.

Os dados permitem concluir que, para as professoras, sujeitos da pesquisa, o PEC-Formação Universitária possibilitou um certificado de ensino superior, um reencontro com o saber, uma maior segurança e prestígio diante do grupo de trabalho, mas não representou, de fato, uma mudança de visão da profissão docente.

Neste momento em que se assiste a uma proliferação desses cursos de formação e capacitação à distância, vinculados a uma lógica de mercado e certificação, os dados aqui recolhidos permitem questionar a estrutura desses cursos, pautados principalmente no uso de tecnologias e na distância entre formadores e formandos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

“O discurso não é falado por uma única voz, mas por muitas vozes, geradores de muitos textos que se entrecruzam no tempo e no espaço, a tal ponto que se faz necessária toda uma escavação, em um lugar de trocas, onde a história pode inscrever-se”.

(Fiorin, 1999, p. 35)

ALEGRETTI, Sonia e Peña, Maria D. J. 2005. Um olhar sobre as atividades desenvolvidas com professores videoconferencistas, orientadores e assistentes. In: Feldmann, Graziela: (Org.) *Educação e mídias interativas: formando professores*. São Paulo: EDUC, p. 46-61.

ALMEIDA, Jane Soares, 1998. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP.

\_\_\_\_\_. 1998. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e Brasil a partir do século XIX . In: Jane Soares de Almeida; Rosa Fátima de Souza; Vera Teresa Valdemarin. (Org.). *O legado educacional do século XIX*. 1a ed. Araraquara: UNESP- Faculdade de Ciências e letras; p. 108-176

ANDRADE. 2007. Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações. Dissertação de Mestrado, FEUSP.

APPLE, Michael.1998 *Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da historia e ideologia*. Cadernos de Pesquisa. Autores Associados. Nº64, P. 14-23.

ARAGÃO, Cristina Ribeiro. 2007. *A formação de professores como empreendimento neoliberal*. Dissertação de Mestrado, Educação, UNICAMP.

BARBOSA, Andresa.2005. *Políticas públicas para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: uma análise do programa PEC formação Universitária*. Dissertação de Mestrado, FEUSP.

BELLO, Isabel. 2008. *Formação Superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil*. Tese de Doutorado, FEUSP

BRASIL. Ministério da Educação (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Brasília: MEC, 1996

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação(2009). *Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica*.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei Federal nº 10.172, aprova o Plano Nacional de Educação e estabeleceu metas para a educação infantil: publicada no D.O.U. de 10/01/2001

BIANCHINI, Noemi. 2005. *As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de curso Normal Superior*. Dissertação de mestrado, UNESP/Araraquara.

BISSERET, Noele. 1979. *A ideologia das aptidões naturais*. In: DURAND, José C: (org). *Educação e Hegemonia de classes: As funções ideológicas da escola*. Rio de Janeiro: zahar.

BORGES, Jorge Luis. *La biblioteca de Babel*. In: *Ficciones. Obras completas*. Buenos Aires: Emecé, 1989.

BOURDIEU, P. 1998. *Os três Estados do capital cultural*. In: NOGUEIRA, M.A e CATANI, A. (orgs). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, p. 73-79.

\_\_\_\_\_1998 Classificação, Desclassificação, Reclassificação: O tempo de compreender. In: NOGUEIRA, M.A e CATANI, A. (orgs). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, p. 147-183.

CALDEIRA, A. M. S. 2000. *Fragments da história de vida de uma professora: em busca de traços e processos constitutivos de sua identidade docente*. Educação em Revista, Ano XV, n. 32. p. 103-122.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato, 2005. PEC Formação Universitária: uma gestão compartilhada. In: Feldmann. Graziela: (Org) Educação e mídias interativas: formando professores. São Paulo: EDUC., p. 26-46.

CARVALHO, Janete Magalhães. 2005. *O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº.28, p.96-107.

CARLI, Maria de Fátima. 2007. Maria de Fátima Sartori Carli. O Professor e sua formação: O impacto do PEC - formação universitária - ao professor da pessoa. Dissertação de Mestrado, Educação Escolar, UNESP- Faculdade de Ciências e Letras.

