

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A Formação de Professores como Empreendimento Neoliberal**

Autor: Flávia Cristina Ribeiro de Aragão

Orientador: José Luis Sanfelice

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Flávia Cristina Ribeiro de Aragão e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

---

---

---

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Aragão, Flávia Cristina Ribeiro de .  
Ar12f A formação de professores como empreendimento neoliberal / Flávia Cristina  
Ribeiro de Aragão. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador : José Luís Sanfelice.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade  
de Educação.

1. Programa de Educação Continuada (PEC). 2. Banco Mundial.  
3. Formação de professores. 4. Políticas educacionais. 5. Neoliberalismo. I.  
Sanfelice, José Luis. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação. III. Título.

07-103/BFE

**Título em inglês:** The formation of professors as neoliberal enterprise

**Keywords:** Program of Educação Continuada (PEC) ; World Bank ; Formation of teachers; Educational politics; Neoliberalism

**Área de concentração:** Políticas Educacionais

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:** Prof. Dr. José Luis Sanfelice (Orientador)  
Prof. Dr. Sergio Eduardo Montes Castanho  
Profa. Dra. Lucila Pesce  
Prof. Dr. José Claudinei Lombardi

**Data da defesa:** 01/06/2007

**Programa de pós-graduação :** Educação

**e-mail :** criss.flavia@gmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**A Formação de Professores como Empreendimento  
Neoliberal**

**Flávia Cristina Ribeiro de Aragão**

2007

## Resumo

O presente estudo tem como objeto de investigação aspectos relacionados à política do Programa PEC-Formação Universitária, realizado em São Paulo, entre 2001 e 2002. A análise centra-se no desenvolvimento do programa em que trabalhei como professora-tutora, junto a uma turma de alunas-professoras, buscando compreender os possíveis efeitos causados na sua área de aplicação. O contexto sócio-político do objeto de pesquisa parte dos seguintes aspectos: contextualização dos modelos de universidade, e portanto de formação, ao longo da história; análise do modelo neoliberal de formação de professores a partir de um programa semelhante de formação de professores realizado no estado do Paraná; análise do programa PEC-Formação Universitária; contextualização dos modelos de formação de professores no âmbito das políticas educacionais propostas pelo Banco Mundial para os países da América Latina. Evidenciam-se a escola como uma empresa, os resultados do processo educativo como insumos, e a eficiência em relação a custo/benefício como critérios principais de decisão.

Palavras-chave: modelos de formação, modelo neoliberal de formação de professores, PEC-Formação Universitária, políticas educacionais, Banco Mundial.

## **Abstract**

The present study aims to investigate aspects related to the politics of teacher's formation in Brasil as implemented by the education program named "PEC-Formação Universitária", state of São Paulo, in the years of 2001 and 2002. This review studies the development of such program in which I worked as a teacher to a class of teachers, as to understand the possible effects such program has caused in its area of application. The social political context of such research focus on the following aspects: university models of study throughout history; analysis of the neoliberal model of teacher's formation in a program alike in the state of Paraná; analysis of "PEC-Formação Universitária"; the models of teacher's formation in Brasil, in the scope of the World Bank educational politics for Latin America countries. They reveal school treated as a company, the results of the educative process as insumos, and the efficiency in the relation cost/benefit as main criteria of decision.

**Keywords:** Program of Educação Continuada; World Bank; Formation of teachers; Educational politics; Neoliberalism

# Sumário

<b>RESUMO .....</b>	<b>II</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>III</b>
<b>LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES.....</b>	<b>V</b>
<b>INTRODUÇÃO: PERCURSOS E PERCALÇOS NA TRAJETÓRIA DE PESQUISA .....</b>	<b>VII</b>
A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA .....	XIV
<b>CAPÍTULO I: A UNIVERSIDADE E O IDEAL DA MODERNIDADE .....</b>	<b>1</b>
A PERSPECTIVA MARXISTA OU A CONCEPÇÃO MATERIALISTA DA HISTÓRIA .....	4
A CIÊNCIA MODERNA E A UNIVERSIDADE .....	8
O FIM DO ESPAÇO FORMADOR.....	10
O MODELO DE UNIVERSIDADE DA IDADE MÉDIA : MODELO CORPORATIVO.....	14
OS MODELOS CLÁSSICOS MODERNOS .....	18
OS MODELOS CONTEMPORÂNEOS.....	22
MODELO NEOLIBERAL-GLOBALISTA-PLURIMODAL.....	24
<b>CAPÍTULO II: A NOVA CLIENTELA DA EDUCAÇÃO - ANALISANDO O CASO DOS PROFESSORES A PARTIR DE OUTRAS FORMATAÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>28</b>
O CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM MUNDO SEM FRONTEIRAS ...	32
O ENSINO PÚBLICO DA ERA MODERNA: COMO AINDA SE DÁ O SEU PROCESSO DE PRODUÇÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA .....	35
A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E A ESCOLARIZAÇÃO COMO FONTE DE CONHECIMENTOS.....	40
UMA SIMULAÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS CONTRADIÇÕES EXISTENTES ENTRE O DISCURSO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO E SUA PRÁTICA EFETIVA .....	42
A UNIVERSIDADE DO PROFESSOR .....	45
A EDUCAÇÃO TRATADA COMO UM “PRODUTO A SER CONSUMIDO” .....	47
<b>CAPÍTULO III: O INVESTIMENTO DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO - O PEC/FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA .....</b>	<b>51</b>
A PROPOSTA DO PEC FORMAÇÃO UNIVESITÁRIA .....	57
OS PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS, POLÍTICO-INSTITUCIONAIS E PEDAGÓGICOS ASSUMIDOS PELO PEC: RE-ADEQUANDO SEUS SIGNIFICADOS AO CONTEXTO.....	77
PEC FOR PROF: DO MEU ENGAJAMENTO À TURMA C .....	103
PERCURSOS DE TRABALHO COM A TURMA C.....	122
PERCALÇOS DO TRABALHO COM A TURMA C.....	132
<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL DO BANCO MUNDIAL: MODELO ECONÔMICO APLICADO À EDUCAÇÃO.....</b>	<b>141</b>
REDEFINIÇÃO DA EDUCAÇÃO PROPOSTA PELO BANCO MUNDIAL .....	146
AS LIÇÕES NÃO ASSIMILADAS PELA EXPERIÊNCIA .....	160
PRIMEIRAS LIÇÕES PARA UM OUTRO CONSENSO .....	163
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>167</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>172</b>

## **Lista de siglas e abreviações**

- ALCA** Área de Livre Comércio da América
- APEOESP** Associação dos Professores do Estado de São Paulo
- CAPES** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEFAM** Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- CNE** Conselho Nacional de Educação
- CRUESP** Conselho de Reitores das Universidades Públicas Paulistas
- FCAV** Fundação Carlos Alberto Vanzolini
- FDE** Fundação para o Desenvolvimento da Educação
- FE** Faculdade de Educação - UNICAMP
- FFLCH** Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras - USP
- FMI** Fundo Monetário Internacional
- GTAC** Comitê Gestor e do Grupo de Trabalho Acadêmico-Científico
- GTE** Gestão de Tecnologias Aplicadas à Educação da FCAV
- IBM** International Business Machines
- IEL** Instituto de Estudos da Linguagem
- IFES** Instituições Federais de Ensino Superior
- LDB** Lei de Diretrizes Bases da Educação
- LTE** Laboratório de Tecnologias em Educação da FCAV
- MEC** Ministério da Educação
- NIC** *Newly Industrialized Country* (País de Industrialização Recente)
- OMC** Organização Mundial do Comércio
- ONU** Organização das Nações Unidas
- PCN** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PEB** Professor de Ensino Básico
- PEC** Programa de Educação Continuada
- PECFORPROF** Programa de Formação de Professores
- PIB** Produto Interno Bruto
- PMI** Project Management Institute

**PNUD** Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**POLI** Escola Politécnica da USP

**PPE** *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe)

**PQE** Projeto de Qualidade no Ensino Público

**PUC-SP** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**RPG** Reeducação Postural Global

**SEB** Secretaria de Educação Básica (MEC)

**SEE** Secretaria de Educação do Estado

**SEED** Secretaria de Estado da Educação

**SEF** Secretaria de Educação Fundamental (MEC) (atualmente SEB)

**SEMTEC** Secretaria de Educação Média e Tecnológica (MEC)

**SESU** Secretaria de Educação Superior (MEC)

**TC** Teleconferências

**TLC** Tratados de Livre Comércio

**TM** Trabalho Monitorado

**UNESCO** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNESP** Universidade Estadual Paulista

**UNICAMP** Universidade Estadual de Campinas

**UNICEF** Fundo das Nações Unidas para a Infância

**UNIMEP** Universidade Metodista de Piracicaba

**USP** Universidade de São Paulo

**VC** Videoconferências

**VE** Vivências Educadoras

## Introdução: Percursos e percalços na trajetória de pesquisa

Quando iniciei meus estudos pós-graduados em nível *stricto sensu*, pleiteei uma bolsa de estudos de agentes financiadores de pesquisa para realizar a Pós- Graduação em uma instituição de ensino de caráter particular<sup>1</sup>. No entanto, passou-se todo um ano letivo sem que eu conseguisse o financiamento dos meu estudos e, dessa forma, fez-se necessário que eu assumisse algumas aulas para conseguir me manter na universidade e poder abster minha mãe de arcar com mais uma despesa tão significativa quanto o valor da mensalidade de um programa de pós-graduação em nível estrito.

Após os primeiros meses de aulas na pós-graduação, fui escolhida por um dos professores eméritos do Programa para ser sua orientanda<sup>2</sup>, uma vez que ele, segundo disse, havia em muito admirado meu projeto de pesquisa, no qual eu enfocava para aprofundamento teórico uma *teoria de tradução* com base em Mikhail Bakhtin e suas concepções sobre o *discurso indireto*.

Em outras oportunidades, esse professor elogiara meu conhecimento e compreensão acerca da importância cognitiva da Linguagem para *a qualidade do desenvolvimento cognitivo do sujeito*. Em virtude disso, ele dispusera-se a me orientar no desenvolvimento do meu projeto inicial de pesquisa, fato que muito impressionou tanto os alunos como outros professores da instituição, dada a “fama” de orientador inacessível à maioria dos alunos que aquele profissional mantinha. Assim, após muita reflexão e considerando algumas opiniões de outros professores e dos meus colegas que estavam a par da situação, aceitei a escolha e aceitei a orientação que me fora oferecida<sup>3</sup>.

As propostas teóricas e as leituras das disciplinas por mim cursadas no programa e o próprio trabalho de orientação periódica fizeram-me avançar em outras reflexões que, em primeira instância, não pareciam fazer parte dos meus planos acadêmicos, mas tornaram-se sobremaneira relevantes para minha formação intelectual.

Uma vez estudando as *influências das novas tecnologias da informação na educação*, os

---

<sup>1</sup> À época pleiteei uma bolsa da CAPES para fazer Mestrado na Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP.

<sup>2</sup> Refiro-me ao Professor Doutor Hugo Assman.

<sup>3</sup> Tornei-me assim uma das orientandas do Professor Assman.

*novos paradigmas para a educação* - que acenavam com o fim às velhas narrativas científicas -, estas idéias me levavam a outras reflexões que iam em busca de uma direção contrária à orientação que recebia, pois punha-me constantemente a questionar a validade dos novos pressupostos que me eram apresentados e sentia falta dos princípios marxistas que, tendo sido sumariamente descartados como exemplo das “velhas narrativas obsoletas”, realmente haviam sido importantes para mim, sobretudo porque haviam direcionado toda a minha formação acadêmica na Graduação. Fôra à luz de orientações magistrais dos meus professores no curso de Letras/Linguística<sup>4</sup> que eu pudera desenvolver as primeiras noções para construção de uma concepção de *consciência social de classe*<sup>5</sup> e confrontar as primeiras idéias acerca da importância político-social da Educação sob os princípios do pensamento de Marx.

Muitos dos meus professores da graduação me influenciaram por anos<sup>6</sup>, quer pela conduta acadêmica quer pelo posicionamento político, sempre marcados pelas concepções marxistas expressas na área da Linguagem, principalmente a partir de Mikhail Bahktin, estudioso da área de Filosofia da Linguagem e do pensamento marxista.

Diante desse contexto pleno de controvérsias ideológicas, uma grande hesitação em relação à continuidade da opção que havia feito pelo programa de mestrado no qual eu me inserira, sob uma orientação profundamente contraditória, emergiu e se instalou na minha vida acadêmica, exigindo que eu tomasse a decisão de buscar outro caminho de formação pós-graduada.

Dessa forma, decidi desligar-me do programa já tendo concluído todas as disciplinas exigidas para o mestrado e aproveitei os estudos realizados até então para – sem completar a pesquisa inicialmente delineada nem apresentá-la - tornar-me *Especialista em Educação*.

Logo comecei a pensar na possibilidade de iniciar um novo projeto de pesquisa a fim de inscrever-me para realizar a pós-graduação – mestrado - na área de História da Educação, ao tempo em que buscava direcionamento para alguns dos questionamentos que emergiram em

---

<sup>4</sup> Dentre as quais destaco a do Professor Doutor Wanderley Geraldi do Instituto de Estudos da Linguagem - IEL – UNICAMP.

<sup>5</sup> Em *Miséria da filosofia*, Marx pontua: “as condições econômicas, inicialmente, transformaram a massa[...] em trabalhadores. A dominação do capital criou para esta massa uma situação comum, interesses comuns. Esta massa, pois, é já, face ao capital, uma classe, mas não o é para si mesma. Na luta[...], esta massa se reúne, se constitui em classe para si mesma. Os interesse que defendem se tornam interesses de classe.” (Marx, 1985:159 *apud Manifesto do partido comunista*, 1998, prólogo de José Paulo Netto, pg XXII)

<sup>6</sup> O Professor Wanderley foi meu “mentor” por anos e a ele devoto profunda admiração pelo seu posicionamento político e conduta acadêmica

função da minha experiência anterior que, a meu ver, mereceriam ser tratados, mais profunda e mais especificamente, nessa área de conhecimento.

Naquele momento, eu tentava também encontrar formas de custear minimamente minhas necessidades financeiras, experimentando várias funções docentes, lecionando em institutos de ensino de idiomas, “cheios de aulas”.

Contudo, por sugestão de meu pai e de sua esposa, agendei uma entrevista com um professor emérito historiador e educador<sup>7</sup> para, no contexto de um programa de pós-graduação de outra universidade, conversar sobre a viabilidade de um Projeto que eu queria iniciar, no qual intencionava tratar da questão da “pós-modernidade” e da suposta emergência de um “novo paradigma científico” para a educação. Tendo realizado minha formação na graduação, como disse, na perspectiva marxista de um curso de letras/lingüística nesta mesma instituição, compactuava ideologicamente com o exemplo que meus professores-mestres e ídolos intelectuais haviam me passado através de suas visões de mundo, sob o ponto de vista “marxista”, reveladas pelas posturas educacionais que manifestavam em sala de aula ou nos corredores daquela universidade.