CEZAR, Daniel. 2003. *A formação continuada de professores sob o prisma das tecnologias de informação e comunicação: Uma experiência da Rede Municipal de Ensino de Taboão da Serra*. Dissertação de mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie

COELHO, Ursula Belarmino Valente. 2005. Tutoria na formação de professores: Um vasto campo de investigações. Dissertação de Mestrado, Educação: Currículo, PUCSP.

CORAINI, Gustavo. 2005. A utilização de tecnologia na formação de professores: O Programa de Educação continuada PEC- Formação Universitária do Campus da UNESP de Marília: Um Estudo de caso. Dissertação de mestrado, UNESP- Marília.

COSTA, Marisa. Trabalho docente e profissionalismo. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COUTINHO, G. C. A. 2006. *Os significados e os sentidos da arte na formação de professores*. Tese de doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. PUCSP

CUNHA, Cleonice. 2005. *Mudanças na prática pedagógica de professoras egressas de um curso formativo: sentidos e significados*. Dissertação de Mestrado, Educação, Universidade Metodista de São Paulo

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/doc/declaracao\\_mundial\\_sobre\\_educacao\\_para\\_todos.asp?f\\_id\\_artigo=2](http://www.educacaoonline.pro.br/doc/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos.asp?f_id_artigo=2), acessado em 16 de abril de 2008.

DUBAR, Claude.1997. A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto, 239p.

FARIA, Elísio. 2005. *O programa PEC/Formação Universitária: paradigma para a qualificação docente na Idade Média*. Dissertação de Mestrado, Educação, UNESP/Marília.

FERREIRA, Maria Vascelos. 2008. *Integração curricular em programas de formação de professores: análise do desenvolvimento curricular do Programa PEC*. Tese de Doutorado, Educação: Currículo, PUCSP.

Fiorin, (1999) Polifonia Textual e Discursiva. In: BARROS, Diana Luz Pessoa; FIORIN, José Luiz. *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Edusp, p. 1 - 9

FREITAS, Helena. 2002. Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*. 2002, vol.23, n.80, p. 136-167

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 2007. *A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada*. Educação e Sociedade. out. 2007, nº.100, v. 28, p.1203-1230.

GIOVANNI, Luciana M. e outros. 2007. *Processos e trajetórias de formação de professores e estatuto profissional do magistério*. In: Escola e Cultura: Perspectivas das Ciências Sociais. EHPS, PUC-SP.

GIOVANNI, L. M. ; PEPE, C. M. . Até gosto, mas não leio: a leitura no cotidiano pessoal e profissional de professoras alfabetizadoras. In: Maria Cecília de O Micotti. (Org.). *Alfabetização: entre o dizer e o fazer*. Rio Claro - SP: UNESP - Instituto de Biociências, 2001, v. , p. 141-147

HUBERMAN, Michael. 1992. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, Antonio (org). *Vida de professores*. 2ª Ed. São Paulo Cortez.

LEITÃO, 1999. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. *Educação e Sociedade*, nº.68, v. 20, p.45-60.

LOURENÇON, Negrini Bárbara. 2007. *PEC Formação Universitária: análise e discussão dos novos modelos formativos do Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. EDUCAÇÃO, UNESP- Araraquara.

LUNA, S. V de. 1996. *Planejamento de Pesquisa: uma Introdução*- São Paulo: EDUC

MENDES, Carolina. 2004. *O Registro das Memórias das Professoras Participantes do PEC? Formação Universitária: Em foco: Emoções e Sentimentos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós – Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUCSP.

MENDONÇA, Adonai. 2004. *O PEC – Formação Universitária e o ensino de ciências nas primeiras séries do ensino fundamental*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, USP.

MONTEIRO, Jussemy. 2005. *Ensino a distância: educação ou treinamento no PEC/for Professores*, Dissertação de Mestrado, UNESP/Marília.

MORIN, E, 1999. *O Método 3: o conhecimento do conhecimento*. Trad. Juremir Machado da Silva. 2ª. ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MOTA, G. L. 2003. *A formação do professor à distância: o programa de educação continuada – formação universitária da secretaria de Educação do Estado de São Paulo 2001-2003*. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade. PUCSP.



NICOLAU, M. L. M. e KRASILCHIK, Myriam (org). 2006. *Uma experiência de formação de professores na USP- PEC: Programa de Educação Continuada*. Imprensa oficial.

NÓVOA, António (org.). 1995. *Vida de professores*. Porto: Porto.

\_\_\_\_\_. 1995. *Profissão Professor*. Porto: Porto.

\_\_\_\_\_. 1998. La professionnalisation enseignante em Europe: analyse historique ET sociologique. \_\_\_\_\_ *Historie & Comparaison: essais sur l'éducation*. Lisboa: Educa, p. 147-185. Tradução: Márcia Eliane Braghini Deus Deu

ONOFRE, Márcia Regina. 2000. *O Programa de Educação Continuada da SEE/SP (1997-1998) na visão de docentes formadores, professores participantes e especialistas de educação*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Araraquara-SP: UNESP.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. (2007) *Os professores de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas do Estado de São Paulo: posições sociais, condições de vida e de trabalho*. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós Graduated em Educação: História, Política, Sociedade, PUC/SP.

PEREIRA, Roseli. 2006. *A Experiência formativa- PEC Formação Universitária Municípios e a articulação dos saberes docentes*. Dissertação de Mestrado, Educação: Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie

PEREZ GÓMEZ, A. 1998 A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GOMÉZ, A. (Org.). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas.

\_\_\_\_\_. 2001. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.

PIMENTA, Selma G. (org). (1999) Saberes pedagógicos e prática docente. IN: PIMENTA, Selma G. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. São Paulo: Cortez.

POLIMENO. M. A. 2002. *A formação continuada de professores: as ações do PEC em uma escola da rede pública Paulista*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP.

PRANDINI, Regina Célia. 2005. *Vidas de professoras: sentido do trabalho e Formação. Um estudo a partir da atuação docente mediatizada por novas tecnologias*. Tese de Doutorado, Educação: Psicologia da Educação, PUCSP.

São Paulo. Secretaria Estadual de Educação (2001). Deliberação CEE n. 12/2001. Institui o PEC Formação Universitária- Programa Especial de Formação de Professores para Séries Iniciais do Ensino fundamental estado). Secretaria Estadual de Educação.

SARMENTO, Lobão de Moraes. 2003. *Vínculos de aprendizagem na formação continuada: um estudo crítico sobre o PEC- Formação Universitária no Estado de São Paulo*. Tese de Doutorado, Educação, PUCSP.

SÉRON, A. G. 1999. Professorado, educação e sociedade: enfoques teóricos, estudos empíricos em sociologia do professorado. In: VEIGA, I. P. A. e CUNHA, M. I. da (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, p. 31-65.

SHIROMA, E. O. EVANGELISTA, O.2003. Profissionalização: da palavra à política. In: PACHECO, J. A.; MOARES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editor, p. 27-45.

SHIROMA, E. O. MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. (Orgs.).2002. *Política Educacional*. Rio de Janeiro.

SILVA, Joice Ribeiro Machado. 2007. Programa PEC – *Formação Universitária e a formação de professores do Ensino Fundamental: uma avaliação*. Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista

SILVA, Junia. 2002. *O Professor Universitário e a videoconferência*. Dissertação de Mestrado, Psicologia, Universidade São Marcos.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. 2003. *Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº. 24, p.78-94

SILVA, Nely. 1999. *Capacitação de professores em serviço: uso do computador na Educação continuada*. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós- Graduados em Educação: Currículo, PUCSP

SILVA, Nilton José Hirota. 2006. *PEC: formação universitária: um estudo sobre o significado atribuído pelos alunos-professores à sua formação*. Dissertação de mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUCSP..

TANURI, Leonor Maria. 2000. História da Formação de professores: *Revista Brasileira de Educação*. Mario/jun/jul/ago- nº14.

TARDIF, Maurice. (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: vozes.

UNESP, 2005. Jornal da UNESP. Disponível em: [www.unesp.br/aci/jornal/196/formacao](http://www.unesp.br/aci/jornal/196/formacao) acesso em: maio 2008.

VERONE, Rosemary.2005. *O programa de educação continuada da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no período de 2001 a 2002*. Dissertação de Mestrado, Universidade São Marcus:Educação, Administração e Comunicação.

VALOTA, Luciete. 2005. *Sentidos e Significados atribuídos pelos professores à formação no Pedagogia Cidadã*. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUCSP.