No meu tempo de graduanda, tinha a impressão que os sonhos construídos e as aspirações emergentes de ‘sociedade’ na qual desejávamos viver eram mais limitados, ou talvez estivéssemos sendo cunhados em outro material que não tinha, em sua composição, uma clara posição de “luta”, ou um “estar pronto para a revolução” que pareciam transpirar limpidamente das naturezas dos professores com os quais interagimos no interior da nossa formação acadêmica. Muito embora devêssemos como alunos, pela função social que detínhamos, lutar, protestar, criticar, exigir melhores condições de vida e o que mais que devido fosse à educação e à sociedade brasileira, as parcas resistências ao sistema - que muitos de nós hesitávamos em manifestar - permaneceram internas e mudas.

O que me foi, posteriormente, posto como ‘*pós-moderno*’ - para explicar essa “impressão de irrealdade” que eu havia trazido da graduação - eu percebera como sendo uma melancólica<sup>8</sup> impressão de que faltava *algo essencial*, de que perdêramos o sentido ou o começo de algum

---

<sup>7</sup> Refiro-me ao Professor Doutor José Luís Sanfelice da área de História da Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP - que veio a ser meu orientador nesta Dissertação de Mestrado.

<sup>8</sup> ANDERSON, Perry. As origens da pós-modernidade. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1998, p.54.

filme que não se fazia mais entender, do qual todos os meus professores haviam sido atores principais. Era um “novo tempo” que estava a se revelar, sugerindo que havia, em algum nível, uma divisão, algum corte fundamental ou salto qualitativo que separava este tempo dos posteriormente identificados como “tempos modernos” do século XX, através da literatura referente ao assunto.

O *pós-modernismo*, de modo geral, pode ser entendido, por um lado, como uma mera tendência artística que ultrapassou as principais características do Modernismo durante a década de 50, evidenciando-se nas artes visuais, na música, na tecnologia ou na sensibilidade em geral<sup>9</sup>. Por outro lado – nos termos justamente do foco do meu interesse de estudo que tomei para discussão - acreditava ser possível abordá-lo para entendê-lo no âmbito do domínio cultural das sociedades capitalistas contemporâneas, de riqueza sem precedentes e com elevados índices de consumo. Em sociedades como essas, a cultura se torna, efetivamente, uma extensão da economia<sup>10</sup>.

Dessa forma, reencontrei na “pós- modernidade” – sob a alcunha de “novo paradigma”- o tema que veio a me intrigar a partir da minha experiência como aluna de um programa anterior de pós-graduação *stricto sensu*, inconcluso mas desconcertante.

Meu interlocutor privilegiado na área de História da Educação, ao tomar conhecimento do meu interesse por tal tema de pesquisa, sugeriu-me algumas obras para estudo e aprofundamento dessa temática/problemática, que “caíram-me como uma luva” para orientar-me na formulação das questões para o projeto a ser por mim delineado tendo em vista a retomada dos meus estudos pós-graduados.<sup>11</sup> Seu intuito, com isso, foi o de possibilitar que eu percebesse, enquanto pesquisadora iniciante, que no campo de atuação das “ciências” que conhecemos - sem nos preocuparmos em diferenciá-las em ciências humanas e ciências da natureza - as opções ideológicas (ou utópicas) do cientista condicionam a própria delimitação do seu objeto de pesquisa, a sua argumentação científica, a pesquisa empírica, o grau de objetividade que ele pretende atingir e o valor cognitivo que o discurso científico vai obter. Isto significa dizer que são as próprias visões de mundo do pesquisador científico, juntamente com os fenômenos que ele acredita estarem presentes em sua pesquisa, que vão *desenhar* a paisagem exterior que ele

---

<sup>9</sup> EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1996, p.85.

<sup>10</sup> LÖWY, M. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**, Cortez, São Paulo, 1998, p.200

<sup>11</sup> Dentre essas obras, destaco: *As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*, de Michael Löwy e *As Origens da Pós-Modernidade*, de Perry Anderson.

pretende pintar como sendo possível ou como tendo um valor de “verdade” sob o aspecto de conhecimento objetivo da realidade.

Evidentemente, as escolhas dos objetos e métodos de pesquisa do cientista são necessariamente ideológicas, mas ainda há de se contar com as opções entre os sistemas teóricos de explicação para determinados conjuntos de dados, cuja decisão implica em se considerar os fatores extra-empíricos, ou seja, os determinantes sociais e ideológicos – um fato social ou a negociação entre pesquisadores que precede as decisões científicas<sup>12</sup> - principalmente os fatos que tangem o campo das ciências da natureza. Eis porque surge a diferenciação clássica entre ciências naturais e ciências humanas, no entanto, essa diferença é de caráter qualitativo apenas, devido ao papel, à importância e ao significado das diferentes visões de mundo nos dois campos interagentes.

Sendo assim, no âmbito das ciências humanas, mais evidentes estão os problemas sociais, como sendo o palco de objetivos antagônicos das diferentes classes e grupos sociais, pois são vistos de formas diferentes de acordo com cada classe. Isto quer dizer que cada uma dessas classes vai considerar e interpretar o passado e o presente, bem como os estágios culturais em função da sua experiência de vida, sua situação social, seus interesses, aspirações, desencantos e desejos.

Os cientistas e os intelectuais, de modo geral, necessariamente vincular-se-ão a uma determinada visão social de mundo – ou a um conjunto de visões de mundo – em que se reparte o universo cultural de uma época determinada<sup>13</sup>, uma vez que a sua própria visão da ciência implica, em si, em uma escolha já efetuada.

Essa opção, no campo das ciências sociais e históricas, está ligada a certos valores que posteriormente irão interferir na interpretação geral da realidade que está a se construir sobre as teorias em que um pesquisador escolhe acreditar.

No seio dessas reflexões alcançadas pela leitura das obras sugeridas, busquei questionar, no projeto de pesquisa que eu delineava, a razão e a validade de um suposto “novo paradigma” para as ciências de onde se exclui a abordagem marxista da Educação

Apresentei à outra discussão um primeiro projeto buscando demonstrar “a validade da teoria marxista na Educação em tempos *pós-modernos*, tomando como referencial o ambiente

---

<sup>12</sup> LÖWY, 1998, p.200

<sup>13</sup> *ibidem*

acadêmico universitário que havia freqüentado na pós-graduação da primeira instituição universitária à qual eu me vinculara como mestranda, tendo em vista algumas linhas de pesquisa que tendiam a “provar o contrário”.

Meu novo projeto, após ser discutido, finalmente pareceu adequado para ser levado à realização no interior do outro programa de pós-graduação na área de História da Educação.<sup>14</sup>

Logo após meu ingresso no novo Mestrado, uma oportunidade acadêmica transformadora me foi acenada quando já cursava disciplinas na pós-graduação e pude integrar o corpo docente de tutores de um *Programa de Educação Continuada – PEC* - em nível superior, considerado experimental, que havia sido projetado por quatro das mais importantes universidades do estado de São Paulo,<sup>15</sup> por atribuição da Secretaria de Educação do Estado – SEE .

Tal perspectiva de trabalho, no entanto, parecia vir *ideologicamente* de encontro aos estudos desenvolvidos no interior de programas de pós-graduação de faculdades de educação de algumas daquelas instituições que passavam a implementar o PEC, pelo fato de que a criação de um curso “abreviado” de Pedagogia pela SEE, de acordo com a determinação da LDB/96 que estabeleceu a reforma educacional, corresponderia indubitavelmente ao caráter neoliberal da educação superior que vinha sendo, por suposto, discutido no interior das disciplinas de vários programas *stricto sensu*.

Mesmo assim, consultei meu orientador sobre a possibilidade de vir a integrar o PEC, assumindo funções de tutoria, com o propósito inicial de buscar influenciar, mais intensamente, em um “outro sentido positivo”, a meu ver, o caráter da formação pedagógica e profissional prevista para cerca de sete mil professores de ensino fundamental que responderam ao “convite” ou à convocação da SEE. A admissão de que eu pudesse integrar este programa significava também o encontro de funções remuneradas que me assegurassem o necessário suporte financeiro na pós-graduação sem bolsa de estudos.

No entanto, minha decisão foi, ato contínuo, abalada pela precoce saída da universidade à qual eu me vinculava como mestranda do referido projeto<sup>16</sup>, entre outros motivos pelo fato de que a coordenação do programa - efetuada por uma equipe definida pela SEE - não se dispusera a

---

<sup>14</sup> Apresentei o projeto referido para seleção de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – na Área de História da Educação e fui aceita tendo como orientador o Professor Doutor José Luís Sanfelice.

<sup>15</sup> As quatro instituições que inicialmente se propuseram a assumir tal incumbência foram a UNICAMP, a USP, a UNESP e a PUC-SP.

<sup>16</sup> A UNICAMP logo no início resolveu deixar o grupo de suporte universitário e empreendedor do PEC.

dispensar atenção aos requisitos considerados mínimos pela universidade para que fosse assegurada uma “boa formação superior” àqueles professores do ensino fundamental. Ocorreu que o curso fora *abreviado* para corresponder à estimativa posta pela Secretaria por razões de prazos políticos de governo.

Finalmente, após um período de certa conturbação, decidi por integrar-me ao programa, mesmo introduzindo-me em um outro universo político-educacional de outra universidade.<sup>17</sup> O meu esforço de integração pareceu-me imprescindível para levar adiante a pesquisa acadêmica que eu delineava, e que certamente poderia resultar na minha produção investigativa para completar o Mestrado.

Dessa forma, meu trabalho como professora-tutora no PEC<sup>18</sup> constituiu-se como um estudo de caso em que eu pude investigar, ao longo de minha prática docente como professora-tutora de uma turma de alunas-professoras, a primeira versão do PEC Formação Universitária – PECFORPROF, no âmbito do Programa de Educação Continuada – encetado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE) - em parceria com a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

As professoras<sup>19</sup> participantes deste programa especial encontravam-se em exercício de suas funções docentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas da rede estadual paulista, nos dois anos de desenvolvimento do curso de Pedagogia a elas oferecido.

O PECFORPROP – Formação Universitária caracterizou-se como um programa especial de formação docente, de caráter presencial, para obtenção de “nível universitário” por parte dos professores do ensino fundamental em exercício. Neste Programa foram utilizadas basicamente mídias interativas, tais como *teleconferências*, *videoconferências*, bem como outros trabalhos monitorados em ambientes de aprendizagem construídos especialmente para dar suporte ao programa denominado *LearningSpace*. As atividades nele desenvolvidas eram monitoradas por pós-graduandos de nível estrito, advindos de programas de pós-graduação em Educação das universidades às quais o PEC se vinculava, bem como de outras instituições incluídas nas ações

---

<sup>17</sup> Pude integrar o PEC inserindo-me no conjunto acadêmico da UNESP, com o consentimento dos seus pesquisadores participantes.

<sup>18</sup> Realizado de junho de 2001 a dezembro de 2002.

<sup>19</sup> Vinte e nove participantes do PEC na turma por mim tutorada eram mulheres.

por associação acadêmica inevitável, dada a grande quantidade de turmas e de alunos-professores a serem atendidos nos processos ditos “abreviados” de formação universitária.

## **A construção do objeto da pesquisa**

Tratar dos percursos de construir e explicitar a construção – os percalços, as dúvidas e hesitações – de um objeto de pesquisa é tarefa necessária a um pesquisador preocupado em dirigir a atenção e envolver seu leitor em relação à escolha de seu objeto de estudo. Como seres humanos que somos, procuramos convivências, cumplicidades e parcerias em relação às tarefas ou às superações que nos são propostas em nosso trabalho acadêmico. É este o meu intuito nesta seção – explicitar a origem e os passos de elaboração de problemas de pesquisa no interior de uma dissertação de mestrado.

Como autora deste estudo, tornei-me ao mesmo tempo “personagem” interagente no processo que investigo, porque assumi a posição de *investigadora-narradora* ao buscar analisar, na sala de aula, o envolvimento imediato nas questões-limite que se apresentaram à pesquisa da própria prática. Esta temática se afigura imbricada com a implantação das políticas educacionais “neoliberais” para o estado de São Paulo, no âmbito da formação universitária e da capacitação de professores do ensino fundamental, conforme evidenciado na discussão dos resultados desta investigação.

Por ocasião de meu engajamento no programa “especial” de educação continuada - PEC - como professora-tutora, tendo de monitorar aulas no âmbito de várias disciplinas a alunas já professoras há muitos anos que atuavam na rede de ensino fundamental, pude deparar-me com o significado “real” da expressão sobremaneira familiar *formação de professores*, bem como com a sua temática/problemática onipresente.

Isto porque, quer no âmbito de uma visão ainda ingênua mas já acadêmica de minha parte<sup>20</sup>, quer no esforço de assumir uma visão docente em termos profissionais, eu imaginava que pudesse transcorrer “sem maiores problemas” - além daqueles interacionais situados no âmbito das relações humanas que poderiam ser esperados - o processo de formação profissional em nível superior de um determinado grupo de profissionais qualificados em nível médio, mas já atuantes na rede estadual de ensino. Afinal, mantinha presente que minhas alunas eram profissionais que

---

<sup>20</sup> Como aluna do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP.

contavam, em maioria, com uma relevante experiência de magistério de cerca de vinte anos.

Contudo, alguns entraves em nossa convivência diária eclipsaram, no início, parte das minhas expectativas em relação ao andamento do curso, uma vez que os questionamentos continuamente apresentados pelas professoras-alunas durante as nossas aulas manifestavam grande *alienação*<sup>21</sup>. Tal *alienação* era por mim categorizada em diversas ordens, quais sejam, *lingüístico-semântica*, *sócio-política* e principalmente em termos das *relações entre teoria-prática no processo ensino-aprendizagem*, justamente por parte de alunas-professoras efetivas da rede pública de ensino.

Dessa forma, no prosseguimento do suposto processo de formação, os avanços que eu imaginava estar obtendo na interação com minhas alunas-professoras mostraram-se sensivelmente restritos, pois o descontentamento delas tornava-se evidente não só em relação ao programa de formação no qual se inseriam, mas também em relação à prática pedagógica de professores-tutores diferenciados pelo tempo e por “outra” visão de educação, dos quais eu era expressivo exemplo. Certamente, em muitos pontos, minha prática se diferenciava, por decisão e posicionamento pessoal, do modelo docente tradicional de ensino que a grande maioria dessas alunas-professoras tanto valorizavam porque o praticavam consciente ou inconscientemente de forma continuada. Por ser assim, desejavam, de certa forma “aprofundar seus conhecimentos” mas continuar obtendo reforços de idéias para consolidação desse mesmo modelo em novas ou outras “receitas pedagógicas”, neste seu “novo curso” de capacitação profissional, agora em nível superior.

Em função, pois, dos freqüentes entraves relacionados à prática de formação de professores constantes de um programa deste porte e a ocasião de uma semana de visita à UNESP pelos participantes do PEC, encontrei razões claras e significativas que me levaram a delinear uma investigação dos processos desenvolvidos e dos resultados obtidos, nos termos de minha própria experiência de tutoria no PEC/Formação Universitária com um grupo de 29 alunas-professoras.