# APÊNDICES

## APÊNDICE 1

### QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Pesquisadora: Tânia Machado de Carvalho  
Pesquisa (Mestrado): Os professores e expectativas quanto à formação: Programa de Educação continuada (PEC – Formação Universitária) da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (PEC 2001/2003).  
Programa – Educação: História, Política, Sociedade - PUC-SP.  
Orientadora: Profª Dª Luciana M. Giovanni

Caro professor, os dados deste questionário serão usados exclusivamente na pesquisa que estou realizando sobre processos de formação continuada de professores. Assim, esclareço que fica, desde já, garantido total anonimato dos professores e instituições. Agradeço antecipadamente a sua preciosa colaboração.

#### 1. UM POUCO DA SUA HISTÓRIA DE VIDA

##### 1.1. PERFIL PESSOAL E FAMILIAR

Primeiro nome ou apelido: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_ nº. de filhos: \_\_\_\_\_ Outros dependentes: \_\_\_\_\_

Local onde nasceu: \_\_\_\_\_

Local onde cresceu: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo reside em São Paulo: \_\_\_\_\_

Tem filhos? \_\_\_\_\_ Quantos?: \_\_\_\_\_

Seu conjuge trabalha? \_\_\_\_\_ Qual a sua profissão? \_\_\_\_\_

Ele estuda/ estudou? \_\_\_\_\_ Até que série? \_\_\_\_\_ Fez faculdade ou outros cursos profissionalizantes? \_\_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_

Moradia: Casa ( ) Apto ( )  
Própria ( ) Alugada ( ) Cedida ( )

Tem empregada doméstica? Sim ( ) Não ( )  
Diarista ( ) Mensalista ( )

Recursos de que dispõe para facilitar seu dia a dia:

- ( ) Máquina de lavar roupa
  - ( ) geladeira
  - ( ) microondas
  - ( ) Máquina de lavar louça
  - ( ) freezer
  - ( ) forno elétrico
  - ( ) batedeira
  - ( ) aspirador de pó
  - ( ) DVD
  - ( ) TV a cabo
  - ( ) Computador
  - ( ) carro
  - ( ) assina jornais? Quais? \_\_\_\_\_
- 

( ) Assina revistas? Quais? \_\_\_\_\_

---

Renda Familiar:

- ( ) até 3 salários mínimos
- ( ) de 3 a 5 salários mínimos
- ( ) de 5 a 8 salários mínimos
- ( ) mais de 8 salários mínimos

Nº. de pessoas na família? \_\_\_\_\_ pessoas

Como são os seus momentos de “descanso”? O que Você costuma fazer nesse momentos:

Passeios: Sempre( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )  
Quais?: \_\_\_\_\_

---

Cinema: Sempre( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )  
Cite os 02 últimos filmes que assistiu: \_\_\_\_\_

---

Teatro: Sempre( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )  
Últimas peças: \_\_\_\_\_

---

TV: Sempre( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )  
Programas que mais assiste: \_\_\_\_\_

---

---

---

Museus: Sempre( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

Relacione os museus que já visitou: \_\_\_\_\_

---

---

---

Shows: Sempre( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

Cite os dois últimos dos quais participou: \_\_\_\_\_

---

---

Leituras: Sempre( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

Últimos livros que leu: \_\_\_\_\_

---

---

## 1.2. COMPARANDO SUAS CONDIÇÕES DE VIDA ATUAIS COM AS DE SUA INFÂNCIA:

Qual é ou era a profissão do seu pai? \_\_\_\_\_

Ele estudou até que série? \_\_\_\_\_ ( ) escola pública ( ) escola privada

Qual é ou era a profissão da sua mãe? \_\_\_\_\_

Ela estudou até que série? \_\_\_\_\_ ( ) escola pública ( ) escola privada

Com relação aos seus avós, eles estudaram até que série:

Avó materna: \_\_\_\_\_ Avô materno: \_\_\_\_\_

Avó paterna: \_\_\_\_\_ Avô paterno: \_\_\_\_\_

Qual era a profissão deles?

Avó materna: \_\_\_\_\_ avô materno: \_\_\_\_\_

Avó paterna: \_\_\_\_\_ avô paterno: \_\_\_\_\_

Você tem irmãos? \_\_\_\_\_ Quantos? \_\_\_\_\_

Até que série eles estudaram? \_\_\_\_\_

Você tinha contato com livros na sua infância?

( ) Algumas vezes tinha

( ) Muito pouco

( ) Não tinha

Sua família tinha oportunidades de realizar viagens?

( ) Às vezes

( ) Poucas vezes

( ) Não tinha

Quais viagens vocês mais faziam? \_\_\_\_\_

---

---

Em relação a sua infância, você acha que sua vida melhorou em termos materiais?

( ) Não ( ) Sim. Em que? \_\_\_\_\_

---

---

---

## 2. UM POUCO SOBRE SUA SITUAÇÃO ATUAL NO MAGISTÉRIO:

Atualmente você é professor (a):

Em exercício ( )

Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio ( )

Série(s): \_\_\_\_\_

Exercendo outra função ( ) Qual: \_\_\_\_\_

Sua condição funcional: Efetivo ( ) OFA ( ) Outra( ) \_\_\_\_\_

Você trabalha em quantas escolas? \_\_\_\_\_

Rede Estadual ( ) Rede Municipal ( ) Rede Privada ( )

Há quanto tempo é professor? \_\_\_\_\_

Exerce outras atividades fora do magistério? Sim ( ) Não ( )

Quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

## 3. SOBRE SUA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO:

Você fez seus estudos em que tipo de escola?

Ensino fundamental: Escola Pública ( ) Escola Privada ( )

Ensino Médio: Escola Pública ( ) Escola Privada ( )

Ensino Superior: Escola Pública ( ) Escola Privada ( )

Curso: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Você tem tido oportunidade de freqüentar outros cursos? Sim ( ) Não ( )

Quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

---





4.2. O fato de você ser professora mudou sua vida:

Para melhor ( ) Em quais aspectos? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

Para pior ( ) Em quais aspectos? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

4.3. Se pudesse voltar atrás com a experiência profissional que tem hoje, você escolheria novamente a profissão docente?

Sim ( ) Por quê? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

Não ( ) Por quê? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

4.4. Que outra profissão escolheria? \_\_\_\_\_

## 5. SOBRE O PEC-FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

5.1. O que levou você ao curso PEC-Formação Universitária e não a um curso de licenciatura, como a Pedagogia? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

5.2. Quais eram as suas expectativas ao entrar no PEC - Formação Universitária? Elas foram contempladas? Sim ( ) Não ( )  
Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

5.3. Que diferenças você percebe hoje entre o Curso PEC-Formação Universitária e um Curso de Pedagogia?

---

---

---

---

---

---

---

---

5.3. Dentre as atividades realizadas no curso PEC-Form Universitária assinale aquelas que você acha que contribuíram para melhorar sua atuação como professora:

- Teleconferência ( )
- Videoconferência ( )
- Oficinas culturais ( )
- Vivências educativas ( )
- Aulas expositivas ( )

5.4 Dessas atividades quais as que você mais gostava de realizar e por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

5.5. Qual(is) disciplina(s) ou módulo(s) do curso foram mais marcantes para a sua formação profissional?

Módulo 1: O PEC – formação Universitária e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor. ( )

Módulo 2: Formação para a docência escolar: Cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares. ( )

Módulo 3: Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva. ( )

Módulo 4: Escola : um elo na rede da sociedade do conhecimento ( )

Oficinas culturais: Leituras – Histórias de encontros e linguagem ( )

Justifique suas escolhas:

---

---

---

---

---

---

---

---

5.6. Quais as dificuldades que você encontrou durante a realização do curso? Dentre as alternativas abaixo assinale de 1 a 10 da maior para menor dificuldade (sendo 1 para a maior dificuldade e 10 para a menor):

- ( ) Conciliar o tempo de estudo com outras atividades no trabalho e em casa
- ( ) A distância do pólo
- ( ) A compreensão de alguns conteúdos
- ( ) O uso de recursos tecnológicos (uso do computador, acesso à internet, teleconferências e etc.)
- ( ) Materiais utilizados
- ( ) Orientação e apoios recebidos (
- ( ) Leitura dos textos
- ( ) Realização das atividades individuais solicitadas
- ( ) Realização das atividades em grupo
- ( ) Outras dificuldades – Quais: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

5.7. Aponte aspectos que você considera que foram positivos e negativos do Curso PEC - Formação Universitária:

Aspectos positivos: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

Aspectos negativos: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

5.8. Cursar o PEC mudou a visão que você já tinha da profissão docente?

Sim ( ) Em que mudou ?