---

<sup>21</sup> Assumo a concepção de Marx e Engels a partir de 1845-46 - a “essência humana”, compreendem-no eles, nada mais é do que o evolutivo “conjunto das relações sociais”. Mas desaparece para se transmutar num *outro*, fundamentalmente repensado nos termos claríssimos do materialismo histórico. Neste, a alienação é o conjunto dos processos pelos quais os *poderes sociais* dos homens - as suas capacidades colectivas de produzir, trocar, organizar, conhecer... - *deles se destacam* para se tornarem estranhamente, senão mesmo monstruosamente, forças *autônomas* que os subjugam e esmagam - como, por exemplo, o capital e as *leis do mercado*, o Estado e as *lógicas do poder*, a arena internacional e a *fatalidade da guerra*”, as ideias dominantes e a *evidência ilusória*...( In Séve,L- **Começar pelos Fins - a nova questão Comunista**- pp. 91-95).

Nesta perspectiva, considerando o contexto delimitado, um primeiro aspecto para essa abordagem investigativa emerge da minha história de formação escolar principalmente na graduação. Nesse universo, supostamente privilegiado, podemos sentir que os cursos de formação universitária oferecidos são claramente baseados na *racionalidade técnica*<sup>22</sup>, a partir de um currículo normativo que ainda incorpora a idéia de que a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico que passa a ser aplicado como uma técnica. Esse modelo de formação tem sido sobremaneira questionado - tanto externamente quanto no interior das universidades -, contudo, ainda é um modelo de referência que prevalece no ensino universitário, na maior parte dos cursos de formação profissional. Por essa razão, para compreendê-lo, faz-se necessário, buscarmos conhecer alguns aspectos da contextualização histórica da universidade desde a sua criação, como eu pretendo fazer no decorrer deste estudo

De início, vale assinalar que uma formação acadêmico-teórica consistente não assegura que o professor possa contribuir efetivamente para levar seus alunos a desenvolverem-se como indivíduos sociais, capazes de 'ler o mundo'<sup>23</sup>, de interpretá-lo criticamente e de agirem sobre ele com consciência de sua ação. No curso de minha atuação junto às alunas-professoras do PEC, com o material de estudos elaborado para este programa de capacitação, pude perceber que o olhar acadêmico dos pesquisadores participantes, como profissionais universitários, sobre os problemas da *prática do ensino fundamental*, em muitos pontos se distancia desta, de forma tal que as ações preconizadas por esses profissionais diferenciados não eram capazes de influir para

---

<sup>22</sup> De acordo com o artigo de Renato Ortiz (A Escola de Frankfurt e a Questão da Cultura), Hebert Marcuse, um dos mais importantes filósofos da Escola de Frankfurt define a tecnologia como um modo de organização que perpetua as relações sociais, uma forma dominante de pensamento e de comportamento; ele descobre na técnica uma dimensão que até então era atribuída somente às legitimações. Reconhece-se assim que a técnica desempenha nas sociedades atuais o mesmo papel que tinha a ideologia nas sociedades tradicionais. Com o capitalismo, o saber racional, que anteriormente definia um subsistema, se espalha, e pouco a pouco toma conta da sociedade como um todo. O espírito da racionalidade transborda os limites da fábrica (esfera do trabalho) e se transforma em racionalidade tecnológica que subjugaria até mesmo a própria subjetividade. O homem unidimensional é portanto um produto histórico, ele caracterizaria um tipo de humanidade que não mais se relacionaria através do ato comunicativo, e que estaria confinada à esfera, agora abrangente e dominante, do agir racional-com-respeito-a-fim. Disponível em <http://www.anpocs.org.br>. Acesso 12 de Julho 2007.

<sup>23</sup> Segundo Paulo Freire, aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político. Paulo Freire reafirma a necessidade de que educadores e educandos se posicionem criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas ou "astutas", negando de vez a pretensa neutralidade da educação. Projeto comum e tarefa solidária de educandos e educadores, a educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história. Disponível em <http://www.paulofreire.org/escritos.htm>. Acesso em 12 de Julho de 2007.

transformá-la. Isto porque se enfatizava, discursivamente, a crença de que a aquisição de capital humano, via escolarização e acesso aos graus mais elevados de ensino, se constitui em garantia de ascensão a um trabalho qualificado e, conseqüentemente, a níveis de renda cada vez mais elevados.<sup>24</sup>

Eram esses, sem dúvida, os termos assumidos pelas minhas alunas-professoras no curso de Pedagogia que faziam, buscando, continuamente, resgatar da sua tutora as “respostas prontas” para solucionar os problemas de ordem social, principalmente os que elas relatavam acontecer no cotidiano das suas salas de aula. Dessa forma, manifestavam acreditar que a teoria em Educação deveria funcionar como uma “fonte de soluções mágicas” a que elas não haviam tido acesso por não terem ainda obtido um grau superior de formação, mas que certamente passariam a fazer jus a este outro *status*, no presente, como estudantes universitárias que passaram a ser.

Na esteira dessas idéias, seguiam suas críticas e cobranças em relação à academia e à sua tutora, tida como “representante oficial da universidade” no cotidiano do curso, uma vez que escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas. Por trás das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência<sup>25</sup>.

Compreender para situar o embate teórico da relação *trabalho-educação* no contexto da mudança de paradigmas e buscar explicitar o caráter ‘falsificacionista’ das teorias neoliberais que relacionam-se à suposta “crise” da tradição teórica marxista<sup>26</sup>, seriam, ao meu ver, aspectos importantes de serem tratados na gama de perspectivas sobre Educação, abordadas em um curso superior de formação de professores em exercício, tendo em vista suas necessidades de formação. Este havia sido, em termos pessoais, um segundo aspecto que teria me impelido a investigar para explicitar as características da reforma educacional neoliberal implementada por instâncias governamentais que envolveram, de todas as formas, o Programa que nos congregava.

Um terceiro e último aspecto que eu decidira tomar para análise, no âmbito da explicitação

---

<sup>24</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva. Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** São Paulo:Cortez, 2001.p 52

<sup>25</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio.(org)**Educação e Crise do Trabalho:perspectivas de final de século.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, Coleção estudos culturais em educação, p.26

<sup>26</sup> **idem** p.17

deste meu objeto de estudo e pesquisa, está relacionado ao segundo por mim anteriormente enunciado, qual seja, de sinalizar as contradições percebidas entre os vários discursos teórico-metodológicos nos quais se fundamenta o Programa, que se apresentaram constantes dos textos trabalhados em sala – de artigos e capítulos de livros organizados em coletâneas de textos ou *apostilas*, no dizer de minhas alunas-professoras -, bem como discutir a forma como se propôs articular a teoria e a prática, em função das “novas tecnologias” usufruídas. Essas características manifestas pareceram se contrapor, estruturalmente, à dimensão avaliativa oficial, que se formalizava efetivamente segundo o modelo da educação tradicional, advindo do século XIX<sup>27</sup>, que a complexa postura pós-moderna ou pós-estruturalista “pôs em cheque” ao caracterizá-la como um dos aspectos a serem superados em relação à “crise” da educação mantida pelo Estado.

Tendo presentes tais objetivos, para a operacionalização da presente pesquisa, foram por mim considerados os seguintes procedimentos:

- **Pesquisa bibliográfica** para seleção de leituras que possibilitassem a construção de um embasamento teórico consistente e pertinente à análise do objeto de pesquisa posto, bem como dos dados e informações que podem expressar a temática/problemática explicitada;
- **Pesquisa documental** tendo em vista selecionar para análise documentos e excertos constitutivos de ações problematizadas, dentre os quais os seguintes: (a) o Projeto-piloto de Educação Continuada implementado pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná a partir do qual o PEC foi inspirado para ser implementado, por sua vez, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em nível superior ; (b) uma Análise do programa especial de formação de professores – PEC/FORPROF - *em âmbito geral*, segundo os termos da capacitação de professores-tutores e de sua proposta curricular; (c) uma Análise do programa especial de formação de professores *em âmbito específico*, considerando a formação dos professores da rede de ensino fundamental que se vincularam, de acordo com as características do programa, a uma das universidades envolvidas<sup>28</sup>, a partir de outros documentos correlatos tais como: (i) *proposição de atividades* da II Semana de Visita à UNESP-Campus Rio Claro, (ii) *notas* produzidas pelo Comitê Gestor do PEC/FORPROF

---

<sup>27</sup> A avaliação do aproveitamento, pelas alunas-professoras, do material abordado em sala e em Vídeo eTele-Conferências fora realizada através de provas escritas, das quais constam perguntas de múltipla escolha e dissertativas, com possibilidade de consulta do material pelas alunas em sala, durante um tempo previsto e concedido de 4 horas para “as respostas”. Ver em Anexo.

<sup>28</sup> Refiro-me à UNESP de Rio Claro.

para propiciar orientações aos professores-tutores, (iii) *registros* da produção discente em função do material de trabalho didático-pedagógico em sala de aula, e (iv) *recursos* das mídias interativas definidas para uso do Programa.

- **Pesquisa-ação** pela preocupação constante de obter registros – dados e informações - de minha própria prática, no curso mesmo do processo de ensino e de aprendizagem que configuravam as ações de tutoria junto às minhas alunas-professoras.

A **metodologia de pesquisa** por mim assumida compreendeu os seguintes procedimentos:

1. Levantamento, seleção e organização das fontes primárias por mim coletadas;
2. Definição de categorias de análise para o tratamento e elucidação da temática/problemática posta;
3. Constituição de sínteses analíticas que consolidassem relatórios parciais da pesquisa;
4. Confrontação dos resultados evidenciados nos relatórios parciais com a literatura disponível da área pertinente.

Assim, o presente estudo pode ser organizado para dar-se a público em seis seções, das quais duas são de introdução e contextualização do estudo e da pesquisa, e quatro configuram capítulos que foram elaborados com o conteúdo e a forma apresentados a seguir:

A introdução é intitulada '**Percursos e percalços na trajetória de pesquisa**' para expressivamente dar conta das razões e dos motivos, dos incidentes e dos acidentes que foram por mim encontrados e vivenciados na trajetória que decidi percorrer tendo em vista a realização de estudos pós-graduados. Além disso, discorro sobre as dificuldades “ideológicas” por mim encontradas em um programa *stricto sensu*, bem como e sobre o surgimento de novas idéias após o abandono da primeira oportunidade de obter um título de mestre em educação e a decisão de abraçar novas questões de pesquisa, no âmbito da História da Educação. Procuro também delinear o contexto em que se deu a presente investigação bem como os procedimentos e documentos que utilizei para realizá-la.

O primeiro capítulo se intitula '**A Universidade e o Ideal da Modernidade**' e tem o propósito de contextualizar a instituição universitária em tempos ditos “modernos”. Para tanto, após observações sobre a perspectiva materialista da História, busco um aprofundamento do olhar sobre a universidade, considerando os princípios e pressupostos da ciência moderna. Para melhor

compreender o modelo de universidade no qual se insere meu objeto de investigação – as ações do PEC-FORPROF – apresento um painel histórico dos distintos modelos de universidade, desde o medieval corporativo, pelos diversos modelos modernos clássicos (napoleônico, alemão, inglês e norte-americano), até os contemporâneos (democrático-participativo e neoliberal-globalista-plurimodal).

O segundo capítulo tem por título **‘A nova clientela da educação : analisando o caso dos professores a partir de outras formatações da formação docente’**, o qual se inicia por uma análise das formas pelas quais se reflete a ideologia neoliberal de educação e de sociedade, partindo da relação epistemológica entre a ciência marxista e o ponto de vista do proletariado - representado pelos professores de ensino fundamental e suas necessidades formativas . São desenvolvidos, em termos de análise, os seguintes pontos:

1. O contexto sócio-político-econômico em que tais programas - como o PEC - se inserem, em relação ao desenvolvimento conjuntural brasileiro ‘formatado’ aos moldes da nova ordem capitalista;

2. O ensino público da era moderna enfocando como se deu e ainda se dá o seu processo de produção na sociedade brasileira do século XXI;

3. A associação qualificação profissional-escolarização como fonte de conhecimentos;

4. Os princípios educacionais, político-institucionais e pedagógicos que foram assumidos em parceria pelas Secretarias de Educação envolvidas, a partir de seus respectivos atores e interesses político- sociais;

5. Uma simulação de Formação de Professores explicitando as contradições existentes entre o discurso acadêmico que fundamenta os programas e a prática efetiva em sala de aula;

6. As formas pelas quais a educação foi tratada como um ‘produto a ser consumido’ no interior de tais programas, que revela e estamenta o seu caráter neoliberal de educação.

O terceiro capítulo se intitula **‘O Investimento da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo: O PEC/Formação universitária’** e pretendeu inicialmente localizar no âmbito da reforma educacional brasileira implementada na segunda metade de 1990, uma

série de transformações paradigmáticas na esfera educacional do país, como a *reforma curricular*, realizada em todos os níveis e modalidades, de forma centralizada por especialistas de nossas melhores universidades, institutos e fundações de pesquisa e a *reforma no financiamento educacional* articulado com a política avaliativa levada a termo pelo Sistema Nacional de Avaliação, dentre outras medidas na área. Nesse contexto, desenvolvo uma análise que busca indicar que a formação de professores em pauta não fora assumida como política, mas como um instrumento legal que propiciou a inserção de outros empreendimentos no campo ou “mercado” educacional. Para tanto, busco apresentar e investigar os pressupostos teóricos que fundamentam as políticas educacionais reformadoras, tais como refletidos na proposta básica do PEC Formação Universitária, a partir de seus princípios educacionais, político-institucionais e pedagógicos expressos, e a forma como foram desenvolvidos de acordo com a análise de minha experiência de trabalho no programa.

A última seção é intitulada ‘**Considerações sobre a política educacional do Banco Mundial: modelo econômico aplicado à educação**’, e buscou traduzir o novo processo pedagógico em curso, elucidar a quem ele serve, explicitar algumas contradições e, considerando a análise, buscar as articulações para construir alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas. Para tanto, dirijo inicialmente a investigação para abordar as concepções e estratégias em relação ao ensino superior sob a perspectiva do Grupo Banco Mundial, elucidando o contexto e as razões de tal reestruturação produtiva mediada pelas transformações no âmbito da educação superior - expansão, privatização e diferenciação; em seguida, trago à pauta o “Consenso de Washington”, onde estabeleceram-se as principais políticas neoliberais de reestruturação produtiva, a partir da visão de Joseph Stiglitz, economista crítico das atuais receitas neoliberais; com a análise das propostas educativas oficiais promovidas pelo Banco Mundial, junto a Jose Luis Coraggio, busco assinalar seu caráter “não-inovador”, posto que estiveram presentes no interior do Banco Mundial desde os anos 70, como uma de suas linhas de raciocínio. Documentos dessa época explicitam que essas propostas foram construídas a partir do modelo “microeconômico neoclássico”, cujo enfoque leva, por exemplo, a considerar a escola como uma empresa, a ver os resultados do processo educativo como insumos, e a eficiência em relação a custo/benefício como critérios principais de decisão.