---

---

---

---

Não ( ) Por quê?

---

---

---

---

---

---

5.9. Cursar o PEC - Formação Universitária mudou a sua maneira de realizar seu trabalho em sala de aula?

Sim ( ) . O que mudou?

---

---

---

---

Não ( ) Por quê?

---

---

---

---

---

---

**Agradeço sua colaboração,**

**Profa. TÂNIA MACHADO DE CARVALHO**

## APÊNDICE 2

### LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

#### *Artigos em Periódicos*

- APPLE, Michael. 1998. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*. Autores Associados. Nº64, P. 14-23.
- AQUINO, Julio Groppa e MUSSI. 2001. Mônica Cristina. *As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate*. *Educação e Pesquisa*, nº. 2, p.211-227.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. 1997. Capacitação à distância de professores do ensino fundamental no Brasil. *Educação e Sociedade*, nº.59, v. 18, p.308-329.
- CALDEIRA, A. M. S. 2000. Fragmentos da história de vida de uma professora: em busca de traços e processos constitutivos de sua identidade docente. *Educação em Revista*, Ano XV, n. 32. p. 103-122.
- CARVALHO, Janete Magalhães. 2005. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº.28, p.96-107.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. 2007. *A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada*. *Educação e Sociedade*., out. 2007, nº.100, v. 28, p.1203-1230.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. 2007. *A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada*. *Educação e Sociedade*., out. 2007, nº.100, v. 28, p.1203-1230.
- KUENZER, Acacia Zeneida. 1999. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor. *Educação e Sociedade*, vol.20, nº.68, v. 20, p.163-183.
- LEITÃO, 1999. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. *Educação e Sociedade*, nº.68, v. 20, p.45-60.
- MELO, Maria Teresa Leitão de. 1999. *Programas oficiais para formação dos professores da educação básica*. *Educação e Sociedade*, nº.68, v. 20, p.45-60.
- SILVA JUNIOR, João dos Reis. 2003. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº. 24, p.78-94.
- ZUIN, Antonio A. S. 2006. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educação e Sociedade*, nº.96, v. 27, p.935-954.

### ***Teses e Dissertações***

ALEGRETTI, Sonia. 2003. *Diversificando os ambientes de aprendizagem na formação de professores para o desenvolvimento de uma nova cultura*. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós – Graduados em Educação: Currículo, PUCSP.

ANDRADE. 2007. *Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações*. Dissertação de Mestrado, FEUSP.

ARAGÃO, Cristina Ribeiro. 2007. *A formação de professores como empreendimento neoliberal*. Dissertação de Mestrado, Educação, UNICAMP.

BARBOSA, Andresa. 2005. *Políticas públicas para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: uma análise do programa PEC formação Universitária*. Dissertação de Mestrado, FEUSP.

BELLO, Isabel. 2008. *Formação Superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil*. Tese de Doutorado, FEUSP

BIANCHINI, Noemi. 2005. *As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de curso Normal Superior*. Dissertação de mestrado, UNESP/Araraquara.

BRITO Agostinho. 2001. *O Regime de Progressão Continuada e a formação de professores: um estudo sobre as iniciativas da secretaria da educação do Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós- Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUC.

BIANCHINI, Noemi. 2005. *As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de curso Normal Superior*. Dissertação de mestrado, UNESP/Araraquara.

CARLI, Maria de Fátima. 2007. Maria de Fátima Sartori Carli. *O Professor e sua formação: O impacto do PEC - formação universitária - ao professor da pessoa*. Dissertação de Mestrado, Educação Escolar, UNESP- Faculdade de Ciências e Letras.

CEZAR, Daniel. 2003. *A formação continuada de professores sob o prisma das tecnologias de informação e comunicação: Uma experiência da Rede Municipal de Ensino de Taboão da Serra*. Dissertação de mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie.

COELHO, Ursula Belarmino Valente. 2005. *Tutoria na formação de professores: Um vasto campo de investigações*. Dissertação de Mestrado, Educação: Currículo, PUCSP.

CORAINI, Gustavo. 2005. *A utilização de tecnologia na formação de professores: O Programa de Educação continuada PEC- Formação Universitária do Campus da UNESP de Marília: Um Estudo de caso*. Dissertação de mestrado, UNESP- Marília.