Para as considerações finais, apresento algumas lições não assimiladas pela experiência, buscando sinalizar alguns questionamentos que podem e devem ser examinados quando se

procura discutir alternativas para a educação e formação de professores estabelecidas sobre outras concepções de desenvolvimento ainda não alcançadas pelos discursos das políticas educacionais que - entremeado em duplos sentidos ou ambigüidades - estão sendo implementadas pelo Banco Mundial.

## CAPÍTULO I: A Universidade e o Ideal da Modernidade

Busco iniciar este capítulo com uma questão formulada pelo historiador Eric Hobsbawm<sup>1</sup>, por ser esta uma pergunta que todos nós fazemos quando procuramos registrar nossas experiências acadêmicas e situá-las na seqüência daquelas posteriores a nós mesmos, em busca de melhor compreensão do que somos, do que fazemos e para onde deveremos seguir a partir de então: *o que a história pode nos dizer sobre a sociedade contemporânea?*

Hobsbawm nos responde alegando que, em um primeiro momento, a História serviu-nos - quando por ela procuramos, desde os primórdios do passado dos homens orientais e ocidentais - para estabelecer as normas de funcionamento das sociedades, pois, segundo este autor, *o passado era o modelo para o presente e o futuro*. Isto porque, *se o presente era, em algum sentido, insatisfatório, o passado fornecia o modelo para reconstruí-lo de uma forma satisfatória*. *Os tempos passados eram definidos – muitas vezes ainda o são – como os bons tempos do passado, e é para lá que a sociedade deveria voltar.*<sup>2</sup>

Não pretendo, de forma alguma, assumir aqui essa postura em relação à História, principalmente quando procurarei tratar da questão da universidade e do seu ideal moderno, pois não acredito que a universidade que tivemos no passado - passado este a que me referi no viés deste trabalho como o início do século XIX até meados do século XX - pudesse ser considerada simplesmente “melhor” em relação à presente no século XXI. Aquela universidade era apenas *diferente*, porque também outros eram os contextos e as necessidades dos mercados que se formavam. Assumir uma postura assim dicotômica pode significar atribuir à universidade que temos hoje um posto dentre as instituições falidas, se considerarmos o abismo criado entre as concepções de ensino e pesquisa, formação e atuação profissional do indivíduo na sociedade, o que não parece proceder.

O que temos como premissa da História em termos de área científica, atualmente, não a considera, ainda de acordo com Hobsbawm<sup>3</sup>, como coleção de experiências acumuladas e

---

<sup>1</sup> HOBBSAWM, Eric J. *Sobre História*. Trad.Cid Knipel Moreira. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

<sup>2</sup> HOBBSAWM, Eric J. *op. cit.* p.38.

<sup>3</sup> idem

coaguladas, uma vez que o presente não é e nem pode ser uma cópia fiel do passado. Nem mesmo, assinala o autor, podemos tomá-lo como modelo em nenhum sentido operacional, pois desde o início da industrialização, *a novidade daquilo que toda geração traz é muito mais marcante que sua similaridade com o que havia antes.*

No entanto, este autor nos leva também a atentar para o seguinte: há ainda uma parte muito grande do mundo e dos assuntos humanos em que o passado retém sua autoridade e, portanto, onde a História ou a experiência, no genuíno sentido antiquado, opera do mesmo modo como operava no tempo de nossos antepassados. Penso que esta remissiva pode estar, de alguma forma, intimamente ligada à problemática da universidade da qual necessitamos confrontar atualmente, quando consideramos a velha questão da *formação humana*, que parece ir além da formação profissional enquanto conquista resultante das experiências vividas nos bancos das universidades.

Mas, vale perguntar: será que essa *formação* a que nós almejamos concedeu àqueles que dela desfrutaram nas cátedras das universidades, o acesso ao conhecimento de tal forma que pudessem compreender a sociedade capitalista e seu movimento, entendendo seu próprio fazer pela apreensão de suas funções no todo social<sup>4</sup>? Ou foi esta idéia uma ilusão resultante dos ideais modernos de universidade que não chegaram a ser alcançados efetivamente no decorrer das políticas para as sociedades? Parece-me ainda interessante retornar a Hobsbawm e às suas considerações em relação às questões que sugiro neste início para reflexão.

Em palavras simples, o autor afirma que a História pode - e nada mais do que isso - descobrir os padrões da mudança histórica em geral, e mais particularmente das transformações das sociedades humanas durante os últimos séculos de mudança radicalmente acelerada e abrangente<sup>5</sup>. Em lugar de previsões ou esperanças, portanto, é isso que é diretamente relevante para a sociedade contemporânea e suas perspectivas, as **transformações**.

Para dar prosseguimento à idéia de História que busco privilegiar, parece importante destacar uma das formas de análise histórica entre as existentes e consideradas relevantes, a qual ainda Hobsbawm elege por ser uma estrutura analítica que é baseada no único elemento

---

<sup>4</sup> ALVES, G.A **Produção da Escola Pública Contemporânea**. Campo Grande, MS:Ed. UFMS: Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p 29

<sup>5</sup> HOBSBAWM, 1998, p. 43

observável e objetivo de mudança direcional nos assuntos humanos, qual seja, a capacidade persistente e crescente da espécie humana de “controlar” as forças da natureza por meio do trabalho manual e mental, da tecnologia e da organização da produção, cuja realidade é demonstrada pelo crescimento da população humana do globo ao longo da história. Isto sem que tenha havido, ao que parece, retrocessos significativos e tendo sido assinalado o crescimento – particularmente nos últimos séculos – da produção e da capacidade produtiva<sup>6</sup>. Este seria o ponto de partida para qualquer tentativa genuína de dar sentido à história humana.

A que essa abordagem acima descrita da realidade remeteria qualquer historiador ou pesquisador sério? Pode-se dizer, de acordo com Hobsbawm, que não é possível nenhuma discussão séria da História que não se reporte a Marx, ou, mais precisamente, que não parta de onde ele partiu, ou seja, de uma concepção materialista da História.

Este capítulo deverá centrar-se, pois, em um breve esboço histórico dos ideais da modernidade representados pelas universidades e nestas refletidos, representando as tentativas da humanidade de buscar conservar o que as sociedades tiveram de melhor, ao tempo em que buscavam evoluir em aspectos que apresentavam entraves ao crescimento da produção para o bem-estar humano, pois nesta perspectiva é que estariam constrictos os significados de crescimento social. Assim, meu intuito, neste capítulo, não é abordar a história do ideal moderno como uma solução para os problemas que, no presente, enfrentamos em educação superior, em tempos descritos como de ‘pós-modernidade’ ou de *hegemonia da mão invisível que recobrou a verdade e está uma vez mais prestigiada*<sup>7</sup>. Não mais podemos tomar este ideal moderno para a educação superior como o modelo a ser seguido, pois, como Hobsbawm considera, esta abordagem carece de perspectivas, e não pode ser bem-sucedida, uma vez que não pode considerar os elementos que não estão compreendidos no modelo desde o início. Isto porque todos sabemos que não é possível, para qualquer pesquisador, alimentar um modelo com todas as variáveis existentes na realidade que ele representa.

---

<sup>6</sup> HOBBSAWM, 1998, p. 43

<sup>7</sup> BAUMAN, Z. **O Mal-Estar da Pós Modernidade**. Trad. Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama- Rio de Janeiro:Jorge Zahar Ed., 1998, p. 65

## A Perspectiva Marxista ou a Concepção Materialista da História

A perspectiva marxista da História é fruto da materialidade das relações sociais dispostas por uma estrutura social baseada em classes, como se sabe, e que, de acordo com Marx, estariam a limitar o crescimento do potencial humano de ser livre e criativo. Dispomos dessas concepções explicitadas em um documento que desempenhou papel absolutamente ímpar na cultura e na prática política do mundo contemporâneo<sup>8</sup>, um documento que inaugura uma visibilidade até então desconhecida para os estudos do processo histórico que envolve o coroamento da constituição da ordem societária comandada pelo movimento do capital, redefinindo radicalmente as relações sociais e de classe.

Nessa perspectiva, segundo Frigotto<sup>9</sup>, haveria uma mediação de *primeira ordem*, caracterizada pela centralidade do trabalho como criador da condição humana, e outras mediações, que o autor denomina de *segunda ordem*<sup>10</sup>, historicamente constituídas e que transformariam o trabalho criador em alienação, mercadoria e força de trabalho. Assim, enquanto mediação de primeira ordem, *o trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa ou emprego que o homem desempenha e que, de retorno, exerce uma influência sobre sua psique, o seu 'habitus' e o seu pensamento, isto é, sobre esferas parciais do ser humano. O trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui sua especificidade*<sup>11</sup>.

Nestes termos, pode-se afirmar, como Frigotto, que tanto o trabalho, como as relações materiais de produção social da existência são aspectos constituintes da especificidade humana, uma vez que *pelo trabalho é que a espécie humana se produz*<sup>12</sup>. Ainda este autor afirma que é modificando a realidade que o circunda, que o homem modifica-se a si mesmo, produz objetos e, ao mesmo tempo, modifica sua própria maneira de estar no mundo e percebê-lo, e – o que é fundamental – *faz sua própria história*. Toda a história mundial, nada mais é do que o que Marx

---

<sup>8</sup> MARX e ENGELS, 1998, p XXXVI

<sup>9</sup> FRIGOTTO, 1998, p.28

<sup>10</sup> Frigotto, na referida obra, esclarece que as *mediações de primeira ordem* dizem respeito às necessidades imperativas (historicamente variáveis) da espécie humana, que na sociedade capitalista são redefinidas pelas mediações das necessidades do capital, que seriam de *segunda ordem*.

<sup>11</sup> KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Paz e Terra, 1986 *apud* FRIGOTTO, **op. cit.**, p.29

<sup>12</sup> MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa, Ed. 70, 1964 *apud* FRIGOTTO, p.29

assegura ser: *a produção do homem pelo trabalho humano*<sup>13</sup>.

Tal concepção marxista remete-nos a assumir a existência do sujeito humano como imbricada nas relações sociais, e separá-lo destas seria conceber ilusoriamente o sujeito humano em termos de idealização<sup>14</sup>. No prefácio á edição inglesa do Manifesto Comunista, assinala Engels<sup>15</sup> o seguinte:

Embora o Manifesto seja obra de nós dois, considero meu dever declarar que a proposição que constitui o seu núcleo pertence a Marx. Esta proposição é a seguinte: em qualquer época histórica, o modo predominante da produção econômica e da troca e a organização social que dele necessariamente decorre formam a base sobre a qual se constrói , e só a partir da qual pode ser explicada, a história intelectual e política dessa época; conseqüentemente, toda a história da humanidade (desde a dissolução da sociedade tribal primitiva, que possuía comunitariamente a terra) tem sido uma história das lutas de classes, de lutas entre classes exploradoras e classes exploradas, entre classes opressoras e classes oprimidas; a história destas lutas de classes constitui uma série de desenvolvimentos na qual se chegou hoje a uma fase em que a classe oprimida e explorada não pode alcançar a sua emancipação do jugo da classe dominante e exploradora (a burguesia) sem emancipar, ao mesmo tempo e de uma vez para sempre, toda a sociedade de qualquer exploração e opressão, de quaisquer distinções de classes e de todas as lutas de classes.

Essa perspectiva teórica tem sido questionada nas universidades desde as últimas décadas do século passado até à atualidade, alcançando os degraus da intelectualidade acadêmica ganhando muitos estudiosos e pesquisadores, que passaram a compartilhar novas (ou outras) concepções teóricas e ético-políticas acerca das relações de classe postuladas por Marx, elegendo-se defensores de um ‘novo paradigma’.

Na visão platônica, *um paradigma é um modelo*, um tipo exemplar que se encontra em um mundo abstrato, e do qual existem instâncias, como cópias imperfeitas, em nosso mundo concreto<sup>16</sup>. No entanto, segundo Kuhn,<sup>17</sup> este mesmo termo pode aludir àquilo que os membros de uma comunidade científica partilham; assim, pode-se dizer que *uma comunidade científica consiste em pessoas que partilham de um mesmo paradigma*.

---

<sup>13</sup> FRIGOTTO, 1998, p.29

<sup>14</sup> *ibidem*

<sup>15</sup> MARX e ENGELS, op. cit., p. XCII

<sup>16</sup> BRANDÃO, Z.(Org.) **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994, p.14

<sup>17</sup> KUHN. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo, Perspectiva, 1962, *apud* BRANDÃO, Z. *ibidem*

Desse modo, uma *crise de paradigmas* caracteriza-se como um processo de mudança de visão de mundo em consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação e pode resultar em uma ‘*mudança de paradigma*’, ou mesmo, em última instância, em uma revolução científica<sup>18</sup>.

De acordo com Frigotto, a perspectiva marxista no campo educativo não é nem hegemônica nem dominante. A crise desta concepção teórica é tomada como fim de sua capacidade interpretativa. Para compreender a realidade numa perspectiva dialético-histórica, o autor afirma que não é difícil reconhecer a crise como reflexo, no plano do pensamento, e portanto, da abstração, da crise econômico-social, cultural e ético-política da sociedade capitalista neste fim de século, que se manifesta de forma diversa em formações histórico-sociais específicas<sup>19</sup>.

Löwy<sup>20</sup> adota uma ilustração que nos parece interessante em muitos aspectos, dentre estes, um é especialmente usado por ele quando o seu intuito é fazer com que seu leitor se aperceba do alcance de um momento histórico determinado, bem como de seus limites, a saber: comparemos o cientista social ao pintor de uma paisagem, cuja pintura depende, em primeiro lugar, do que o artista pode ver, isto é, do “observatório” de onde ele se acha situado. Por mais que um “mirante” ou “observatório” - isto é, um ponto de vista de classe - seja elevado, mais ele permitirá ampliar o horizonte e perceber a paisagem em toda sua extensão. Assim, as cadeias de montanhas, os vales, os rios não conhecidos dos observatórios inferiores não se tornam visíveis senão do cume. Evidentemente, nos limites determinados por seu horizonte de visibilidade, os mirantes mais baixos permitem também ver uma parte da paisagem. Löwy pontua:

Existe, enfim, uma parte da paisagem que é visível de todas as alturas: é a “zona de consenso” entre os diversos pontos de vista, geralmente limitado ao nível mais imediato, mais “terra-a-terra” do conhecimento (a Bastilha caiu no dia 14 de julho de 1789) etc. Esta metáfora nos parece particularmente operatória, porque ela permite também “mostrar” (de forma imaginária) que: a) não existe visão de paisagem que não esteja situada em um observatório determinado; b) a síntese ou a média exata entre os níveis superiores e inferiores não representa em nada um ponto de vista privilegiado; c) os limites estruturais do horizonte não dependem da boa ou má vontade do observador, mas da altura e da posição em que ele se encontra; d) o pintor pode passar de um mirante a outro (“livre flutuação”), mas seu horizonte de

---

<sup>18</sup> BRANDÃO, op. cit., p.15

<sup>19</sup> FRIGOTTO, 1998, p. 31

<sup>20</sup> LÖWY, 2000, p.212

visibilidade dependerá sempre da posição em que ele se encontra em tal ou qual momento; e) o observador situado no nível superior pode dar conta tanto dos limites como das visões verdadeiras dos níveis inferiores; f) o mirante não oferece senão a possibilidade objetiva de uma visão determinada da paisagem. Esta última precisão é capital. É evidente – para ficar no quadro de nossa “alegoria do mirante” – que a paisagem como painel não depende somente do observatório mas também do próprio pintor, de sua forma de olhar e de sua arte de pintar<sup>21</sup>.

É evidente que, no quadro dessa “alegoria do mirante”, como assinala o próprio autor, a paisagem como painel não depende somente do observatório mas também do próprio pintor, de sua forma de olhar e de sua arte de pintar.

Se compreendemos as relações postuladas por Marx acerca da importância do trabalho como constituição da subjetividade, entendemos que o homem não pode ser concebido como sujeito individual, mas como resultado de um *processo histórico de relações sociais concretas*<sup>22</sup>. Assim, nessa perspectiva, a questão não parece girar em torno de ‘o que é o homem’, o sujeito, posto que essa é uma concepção escolástica e metafísica, mas de ‘como se produzem o ser humano e o sujeito social histórico’<sup>23</sup>.

Nesse panorama está inserida a universidade e seu papel de formação humana para o trabalho ao longo da história do capitalismo, concomitantemente com a formação de uma consciência de classe, de sujeitos ativos e ativadores de relações sociais. No entanto, sabemos que os ideais formativos da universidade do século XIX, embora ainda presentes nas universidades do século XXI, em muito se distanciaram do que temos enquanto ideais *pós-modernos* para uma educação superior. De acordo com Frigotto<sup>24</sup>, poder-se-ia confundir, quando se trabalha com questões relacionadas à área que implica a relação *trabalho e educação*, nestes tempos *pós-modernos*, as dificuldades objetivas da abordagem marxista nas tentativas de se explicar problemas mais complexos, com o esgotamento da própria teoria marxista.

Sem dúvida, as relações de classe que permanecem imbricadas em todas as formas, conteúdos e tempo do trabalho assalariado na *pós-modernidade* parecem caracterizar obstáculos à interpretação marxista, principalmente quando envolvem deslocamentos do trabalho, como

---

<sup>21</sup> *ibidem*, p.213

<sup>22</sup> FRIGOTTO, 1998 p.29

<sup>23</sup> *ibidem*

<sup>24</sup> *ibidem*

menciona Frigotto, do setor primário e secundário para o terciário. Sem a mudança de perspectiva teórica e ético-política não é permitido que se deduza, a partir desses fenômenos mencionados, o fim das classes sociais, ou mesmo que esta categoria marxiana não nos ajude a entender a realidade atual. Assim,

O capital e a classe que vive do trabalho assalariado são o resultado histórico de forças sociais em movimento. Sem a superação da mais-valia, portanto, as classes fundamentais não são dissolvidas. Por outro lado, passa-se, queira-se ou não, em última análise, à concepção que fundamenta a própria ideologia neo-liberal – a sociedade como um contínuo de estratos sociais que se explica por escolhas, esforços, riscos, vontade, dedicação e competência de indivíduos isolados ou de estratos sociais<sup>25</sup>.

## A Ciência Moderna e a Universidade

De acordo com Manacorda<sup>26</sup>, se considerarmos as conquistas ideais da burguesia revolucionária-liberal-democrática durante o século XVII no que diz respeito à instrução, podemos sintetizá-la em poucas palavras: universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade e, finalmente, renovação cultural e primeira assunção do problema do trabalho.

Este autor inicia com essas palavras seu capítulo sobre a “Educação no Oitocentos”, ou seja, de forma a abordar a *Idade Moderna* como “inaugurada” pela Revolução Industrial, se escolhermos interpretá-la apropriadamente seguindo Marx, como faz este autor.

Desse modo, é precisamente durante a Revolução Industrial e em função dela que a educação passa a ter uma abordagem social mais do que política. Isto porque deslanchava nesse movimento histórico um processo social complexo cujos reflexos podiam ser percebidos a partir das profundas transformações que ocorriam no modo de produção dos bens materiais da história da Europa, considerada até o século XX, pelo menos, como o ‘centro do mundo’, no dizer de Hobsbawm<sup>27</sup>. De acordo com as análises desse notável historiador, a história do mundo tornou-se indiscutivelmente eurocêntrica até o século passado, em função da história da Europa ter decorrido de forma peculiar e mesmo porque *o conceito de ‘mundo’ como um sistema de*

---

<sup>25</sup> ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo, Cortez, 1995 *apud* FRIGOTTO, 1998, op. cit. p.31

<sup>26</sup> MANACORDA, M. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. Trad. Gaetano lo Mônaco. São Paulo: Cortez, 2000, p.269

<sup>27</sup> HOBBSAWM, 1998, p. 238

*comunicações humanas abrangendo todo o planeta não poderia existir antes da conquista européia do hemisfério ocidental e do surgimento de uma economia capitalista mundial. É isso que fixa a situação da Europa na história mundial e que também torna a história da Europa tão peculiar. Seu objeto não é um espaço geográfico ou um coletivo humano, mas um processo*<sup>28</sup>.

As transformações fundamentais que um outro momento histórico – a modernidade – acarretaria em relação à otimização do modo de produção de bens materiais da Idade Média processaram-se de forma a destinar a matéria-prima a ser transformada, em um primeiro momento - quando era tratada nas oficinas associadas às respectivas corporações de artes e ofícios - para as mãos de indivíduos dispersos e não-associados, sob o controle de um mercador capitalista, como relata Manacorda<sup>29</sup>. Em um segundo momento, o trabalho é realizado e organizado sob novas relações de propriedade, mas reunindo todos os artesãos, antes desagregados, em uma única oficina, embora a forma de processamento dos materiais continuasse a mesma. Em um momento posterior, pois, a cooperação simples cedeu espaço à manufatura, ou seja, a uma série de operações rotineiras que faziam parte de um setor específico da produção da mercadoria, onde cada trabalhador realizava apenas uma parte do processo produtivo completo de sua “arte”. Finalmente, devido à influência cada vez maior da ciência como força de produção, adotou-se o sistema de ‘fábrica’ e de ‘indústria’ movida concomitantemente por máquinas, em que a força produtiva não era mais fornecida unicamente pelo homem, para em seguida adquirir-se máquinas tais que relegavam os homens a um segundo plano. Isto porque são as máquinas que realizavam as etapas produtivas dependendo apenas do acompanhamento humano, e não mais da sua capacidade criativa e produtiva<sup>30</sup>.

É claro que tais transformações do modo de vida da população, oriundas das transformações da forma de produção dos bens dos quais a sociedade poderia usufruir também de uma outra maneira, resultariam em transformações diversas de cunho ideológico, a serem refletidas pela educação ministrada à época. Como assinala Manacorda, *a revolução industrial muda também as condições e as exigências da formação humana*<sup>31</sup>.

---

<sup>28</sup> HOBSBAWM, 1998, p. 239

<sup>29</sup> MANACORDA, 2000, p.270

<sup>30</sup> ibidem

<sup>31</sup> ibidem, p.271

## O Fim do Espaço Formador

Ocorria uma mudança avassaladora na forma de os indivíduos comuns aprenderem as artes dos ofícios que durante o sistema de corporação pareciam ser ensinadas de modo a fornecer-lhes a segurança necessária à sua sobrevivência na sociedade. Em contrapartida, os novos tempos inauguravam novas “modas”, um tanto decepcionantes, para aqueles que tiveram o orgulho de serem *formados* integralmente com seus mestres, para então contarem com seu ofício como fonte de respeito e valor social, em primeira instância, e sobrevivência, em última instância. Como assinala Manacorda, já mencionado:

Ao entrar na fábrica e ao deixar sua oficina, o ex-artesão está formalmente livre, como o capitalista, também dos velhos laços corporativos; mas, simultaneamente, foi libertado de toda a sua propriedade e transformado em um moderno proletário. Não possui mais nada: nem o lugar de trabalho, nem a matéria-prima, nem os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo integral, nem o produto do seu trabalho, nem a possibilidade de vendê-lo no mercado. Ao entrar na fábrica, que tem na ciência moderna sua maior força produtiva, ele foi expropriado também de sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho; esta pertence a outros e não lhe serve para mais nada e com ela perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado<sup>32</sup>.

Estabeleceu-se um hiato, portanto, entre a formação teórico-prática do profissional já imerso na sua prática de produção - em que outrora aprendera seu trabalho e tomara consciência dele no aprendizado oferecido pelos mestres-artesãos - e o que lhes esperava como formação a ser oferecida pelo ideal liberal de educação, que já parecia então delineado. Ou poder-se-ia dizer que se iniciava um processo irreversível de antagonismo à burguesia frescamente capitalista pela reação de uma poderosa força contrária àquela, porém imprescindível ao capitalismo, força esta denominada de ‘proletariado industrial’, cujas sementes neste íterim já teriam sido bem plantadas.

Simultaneamente à dissolução crescente das oficinas de mestres e artesãos como espaço formador, e sendo a educação a minha problemática assumida neste trabalho, os sujeitos interessados em adquirirem uma formação humana (implicando em ética e valores humanos e sociais) e profissional (técnicas de produção) vinculada a algum ofício, como era comum na

---

<sup>32</sup> MANACORDA, 2000, p.271

época, começaram também a buscar mais recorrentemente as denominadas “Academias”, que se organizavam em cursos cada vez mais regulares e se constituíam como alternativa à extinção da formação artesanal nas oficinas junto aos “Mestres de Ofício”.

Embora o ensino que era oferecido nessas academias fosse considerado, em relação ao pragmatismo das corporações de ofícios, um tanto formal e conservador, também distanciava-se sobremaneira das situações práticas a partir das quais os jovens aprendizes eram desafiados todos os dias em sua profissão. Assinala Rugiu que no século XVI já era evidente uma outra disposição de papéis: a “oficina de arte”, como um lugar que daria espaço ao adestramento de certas habilidades para as produções, e as “academias”, que funcionavam como o espaço para enriquecimento cultural e profissional<sup>33</sup>, distribuição esta que, de fato, estabelecia-se como uma concorrência entre duas realidades.

Rugiu bem ilustra essa relação conflituosa, nos seguintes termos:

...Os membros das Academias florentinas eram, naquele ponto, dispensados da obrigação de matricular-se nas Corporações e de respeitarem as normas estatutárias. Além disso, também importante para sublinhar a progressiva dicotomia entre as duas instituições é que mestres e alunos tinham acesso às Academias somente por chamada, com base na fama e no peso social de cada um. Nisso, o parentesco entre as academias e as modernas universidades está já estabelecido: ambas se reproduzem por cooptação ou reprodução interna de mestres e aprendizes (...)<sup>34</sup>.

Este contexto histórico - que nos parece tão propício à laicização (secularização) da educação, e sua posterior estatização, de acordo com Manacorda, que aqui mencionamos - em verdade iniciara-se nos anos Setecentos, atravessando a Revolução Francesa e nos Oitocentos, como vimos brevemente, alcançara sua completude, no entanto avançando e transcendendo até a universalização do ensino<sup>35</sup>.

Em função dessa análise, já se poderia supor que todas as transformações, que posteriormente serão, no espaço deste estudo, tratadas, tivessem repercutido também no ensino superior da era moderna, posto que foram sobretudo embasadas - sem correremos o risco de cometer grandes equívocos nesta afirmação - nas diversas mudanças que ocorreram tanto no

---

<sup>33</sup> RUGIU, A. **Nostalgia do Mestre Artesão**. Trad. Maria de Lourdes Menon. Campinas, SP: Autores Associados, 1998, p. 108

<sup>34</sup> RUGIU, 1998, p.108

<sup>35</sup> MANACORDA, 2000, p.271

ensino elementar como na instrução secundária da época.

Uma vez que não se podia contar, certamente, com a formação teórico-prática adquirida através do trabalho com os mestres-artesãos nas corporações de ofícios do início do sistema de produção para o mercado, o ensino para os trabalhadores teria que ser ministrado de outras formas, que haveriam ainda de ser inventadas, o que não era tarefa fácil, mas que pareciam ser de caráter urgente, dadas as contingências da produção.

A realidade social na fase já industrial da produção de bens revelava que os trabalhadores – aprendizes e seniores em sua profissão - foram prejudicados ao perderem sua antiga forma de instrução, uma vez que, segundo Manacorda já citado, na fábrica *só adquiriram ignorância*, além do fato de que, a partir da evolução da *moderníssima ciência da tecnologia*<sup>36</sup>, os equipamentos e modos de produção eram rapidamente substituídos, necessitando a atualização corrente das técnicas de operações instrumentais de todos os operários, ou seja, a força de trabalho industrial não poderia ficar ultrapassada quanto ao uso das tecnologias<sup>37</sup>. Em vista disso, *filantropos, utopistas e até os próprios industriais são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção de fábrica: em outros termos, o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional, que será o tema dominante da pedagogia moderna*<sup>38</sup>.

Conseguimos fixar uma relação compreensiva que nos possibilita compreender o tipo de ensino que seria oferecido na época, no entanto, não considerando essa prerrogativa como a única possibilidade de existência do ensino que começara a ser ministrado nas escolas científicas, técnicas, profissionais, bem como nas universidades da era capitalista.

De acordo com Manacorda, uma série de *utopias* - para usar um termo do qual este autor se utiliza abundantemente ao longo do seu texto - em relação à educação emergiram para direcionar a instrução oferecida à classe trabalhadora, buscando adequá-la àquele tempo, cujas mudanças ocasionadas pelo industrialismo transformaram. Segundo este autor, dentre as *utopias* que surgem na época, *todas, de fato, partem da divisão do trabalho na fábrica, da condição dos operários, da oposição entre trabalho intelectual e trabalho manual, orientando-se, com argumentações diversas, para um ideal de perfeição humana, ou pelo menos para um bom*

---

<sup>36</sup> ibidem, p.271

<sup>37</sup> ibidem

<sup>38</sup> MANACORDA, 2000, p. 272

*desenvolvimento das individualidades*<sup>39</sup>.

Este “ideal de perfeição humana”, deve-se dizer, surgia em relação aos efeitos desumanizantes da divisão do trabalho, quando industriais, empiricistas e metafísicos procuravam atenuá-los a longo prazo, pois intencionava-se suprir os males sociais oriundos do trabalho repetitivo das fábricas, quais sejam, *delitos, miséria, grande fraqueza física e mental*<sup>40</sup> oferecendo aos operários uma educação adequada que lhes restituísse a dignidade, a iniciar pelos seus filhos, educação esta que também lhes oferecesse a *cultura* de que careciam. Dessa forma, passou-se a pensar e a se ‘respirar’ entre os industriários e metafísicos, majoritariamente (porém não exclusivamente) a educação universalizada, como o *pensamento do século*<sup>41</sup> e difundiu-se pela Europa desde as escolas infantis que surgiram nessa época, às escolas elementares, que propunham um novo método de ensino (o ensino mútuo), estendendo-se às escolas secundárias, que já ofereciam as opções entre estudos humanísticos e estudos técnico-científicos, até às universidades, onde surgiam novas faculdades que acompanhavam as inúmeras transformações das forças produtivas.