COUTINHO, G. C. A. 2006. *Os significados e os sentidos da arte na formação de professores*. Tese de doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. PUCSP

CUNHA, Cleonice. 2005. *Mudanças na prática pedagógica de professoras egressas de um curso formativo: sentidos e significados*. Dissertação de Mestrado, Educação, Universidade Metodista de São Paulo.

FARIA, Elísio. 2005. *O programa PEC/Formação Universitária: paradigma para a qualificação docente na Idade Média*. Dissertação de Mestrado, Educação, UNESP/Marília.

FERREIRA, Maria Vasconcelos. 2008. *Integração curricular em programas de formação de professores: análise do desenvolvimento curricular do Programa PEC*. Tese de Doutorado, Educação: Currículo, PUCSP

LOURENÇON, Negrini Bárbara. 2007. *PEC Formação Universitária: análise e discussão dos novos modelos formativos do Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. EDUCAÇÃO, UNESP- Araraquara

.MENDES, Carolina. 2004. *O Registro das Memórias das Professoras Participantes do PEC? Formação Universitária: Em foco: Emoções e Sentimentos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós – Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUCSP.

MENDONÇA, Adonai. 2004. *O PEC – Formação Universitária e o ensino de ciências nas primeiras séries do ensino fundamental*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, USP.

MONTEIRO, Jussemy. 2005 *Ensino a distância: educação ou treinamento no PEC/for Prof.?* , Dissertação de Mestrado, UNESP/Marília.

MOTA, G. L. 2003. *A formação do professor à distância: o programa de educação continuada – formação universitária da secretaria de Educação do Estado de São Paulo 2001-2003*. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade. PUCSP.

ONOFRE, Márcia Regina. 2000. *O Programa de Educação Continuada da SEE/SP (1997-1998) na visão de docentes formadores, professores participantes e especialistas de educação*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Araraquara-SP: UNESP.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. (2007) *Os professores de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas do Estado de São Paulo: posições sociais, condições de vida e de trabalho*. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUC/SP.

PEREIRA, Roseli. 2006. *A Experiência formativa- PEC Formação Universitária Municípios e a articulação dos saberes docentes*. Dissertação de Mestrado, Educação: Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie

PEREIRA, Roseli. 2006. *A Experiência formativa- PEC Formação Universitária Municípios e a articulação dos saberes docentes*. Dissertação de Mestrado, Educação: Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie

POLIMENO. M. A. 2002. *A formação continuada de professores: as ações do PEC em uma escola da rede pública Paulista*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP.

PRANDINI, Regina Célia. 2005. *Vidas de professoras: sentido do trabalho e Formação. Um estudo a partir da atuação docente mediatizada por novas tecnologias*. Tese de Doutorado, Educação: Psicologia da Educação, PUCSP

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. *Os professores de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas do Estado de São Paulo: posições sociais, condições de vida e de trabalho*. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUC/SP.

TANURI, Leonor Maria. 2000. *História da Formação de professores: Revista Brasileira de Educação*. Mario/jun/jul/ago- nº14.

SARMENTO, Lobão de Moraes. 2003. *Vínculos de aprendizagem na formação continuada: um estudo crítico sobre o PEC- Formação Universitária no Estado de São Paulo*. Tese de Doutorado, Educação, PUCSP

SILVA, Joice Ribeiro Machado. 2007. *Programa PEC – Formação Universitária e a formação de professores do Ensino Fundamental: uma avaliação*. Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista

SILVA, Junia. 2002. *O Professor Universitário e a videoconferência*. Dissertação de Mestrado, Psicologia, Universidade São Marcos.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. 2003. *Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº. 24, p.78-94

SILVA, Nely. 1999. *Capacitação de professores em serviço: uso do computador na Educação continuada*. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós- Graduados em Educação: Currículo, PUCSP

SILVA, Nilton José Hirota. 2006. *PEC: formação universitária: um estudo sobre o significado atribuído pelos alunos-professores à sua formação*. Dissertação de mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUCSP.

VERONE, Rosemary.2005. *O programa de educação continuada da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no período de 2001 a 2002*. Dissertação de Mestrado, Universidade São Marcus:Educação, Administração e Comunicação.

VALOTA, Luciete. 2005. *Sentidos e Significados atribuídos pelos professores à formação no Pedagogia Cidadã*. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUCSP.



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)