Assim vemos, portanto, que o motivo que me leva a resgatar essas informações referentes aos estudos oferecidos pelas universidades modernas é a intenção de analisar, no interior deste estudo, àquela universidade cujo ensino se abriria, finalmente, aos estudantes filhos dos operários, e não ao tipo de educação dito *humanista* com a qual só os abastados burgueses, além dos poucos senhores de terra que ainda restavam (a chamada *nobreza sobrevivente*), poderiam sonhar e à qual a burguesia rica e emergente, depois da Reforma e com o Renascimento, pudera ter acesso, também, diga-se de passagem, a duras penas.

A título de exemplificação, vale invocar Ponce<sup>42</sup>, que ilustra algumas das lutas da burguesia emergente, anteriores à Reforma, pelo direito à educação superior “nobre” que os senhores de terra recebiam por *direito de sangue*, quando assinala que:

De fato, os estudos superiores durante o Renascimento eram extraordinariamente caros. E como os estudos inferiores de caráter popular não existiam, compreende-se facilmente o alcance dessa observação de

---

<sup>39</sup> ibidem

<sup>40</sup> ibidem, p.271

<sup>41</sup> ibidem

<sup>42</sup> PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Trad. de José Severo de Camargo Pereira.- 17 ed – São Paulo:Cortez, 2000, p. 116

Pierre de la Ramée: ‘E coisa bem indigna é o fato de o caminho que conduz à filosofia estar fechado e proibido à pobreza’<sup>43</sup>.

Quais foram os louros dessa vitória? A que tipo de educação essa burguesia pôde ter acesso e que, séculos depois, se tornaria *universal*, como fruto de conquistas de outra classe social que ainda não se estabelecera nesse ínterim?

Parece-me oportuno, neste momento, abordar o que posso chamar de estudos dos *modelos de universidade* que foram atuantes ao longo da história da humanidade, no intuito de delinear brevemente algumas das fases mais relevantes da educação superior em relação aos contextos sócio-históricos em que se inseriam.

Para isso, inicio este nosso cenário ilustrativo a partir do surgimento das universidades na Europa, com o modelo de universidade que era vigente, então, na Idade Média, e fechando tal representação com o modelo de universidade contemporâneo, considerado pela maioria dos pesquisadores em educação superior como “em crise”.

Para a configuração do cenário referido, escolhi tomar como referência o estudo realizado por Sérgio Castanho<sup>44</sup>. O estudo dos modelos, segundo o autor, é um dos procedimentos de estudos usados preferencialmente, tanto na história da educação quanto na história em geral, uma vez que um modelo pressupõe um enfoque teórico e exerce a função de *operação-meio*. No caso, o enfoque teórico escolhido pelo autor é decididamente marxista, visão esta que também é partilhada ao longo da construção de todo o presente texto desde o seu início, como já havia sido professado.

## **O Modelo de Universidade da Idade Média : Modelo Corporativo**

O surgimento da universidade no Ocidente deu-se na Europa nos séculos XI e XII, pois antes disso só existiam os *estudos superiores* ministrados pelas *escolas monacais* que funcionavam nos mosteiros, lugares estes onde devem ter sido formados muitos pensadores da Igreja Católica, como me é dado a saber, de acordo com Castanho<sup>45</sup>, muito embora já existissem as *escolas catedralícias* que funcionavam nas catedrais, onde se formavam os administradores da

---

<sup>43</sup> *ibidem*, p.116

<sup>44</sup> CASTANHO, S. **Da universidade modelo aos modelos de universidade** in QUAESTIO:Revista de Estudos da Educação, v. 1, n.1 (Maio 1999) – Sorocaba, SP;UNISO, 1999.p. 31

<sup>45</sup> **idem**

Igreja. Assim,

A primeira universidade propriamente dita foi a de Bolonha, na Itália, fundada em 1088, inicialmente uma escola leiga, não clerical, especializada na área de direito. A mais famosa de todas as instituições medievais de educação superior foi a Universidade de Paris, estabelecida na segunda metade do século XII, entre 1150 e 1170. Até à passagem do século XV para o XVI, formaram-se na Europa cerca de oitenta universidades. Entre as mais célebres cumpre destacar as de Pádua, em 1222, Nápoles, 1224, Salamanca, 1230, Siena, 1242, Oxford, 1249, Cambridge, 1284, Coimbra, 1308, Pisa, 1343, Praga, 1348, Cracóvia, 1364, Viena, 1365, Heildelberg, 1385, Colônia, 1388, Leipzig, 1409, Louvain, 1425, Tübingen, 1477, Barcelona, 1477, Copenhague, 1479, Valência, 1501, e Sevilha, 1505.<sup>46</sup>

O ensino ministrado nessas instituições, segundo Castanho, era baseado em questões (*quaestiones*) que buscavam checar, na maioria das vezes, a validade dos conceitos gerais ou *universais* que eram aplicados a várias situações ou coisas para testarem-lhes sua existência em si, didática cuja metodologia poder-se-ia constatar nas aulas de mestres acadêmicos como Abelardo que, uma vez lecionando no claustro de Notre Dame, foi o iniciador da tradição que passou a ser seguida por filósofos como São Tomás de Aquino, na Universidade de Paris. Segundo Émile Durkheim, a civilização medieval foi elaborada na universidade, instituição esta que, apesar das transformações que sofreu ao longo dos séculos, perpetuou-se até hoje: *é um fato notável que, de todas as instituições da Idade Média, a que, a despeito de algumas variações, ainda hoje se assemelha mais com o que fora outrora, é a universidade*<sup>47</sup>.

Seguindo sua análise, a universidade medieval foi resultante de um processo sócio-político que buscou preservar as associações ora discentes ora docentes, ou ambas, em diversos contextos históricos em que se pretendia minimizar a influência de poderes externos ameaçadores à sua manutenção, como a Igreja ou o Estado. A Universidade de Paris pertencia às associações do segundo tipo; a de Bolonha foi gerada por um movimento corporativo de estudantes configurando a celebrada *universitas scholarium*; a de Salamanca resultou de uma reunião associativa de estudantes e mestres<sup>48</sup>.

---

<sup>46</sup> CASTANHO, 1999, p. 31

<sup>47</sup> DURKHEIM, E. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.73 *apud* CASTANHO, 1999, p.31

<sup>48</sup> CASTANHO, 1999, p. 31

Luzuriaga<sup>49</sup> relata as diferentes origens das universidades, apontando que umas teriam surgido espontaneamente, a partir da autoridade e prestígio de algum mestre, como as universidades de Paris, Salerno e Oxford; outras foram fundadas pelo Papa, como as universidades de Roma, Pisa e Montpellier; outras foram resultantes de editos do Príncipe, como as de Salamanca e Nápoles; outras, ainda, foram criadas pelos poderes do Estado e da Igreja Católica, como as universidades de Praga e de Viena, entre outras.

Castanho aponta, ainda, que todas as universidades passaram a assumir a forma corporativa, que mais cedo ou mais tarde, entraria em contradição com o poder que as originaram. Assim, essas instituições tiveram que resistir à supressão de certos privilégios corporativos ameaçados pela interferência daqueles que os delegaram, sendo exemplo de tais referidos privilégios a permissão de conferir aos alunos futuros professores a *Licenciatura*, ou seja, a licença para ensinar (a *licentia docendi*) que era privilégio anteriormente conferido à autoridade eclesiástica. Vide os apontamentos do autor em seu artigo:

Quando, como foi o caso em Paris, o chanceler de Notre Dame, proposto do bispo, luta pela competência de licenciar docentes, com exclusão do privilégio da corporação universitária de conferir a licenciatura, a universidade rebela-se, põe-se em pé de guerra e, não podendo ir “reclamar com o bispo”, apela para Roma, dirige-se ao Papa e obtém deste, através de “bulas” ou “breves”, a confirmação e a ampliação de suas prerrogativas. Entre essas figuravam as imunidades e isenções tributárias, que até hoje, com variações de país para país, permanecem no ordenamento jurídico regulador dessas instituições. Também situavam-se entre os privilégios universitários: o direito de greve, que se assegurava nos tempos realmente fechados da cristandade medieval e hoje é uma árdua conquista das instituições de educação superior (...); o de mudança dos estudos, permitindo, em caso de descontentamento da universidade com o andamento de certos cursos, transferi-los para outro local(...); e o de jurisdição interna para julgar seus membros, o que, no âmbito puramente disciplinar ou acadêmico – e, portanto administrativo – prossegue até hoje, excluindo-se a administração da justiça(...). Mas o mais importante, considerando-se a especificidade da corporação universitária, era o de conferir graus (de bacharel, mestre e doutor), destacando-se o da licenciatura.<sup>50</sup>

O autor atenta, também, para o sentido do termo *universidade*, questão que me parece importante apontar neste momento com o propósito de esclarecer alguns mal-entendidos em

---

<sup>49</sup> LUZURIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia**. 18 ed. São Paulo: Nacional, 1990 *apud* CASTANHO, 1999, op. cit., p. 32

<sup>50</sup> CASTANHO, 1999, p. 32

relação ao seu significado um tanto revelador, considerando a temática deste capítulo. Diz-nos o autor que muitos pensadores, tais como Alceu Amoroso Lima na obra *O Espírito Universitário*, relacionam o uso do termo *universidade* ao caráter universal dos estudos que são nela abordados, estudos estes que abrangeriam a totalidade do real cognoscível enquanto que, ao mesmo tempo, incidiriam sobre cada uma das suas partes, em caráter enciclopédico. No entanto, para o nosso autor à luz do gênio de Durkheim, não haveria tal correspondência e deveríamos nós, leitores e pesquisadores, pois, *evitar entender esse nome [universidade] como se significasse que o ensino dado pelos mestres associados era necessariamente enciclopédico, como se abraçasse a totalidade das disciplinas humanas*<sup>51</sup>.

A palavra *universitas*, assim, de acordo com as admoestações de Durkheim e segundo Castanho, teria sido *muito usada na linguagem jurídica para designar uma corporação, ou seja, uma associação com certo grau de unidade*. Por isso, assinala:

Nesse sentido, tinha sinonímia com *societas* (sociedade), *consortium* (consórcio), e até mesmo com *collegium* (colégio), embora esta última viesse a ter significado próprio na vida estudantil. Universidade designava corporação e se empregava não apenas para a sociedade dos mestres, mas igualmente para outras associações profissionais.<sup>52</sup>

A universidade que conhecemos - bem como aquela a que Castanho se refere - compreende, em geral, um certo número de faculdades que, por sua vez, seria um termo designativo (faculdade) para:

(...) um ramo de estudos ou mesmo de uma disciplina. Aquilo que hoje designamos como uma disciplina, Filosofia, por exemplo, ou como um curso, Curso de Filosofia, por exemplo, designava-se ao tempo com a palavra latina *facultas*. Com o tempo a faculdade deixou de ser a disciplina estudada e passou a ser a unidade onde se estudava essa disciplina<sup>53</sup>.

No entanto, duas características estruturais das universidades medievais permanecem até o tempo presente, mil anos depois. Tais características são a *autonomia* da universidade, bem como a sua *criticidade*, ambas entrelaçadas com o caráter *corporativo* dessa instituição histórica que, por definição, tende a assinalar tensões de diversas ordens quando inserida nas sociedades,

---

<sup>51</sup> DURKHEIM, 1995, p. 91 *apud* CASTANHO, 1999, p. 32

<sup>52</sup> **ibidem**

<sup>53</sup> CASTANHO, 1999, op. cit., p. 33

embora fosse e continue sendo uma instituição amoldável às diferentes contingências histórico-sociais, como assinala Castanho<sup>54</sup>, no fechamento desta seção neste estudo:

Do modo de produção feudal, que balizou a conformação da sociedade medieval, ao modo de produção capitalista na sua modalidade mercantil, que foi o pano de fundo da sociedade renascentista europeia e de suas colônias, daí para o modo de produção capitalista industrial e para as diversas modulações deste, concorrencial, monopolista, neocolonialista, associacionista e agora neoglobalizado, a sociedade mudou muito, as classes sociais se modificaram, a fisionomia geral sóciopolítica alterou-se fundamente. E seria ao menos ilógico, se não fosse profundamente a-histórico, imaginar que alguma instituição social permanecesse incólume. Não haveria a universidade de ser a única exceção numa voragem que transfigurou a família, o Estado, o trabalho, a propriedade.

## Os Modelos Clássicos Modernos

A universidade medieval foi conservadora no conteúdo e na forma, como era de se esperar, pois mantinha, como prerrogativa didática, a defesa da *verdade* que se acreditava ser dada através da revelação divina, de acordo com Castanho, já citado anteriormente.

Segundo este autor, a instituição ‘universidade’ transformou-se sobremaneira a partir da Renascença, uma vez que na alta Idade Média era considerada uma instituição que sobre existia além de poderes locais, regionais ou nacionais, como se fosse “extraterritorializada”<sup>55</sup>. A abertura dessa instituição tanto à pesquisa - através do exercício da razão humana e da experimentação - quanto à sociedade - por interesse em seu desenvolvimento - integra, no caráter da universidade renascentista, construções práticas e formulações teóricas, exercícios que se encontravam já bem fundamentados nos séculos XIX e XX.

Ao apresentar, em seu artigo já referido, quatro modelos distintos de universidades para a primeira das duas seções que disporei à sua risca neste estudo, e três modelos para a segunda seção, Castanho<sup>56</sup> contribui, decididamente, para a construção do presente capítulo, que é finalizado na seção subsequente, denominada, tanto pelo autor quanto neste estudo, de Modelos Contemporâneos.

Para os Modelos Clássicos Modernos o autor aponta: 1) Modelo Imperial Napoleônico; 2)

---

<sup>54</sup> CASTANHO, 1999, op. cit., p. 33

<sup>55</sup> ibidem

<sup>56</sup> CASTANHO, 1999, p. 33

Modelo Idealista Alemão; 3) Modelo Elitista Inglês e 4) Modelo Utilitarista Norte- Americano, explicitados na forma como se segue.

*1) Modelo Imperial Napoleônico*

É relativo ao modelo da burguesia revolucionária francesa, que libertou a educação superior das amarras medievais que ostentavam o escudo da cultura clássica<sup>57</sup> contra as necessidades de uma nova sociedade que se estabelecia, desejosa de abrir-se para as ciências experimentais e o novo humanismo enciclopedista. Assim, o decreto de 1808 estabeleceu a Universidade da França e a ela subordinou todas as instituições de ensino do país, desde as de ensino elementar até os liceus. Luzuriaga<sup>58</sup> revela o teor de tal decreto, nos seguintes termos: *O ensino público de todo o império está confiado exclusivamente à Universidade. Nenhuma escola, nenhum estabelecimento qualquer de instrução pode formar-se fora da Universidade Imperial e sem a autorização de seu chefe.*

Castanho esclarece que foi através deste mesmo instrumento normativo que foram criadas a escola politécnica e as faculdades de ciência e de letras, além da promoção à categoria de *faculdades* das antigas escolas de medicina e de direito, que, juntamente à faculdade de farmácia, tiveram pré-regulamentados o exercício de suas profissões<sup>59</sup>.

A universidade imperial napoleônica conservou, do seu modelo medieval, a idéia de ‘universalidade’ espelhada na leitura pré-positivista dos enciclopedistas<sup>60</sup>, além das idéias de *centro de ensino*, ou seja, *de difusão do saber constituído como comunidade vivida sob a forma de uma corporação de ensino*<sup>61</sup>.

Para Janne<sup>62</sup>, a ruptura estabelecida em relação à universidade medieval caracterizou-se, também, de outra forma: (a) *pela supressão de qualquer autonomia* e (b) *pela proteção do Estado*, relegando a *Universidade a serviço do regime, a fim de fornecer - de algum modo sob medida – uma elite incorporada num mesmo modelo ideológico.*

---

<sup>57</sup> ibidem, p. 34

<sup>58</sup> LUZURIAGA, 1990, p.182 *apud* CASTANHO, 1999, op. cit., p. 35

<sup>59</sup> CASTANHO, 1999, op. cit., p. 35

<sup>60</sup> DURKHEIM, 1995, p. 93 *apud* CASTANHO, 1999, op. cit., p. 35

<sup>61</sup> JANNE, H. **A universidade e as necessidades da sociedade contemporânea**. Fortaleza: Edições UFC, 1981, p.30 *apud* CASTANHO, 1999, op. cit., p. 35

<sup>62</sup> ibidem

## 2) Modelo Idealista Alemão

Ao contrário do que se passava na França, na Alemanha procurou-se separar a universidade do jugo estatal, como um reduto da liberdade, por excelência<sup>63</sup>.

Enquanto os franceses buscavam uma universidade que, segundo o artigo:

(...) tivesse uma finalidade precípua de ensino profissional, transmitindo aos alunos saberes gerados pela própria pressão da sociedade e revertendo em benefício desta, os alemães queriam que a universidade fosse um reduto de pesquisadores, livres da pressão social, gerando um conhecimento elevado, inacessível à média das pessoas, mas que acabaria revertendo em benefício da comunidade. Qual comunidade? A Nação. Por que via? Pela formação de sua elite<sup>64</sup>.

É assinalado pelo autor que a Alemanha era extremamente nacionalista no início do século XIX, em virtude da ocupação de parte de seu território pelo exército de Napoleão, quando o imperador derrotara a primeira coligação das tradicionais monarquias européias que eram contra a revolução. A universidade real de Halle encontrava-se tomada pelos franceses nessa ocasião, o que era inaceitável quer para a intelectualidade quer para a juventude estudantil alemã, pois era uma demonstração de supremacia cultural que merecia a reação da nação universitária, que através de movimentos conseguiram transferir a universidade de Halle para outra cidade, Berlim.

Mais que uma simples mudança de sede, o que aconteceu foi uma criação de universidade. Criou-se a Universidade de Berlim, em 1810, tendo como primeiro reitor Wilhelm von Humboldt (...). Os estatutos da universidade, elaborados por Humboldt, tiveram orientação nitidamente liberal<sup>65</sup>.

Toda a base teórica do modelo alemão de universidade foi formada pelos filósofos idealistas como Kant, Hegel, Schelling, Fichte, Schleiermacher e o próprio Humboldt, muito embora nem todos fossem coniventes em todas as suas propostas, tanto de ‘universidade’ como de ‘Estado’. Contudo, para todos, *o que incumbia à universidade era o resgate dos valores nacionais e, sem dúvida, no auge do Estado prussiano, tal resgate passava pelo próprio Estado*, segundo a análise de Castanho.

---

<sup>63</sup> CASTANHO, 1999, op. cit., p. 35

<sup>64</sup> ibidem

<sup>65</sup> ibidem

### 3) Modelo Elitista Inglês

No século XIX, a Inglaterra já se encontrava bem avançada em sua Revolução Industrial, sendo um país cuja tradição anglicana dita as normas para os valores a serem perseguidos por sua camada dirigente. Isto configura *uma sociedade cuja burguesia é formada nos quadros da aristocracia*<sup>66</sup>.

Para John Harry Newman<sup>67</sup>, membro da hierarquia religiosa inglesa e autor de uma coletânea de conferências pronunciadas na Inglaterra, intitulada *The Idea of a University*, a universidade deveria ser a síntese de dois pólos: *uma instituição que vela pela salvaguarda dos valores tradicionais e, ao mesmo tempo, é a formadora da elite que administra o desenvolvimento da Nação*. Este autor alegava na ocasião que *a universidade é um lugar de ensino do saber universal. Isto implica que seu objetivo é antes a difusão e a extensão do saber do que o seu avanço. Se uma universidade tivesse por objetivo a descoberta científica e filosófica, não vejo porque ela deveria ter estudantes*.

Contudo, para o modelo inglês de universidade, as seguintes assertivas são verdadeiras, segundo Castanho<sup>68</sup>:

A universidade é escola, voltada para o ensino, não centro de pesquisa, interessado na produção do conhecimento.

O saber com o que a universidade lida já vem constituído, pronto, não como algo a se construir e avançar.

A universidade, ao ensinar, está prestando um serviço à sociedade: há, portanto, uma sobreposição entre ensino e extensão.

O serviço que a universidade presta à sociedade é a preparação da sua elite dirigente.

Ao mesmo tempo, a universidade é guardiã dos valores da tradição, sobre os quais assenta a sociedade.

### 4) Modelo Utilitarista Norte-Americano

Castanho baseou-se, por sua vez, na obra de Alfred North Whitehead, *The Aims of Education and Other Essays* para descrever este modelo. De acordo com os estudos de Whitehead, a universidade era um *centro de progresso* que preparava para a ação os cidadãos

---

<sup>66</sup> CASTANHO, 1999, p. 35

<sup>67</sup> ibidem

<sup>68</sup> ibidem, p. 36

ativos, formados na universidade, para empenharem-se no progresso da Nação<sup>69</sup>.

Nas palavras de Castanho, *o modelo utilitarista norte-americano de Whitehead centra-se no interesse de “estudantes vivos”. O corpo docente tem que ter “imaginação” e criatividade para captar esses interesses e orientá-los para uma ação que gere, nos alunos, um “desenvolvimento autônomo”.*

Este autor ressalta que, em que pesem os modelos explicitados anteriormente, a educação superior nesses países mudou consideravelmente, mas todos ainda mantêm cristalizada sua estrutura, de onde partiram esses modelos. *Para isso servem os modelos: para serem confrontados, na sua existência ideal e supra-histórica, com a prática social humana, real e histórica*<sup>70</sup>.

## Os Modelos Contemporâneos

Nesta seção que fecha o nosso capítulo referente ao ideal moderno de universidade, são apresentados dois modelos que se originam na própria história contemporânea, a saber: 1) *Modelo Democrático-Nacional-Participativo*; e 2) *Modelo-Neoliberal-Globalista-Plurimodal*.

### *1) Modelo Democrático-Nacional- Participativo*

A crise do capitalismo do início do século XX, que acarretou a quebra da Bolsa de Nova Iorque em 1929, e por conseguinte resultou em uma profunda recessão na década de 30, culminando na Segunda Grande Guerra em 1940 que duraria cinco anos, repercutiu na remodelação do sistema produtivo e dos valores políticos, sociais e culturais das sociedades ocidentais.

Nesse contexto, o Estado passou a ser o agente do desenvolvimento que, segundo Castanho<sup>71</sup>, veio a desempenhar um *papel estratégico para fazer progredir as economias arrasadas pela guerra propiciando uma primeira arrancada (take off) às subdesenvolvidas. Ao mesmo tempo em que procuraria dinamizar a economia capitalista, buscando o “pleno emprego” o Estado desempenharia também uma função na disputa ideológica com o “socialismo real”, atuando como o provedor de bem-estar social, através das “políticas*

---

<sup>69</sup> CASTANHO, 1999, p. 37

<sup>70</sup> ibidem, p. 38

<sup>71</sup> ibidem

*sociais*”<sup>72</sup>.

Estabeleceu-se, assim, o modelo do ‘Estado de Bem-Estar Social’, idéia cuja expansão em muito se deve à obra do economista inglês John Maynard Keynes, que forneceu-lhe o suporte técnico-ideológico necessário. Agitava-se, assim, nesse contexto, a *bandeira da democracia e dos valores de uma cultura da participação*. A universidade que era cunhada seguindo esses ditames seguia o modelo denominado de democrático-nacional-participativo, segundo as seguintes definições do referido autor:

**Democrático** porque, à semelhança do que se passava no entorno político, a universidade deveria definir-se como um espaço da livre manifestação do espírito; nacional porque, da mesma maneira como o restante da sociedade se aglutinava em torno do Estado Nacional para a tarefa do desenvolvimento, assim também a universidade deveria ser um espaço para que a cultura nacional se manifestasse e se produzisse em nível superior; e **participativo** porque seria na própria prática da vida universitária que se formariam gerações capazes de compreender, assumir e empreender as mudanças necessárias para o desenvolvimento. Em outras palavras, seria exercitando-se na prática da participação intra-universitária que se preparariam os quadros para levar à frente o desenvolvimento nacional<sup>73</sup>.

Um clima correlato tomava o Brasil, naquele contexto, pois a queda de Vargas em 1945, veio acompanhada por um sentimento nacional de relativa descontração política que propiciou o enraizamento do *modelo de universidade democrático-nacional-participativo brasileiro* que, embora não tenha seu espírito se refletido adequadamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1961, foi dominante na vida universitária brasileira da época. Na análise de Castanho<sup>74</sup>:

...O modelo de que aqui se cuida é o que predomina nas universidades ocidentais, inclusive no Brasil, na segunda metade do século XX. Importante também é lembrar que, mesmo considerando o Estado como agente fundamental da educação superior, e neste sentido com marcada posição publicista e não privatista, essa concepção nem por isso aceita o “poder” do Estado ingerindo na universidade, que faz questão de afirmar sua autonomia face ao estabelecimento governativo. Em termos gramscianos, a universidade, nesta concepção, quer a si própria como um órgão da sociedade civil, não da sociedade política. A universidade deve ser mantida

---

<sup>72</sup> ibidem, p.38

<sup>73</sup> CASTANHO, 1999, p. 38

<sup>74</sup> ibidem

pelo Estado, mas preservar-se autônoma diante de seu poder. A universidade deve participar da vida pública, mas sem confundir-se com o poder público.

Numa universidade com essas características, estudar não é tudo, pois existe a relevância do exercício da crítica do conhecimento apreendido, bem como a produção de outros conhecimentos, a pesquisa do real partindo para o equacionamento dos problemas. Todas essas perspectivas guardam o pressuposto que a produção do conhecimento através da pesquisa, como bem expressa o Autor, exige a concorrência de diversos saberes, de diversos olhares sobre a realidade, que somente podem ocorrer numa instituição multidisciplinar e que se volte, não apenas para o **ensino**, mas conjuntamente para a **investigação** e a **extensão**<sup>75</sup>. (Grifos meus)

Preunciando esse modelo, deu-se a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, muito embora tenha atingido seu apogeu entre as décadas de 50 e 60 com a discussão, no seio das universidades brasileiras, de sua própria configuração e dos rumos nacionais<sup>76</sup>. No entanto, como ressalta Castanho, o Golpe Militar de 1964 veio inaugurar o período de “crise” do modelo, que em 1996 sucumbe à hegemonia do modelo neoliberal-globalista-plurimodal estabelecido no País a partir da promulgação da nova LDB de número 9.394.

## Modelo Neoliberal-Globalista-Plurimodal

Ainda emergente no País, este modelo, segundo o mesmo autor<sup>77</sup>, disputa o espaço público com o modelo democrático-nacional-participativo, e tem sido vitorioso na maioria das vezes, considerando, sobretudo, *as alterações no processo produtivo e na forma de acumulação do capitalismo*. Em tempo, *neoliberalismo*, nas palavras de Castanho,

... é a denominação da ideologia que sustenta a nova “forma” assumida pelo modo de produção capitalista. Esta produção é globalizada, atingindo as dimensões do planeta, num contexto em que os Estados nacionais perdem a condição de agentes do desenvolvimento e, portanto, de governabilidade sobre suas respectivas economias<sup>78</sup>.

A universidade contemporânea é *neoliberal*, portanto, é *globalista* e *plurimodal* pelas

---

<sup>75</sup> CASTANHO, 1999, p. 39

<sup>76</sup> *ibidem*

<sup>77</sup> *ibidem*, p. 41

<sup>78</sup> *ibidem*

seguintes razões:

Neoliberal porque se orienta, não mais para as necessidades da nação, mas para as exigências do mercado; porque se vê como um empreendimento como tantos outros, sendo preferível que sua iniciativa seja privada, e não pública; porque sua administração deve atender antes aos requisitos da eficiência gerencial do que aos reclamos da participação política; porque não se vê mais como tendo um compromisso para melhorar a vida social, deixando questões como essa ao livre jogo das forças do mercado; e enfim, neoliberal porque passa a se definir como um espaço onde o indivíduo busca instrumentos para o seu sucesso na sociedade e não onde a sociedade habilita indivíduos para o seu serviço. Ela é globalista, porque é o mundo que importa, não mais a nação; porque é a cultura global, não as particularidades diferenciais, que deve estar na sua pauta; porque sua pesquisa não é mais voltada ao homem concreto que vive nas suas cercanias, mas à informação acessível na grande rede de computadores interligada planetariamente. Finalmente, a universidade quer deixar de ser universidade. Seu figurino não é mais o de uma instituição pluridisciplinar onde se cultiva o saber pela pesquisa, a formação pelo ensino e o serviço pela extensão. Agora a universidade passa a ser plurimodal, ou seja, como Proteu, ela assume mil formas, tantas quantas as necessidades do mercado e da integração dos mercados exigirem<sup>79</sup>.

Este modelo de universidade foi “inaugurado” oficialmente em nosso país a partir da aprovação da nova LDB, a lei 9.394 de dezembro de 1996 e sua legislação complementar<sup>80</sup>.

Bem caracterizado por Castro<sup>81</sup>, este referido modelo pretende apresentar, em primeira instância, os ‘resultados’ atingidos mediante a educação superior adequada à política neoliberal, ou seja, à nova fórmula americana de capitalismo que garante os ‘sucessos’ da educação superior. Tais sucessos bem se refletem na premiação *Nobel* conferida com frequência aos pesquisadores americanos, na grande parcela das pesquisas americanas em publicações científicas mundiais e no alto percentual dos alunos dos cursos secundários americanos matriculados em universidades (cerca de 63%, segundo o autor). Esses sucessos, certamente, servem de inspiração a quase todos os países do mundo, conforme declara Castro:

---

<sup>79</sup> CASTANHO, 1999, p. 41

<sup>80</sup> *ibidem*

<sup>81</sup> CASTRO, C. **Modelo de educação**. Veja, São Paulo, p. 110-115, 19 ago. 1998 *apud* CASTANHO, 1999, op. cit., p.41

Antes de tudo, o ensino superior americano é extraordinariamente variado e heterogêneo.(...)Ensino superior não é apenas universidade, mas um montão de coisas com caras e funções diferentes, em que há também universidades<sup>82</sup>.

Esse ‘montão de coisas’ a que Castro se refere diz respeito às regras do novo sistema de educação superior que se instaura, quais sejam, a possibilidade de adaptação da universidade ao aluno, seja ele quem for e tenha a formação que tiver. Segundo esclarece Castanho a respeito:

A universidade compensa as carências, oferecendo cursos de nivelamento, como os de compreensão de leitura, que são ministrados por mais de 50% dos estabelecimentos de educação superior do país. Castro exulta com a abolição do que chama de ‘regras cretinas’, como a exigência de certa qualificação para a docência superior, e apresenta a terceira característica do modelo, justamente a de não possuir normas fixas para isso(...). A quarta característica exalta o neoliberalismo do sistema. Como o mercado é a única norma, a competição entre as escolas torna-se ‘briga de foice’. As escolas cortejam os alunos brilhantes, os presidentes bajulam seus ex-alunos ricos, por anos a fio, por gerações, até que façam suas doações<sup>83</sup>.

Entre essas características mencionadas do modelo americano de ensino superior, existe o fato de o ensino ser pago em todos os casos, desde o aluno mais abastado financeiramente ao mais carente, além da extrema flexibilidade em todos os sentidos, que se estende aos salários dos professores, ou seja, como diz Castanho, *tudo flutuando ao sabor dos ventos do mercado*<sup>84</sup>, uma vez que impera a desregulamentação total.

Castro aponta, ainda, a prática americana cada vez mais recorrente entre os demais países, que busca inter-articular a atuação das empresas e as instituições de ensino superior, além de exaltar as novas maneiras de oferecimento de cursos de caráter universitário em todos os níveis de atuação das empresas na sociedade, como se dá nesta passagem de seu texto:

O cenário torna-se ainda mais variado com a entrada pesada das grandes multinacionais no ensino e no aparecimento, por todos os lados, de novas maneiras de oferecer cursos. Várias empresas transformaram seus programas de treinamento em ‘universidades’. A Motorola tem uma universidade enorme e muitíssimo respeitada, que já abriu filial em São Paulo. O MacDonald’s tem a chamada ‘Universidade do Hamburger’. O Holiday Inn tem a sua e os cassinos de Las Vegas também. A Rand Corporation tem um

---

<sup>82</sup> CASTRO, 1998, pp 110-115 *apud* CASTANHO, 1999, op. cit., p.41

<sup>83</sup> CASTANHO, 1999, p. 43

<sup>84</sup> *ibidem*

mestrado em política social, capitalizando sua experiência de contratos com o governo. Ao todo, são 25 instituições de ensino patrocinadas por grandes empresas que operam ‘universidades’ de todos os sabores<sup>85</sup>.

Este é o modelo de universidade que passou a inspirar o mundo do capitalismo globalizado, e que já se faz presente em nosso contexto brasileiro de educação, onde a educação superior, particularmente a pública, deveria ter outro papel social, considerando os níveis alarmantes de exclusão social. Impreterivelmente, haveria de também inspirar nosso Governo Federal em relação às universidades brasileiras e em relação às instâncias governamentais estaduais, como as referentes ao Estado de São Paulo, cujo objeto, considerado no âmbito deste estudo, está particularmente inserido nos moldes neoliberais assinalados para sua educação superior<sup>86</sup>.

É o que abordaremos no capítulo subsequente, quando trarei para análise um programa de ‘treinamento’ de professores, similar ao PEC-Formação Universitária, buscando questionar alguns aspectos pertinentes ao presente estudo inerentes às formas pelas quais se reflete a ideologia neoliberal no campo educacional.

---

<sup>85</sup> CASTRO, 1998, op. cit., p. 115 *apud* CASTANHO, 1999, op. cit., p.43

<sup>86</sup> CASTRO, 1998, op. cit., p. 115 *apud* CASTANHO, 1999, op. cit., p.43

## **CAPÍTULO II: A nova clientela da educação - analisando o caso dos professores a partir de outras formatações<sup>87</sup> da formação docente**

Neste capítulo, procuro desvelar as ideologias de classe inerentes aos programas de formação e capacitação docente no Brasil, nas duas ultimas décadas. Sendo assim, busco focar as formas pelas quais se reflete a ideologia neoliberal de educação e de sociedade que se encontra subjacente aos discursos pretensamente ‘neutros’ e ‘objetivos’ dos economistas, ativistas neoliberais e cientistas sociais que compartilham de uma proposta para a educação superior brasileira, especificamente, mas com desdobramentos ou extensão para o ensino fundamental no nosso país.

Dessa forma, nenhum recorte metodológico foi-me possível sem que ‘transformasse’ o fenômeno estudado, pois como sublinha Michael Löwy, qualquer pretensão de “neutralidade” das ciências sociais irromperia na armadilha do “princípio da carruagem”, tal como concebido por Max Weber<sup>88</sup>. Este princípio é assumido por seu autor como sendo uma explicação de fenômenos concernentes à ciência social ou histórica através de teorias científicas extremamente “objetivas”, ou seja, teorias tais que pretendem explicar seus fenômenos como “despregados” dos vínculos sociais pré-determinantes da consciência e do conhecimento.

Tendo em vista as considerações apontadas acima, os recortes que farei neste estudo encontram-se intimamente relacionados a questões que emergiram no desenvolvimento da prática educativa por mim desenvolvida no PEC, que envolveram as diversas consciências e conhecimentos sociais de seus interagentes estruturais.

No entanto, tais recortes, bem como os questionamentos apresentados, partirão da relação epistemológica entre a ciência marxista e o ponto de vista do proletariado - representado pelos

---

<sup>87</sup> Nota: “formatação”, de acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, traz o seguinte “adaptação das características, da estrutura ou da aparência de um conjunto de dados a determinado padrão”; escolhi este termo neste contexto com a intenção de melhor ilustrar o caráter da formação de professores em questão como inserida no contexto das “Novas Tecnologias”

<sup>88</sup> Max Weber questionava o ‘materialismo histórico’ como princípio de explicação universal de fenômenos sociais: “se o materialismo histórico é um princípio de explicação universal, como poderia deter-se como uma vulgar carruagem, diante do próprio pensamento marxista?” *apud* LÖWY, 1998, op. cit. p.99

professores de ensino fundamental e suas necessidades formativas - por ser esta classe passível de obter uma visão de mundo mais favorável ao conhecimento social do que as demais classes sociais<sup>89</sup> que também se encontram representadas em programas educacionais como o PEC, que envolvem tanto os vários interesses educacionais quanto políticos, e também político-partidários.

A visão de Marx sobre a relação existente entre *sociedade e conhecimento* pode ser definida mais precisamente, segundo Löwy, já citado, em algumas passagens do *Dezoito Brumário*, texto em que podemos encontrar *a definição marxista mais precisa, mais concreta e mais fértil das ideologias e das visões de mundo enquanto expressão de uma classe social determinada*<sup>90</sup>. Se não, vejamos alguns pontos da obra marxiana, sublinhados pelo sociólogo, especialmente em um parágrafo no qual Marx *analisa a relação entre os representantes do partido democrático e sua classe, a pequena burguesia*.

A elite dirigente é a classe que ‘cria e forma’ as visões sociais de mundo que são sistematizadas e desenvolvidas pelos seus ‘representantes políticos e literários’ ou seus ideólogos. Essa visão social de mundo corresponde justamente aos interesses materiais de classe e à sua *posição social* que, para Löwy, seria um conceito mais amplo que supera a tentativa reducionista que relaciona as ideologias apenas ao *interesse* economicamente definido. Na visão marxista, os intelectuais são relativamente autônomos em relação às classes sociais, uma vez que podem estar delas separados por um “abismo” social e cultural; *sua situação pessoal não deve ser de todo necessariamente a mesma que aquela da classe que ele representa*. Por isso, o que os faz representantes dessa classe é a *ideologia (ou utopia) que eles produzem*.

Para Löwy, o que define uma ideologia não é esta ou aquela idéia isolada, tomada em si própria, este ou aquele conteúdo doutrinário, mas uma certa ‘forma de pensar’, uma certa ‘problemática’, um certo ‘horizonte intelectual’ ou ‘limites da razão’. De outro lado, a ideologia não é necessariamente uma mentira deliberada, uma vez que ela pode comportar uma parte importante de ‘ilusões’ e ‘auto-ilusões’<sup>91</sup>.

Sendo estes, a meu ver, pontos cruciais da crítica marxista da economia política, assumo a posição de Löwy ao aplicar o raciocínio de Marx aos representantes científicos da elite dirigente - ou munidos de “pretensão científica” - no âmbito das ciências sociais, especificamente em cursos

---

<sup>89</sup> LÖWY, 1998, p. 101

<sup>90</sup> LÖWY, 1998, p. 101

<sup>91</sup> *ibidem*

de capacitação de professores em exercício.

Parece-me pertinente, ainda, esclarecer um ponto que nessa trajetória de estudo enuncio assim: Por que, para Marx, a classe operária teria sido a classe social cuja ‘visão de mundo’ seria indiscutivelmente a mais favorável aos conhecimentos científicos mais relevantes acerca da sociedade?

De acordo com Löwy, uma resposta para tal questão envolveria a *problemática* pela qual as diferentes ideologias de classe se manifestam no terreno do conhecimento científico. Em outras palavras, a *problemática*, ou o *sistema de questões* definiriam, *a priori*, o campo cognitivo da ciência<sup>92</sup>. Em contrapartida, os estudos efetuados pelos ideólogos da elite dirigente não colocam certas questões que, para Marx<sup>93</sup>, seriam essenciais no campo das ciências sociais. Isto porque o modo de produção capitalista - como forma de produção *global* nos tempos em que vivemos – é considerado pela elite como absoluto, eterno, a-histórico, natural, e as contradições inerentes a esse modo de produção são explicadas como *contradições naturais* da produção enquanto tal. Ou seja, esse modo de produção não tem sido problematizado pelos estudos cuja ideologia é conivente com a classe dominante que a assume. Como ressalta Löwy, a ciência da elite não pode ir além de um certo limite intransponível. *Horizonte, perspectiva, ponto de vista, campo de visibilidade*: estas “metáforas óticas”, para ele, não devem evidentemente ser compreendidas em um sentido literal, mas simplesmente permitem colocar em evidência que o conhecimento, o saber, “a visão”, estão estreitamente ligados à posição social ou “altura” do observador científico<sup>94</sup>.

Nestes termos, a formação de professores pode fazer sentido, a meu ver, se a pensarmos sob a perspectiva de renovação das competências inerentes à formação inicial e continuada dos professores dos níveis fundamentais de ensino, imbricada aos planos de carreira e de vencimentos, bem como aos programas de aperfeiçoamento profissional. Isto para procurarmos garantir a valorização profissional dos professores e o desenvolvimento de uma outra consciência em relação à escola pública e ao seu papel na sociedade, que seria o de escola efetiva e atuante

---

<sup>92</sup> LÖWY, 1998, p.107

<sup>93</sup> MARX, **Kapital I**, p. 539, III, p.252, **Mehrwert**, III, p. 50, 255, 491 *apud* LÖWY,1998, op. cit., p. 108

<sup>94</sup> LÖWY, 1998, p.108-109

como espaço democrático de direito, de inclusão dos cidadãos e de crítica<sup>95</sup>.

Nesse sentido, o presente capítulo abordará algumas questões pertinentes aos programas de formação/capacitação docente a partir da análise do programa de formação continuada de professores tido como precursor e inspirador daquele cuja experiência docente enfoco para ser estudada.

Para tanto, busco me deter, especificamente, nos seguintes pontos:

1. O contexto sócio-político-econômico em que tais programas - como o PEC - se inserem, em relação ao desenvolvimento conjuntural brasileiro ‘formatado’ aos moldes da nova ordem capitalista;
2. O ensino público da era moderna enfocando como se deu e ainda se dá o seu processo de produção na sociedade brasileira do século XXI;
3. A associação *qualificação profissional-escolarização* como fonte de conhecimentos;
4. Os princípios educacionais, político-institucionais e pedagógicos que foram assumidos em parceria pelas Secretarias de Educação envolvidas, a partir de seus respectivos atores e interesses político- sociais;
5. Uma simulação de *Formação de Professores* explicitando as contradições existentes entre o discurso acadêmico que fundamenta os programas e a prática efetiva em sala de aula;
6. As formas pelas quais a educação foi tratada como um ‘produto a ser consumido’ no interior de tais programas, que revela e estamenta o seu caráter neoliberal de educação.

---

<sup>95</sup> SILVA, M. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002, p. 163

## **O contexto sócio-político dos programas de formação de professores: um mundo sem fronteiras**

A denominada “pós-modernidade” poderia situar-se como referência para um dos fenômenos que assinala uma das facetas - a mais marcante talvez - do desenvolvimento de mais um ciclo de expansão inerente à forma de produção e de civilização dominantes, cuja expressão - a mais contundente, para muitos estudiosos - veio oficialmente fazer parte do contexto brasileiro entre a segunda metade do século XX e o início do século XXI.

Como bem sabemos, a globalização preconiza uma “fusão” das fronteiras geopolíticas, de blocos e alianças, de polarizações ideológicas e de interpretações científicas<sup>96</sup>, em função de um *novo surto de universalização do capitalismo, com base em novas tecnologias, criação de novos produtos, recriação da divisão internacional do trabalho e mundialização dos mercados*<sup>97</sup>.

De acordo com Ianni, o processo emancipatório do ‘novo’ capital empreendido através das corporações e conglomerados transnacionais remove as fronteiras entre as cidades do globo e em relação ao trabalho. Nas suas palavras,

parece reduzir-se o significado da soberania nacional, já que o Estado-Nação começa a ser obrigado a aceitar decisões e diretrizes provenientes de centros de poder regionais e mundiais. Assim como a cidadania tem sido principalmente tutelada, regulada ou administrada, também a soberania nacional passa a ser crescentemente tutelada, regulada ou administrada. Se, por um lado, o Estado-Nação é levado a limitar e orientar os espaços da cidadania, por outro lado, as estruturas globais de poder são levadas a limitar e orientar os espaços da soberania nacional<sup>98</sup>.

Como objeto de estudo, as ciências sociais devem lidar, na atualidade, com um objeto *vivo, móvel, movediço*, pois à medida em que se verifica a globalização, a sociedade *nacional* muda de figura, tanto empírica quanto metodologicamente<sup>99</sup>.

A suposta existência de um “novo paradigma” preconiza o deslocamento ou supressão da

---

<sup>96</sup> IANNI, O. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, p.12

<sup>97</sup> IANNI, 1999, p.13

<sup>98</sup> *ibidem*, p. 15

<sup>99</sup> *ibidem*

*sociedade nacional*, para dar lugar a um outro ponto de referência epistemo-metodológico para a história da humanidade, ou seja, a *sociedade global*. Na área da educação, o estudo e a utilização de boa parte de seus conceitos têm sido relacionados àqueles conceitos e categorias formulados pelas ciências sociais, cujos fundamentos vêm sendo *as relações, os processos e as estruturas de dominação e apropriação, de integração e antagonismo, de soberania e hegemonia* que tinham por referência a sociedade nacional.

Como aponta Ianni, já referido, os parâmetros estabelecidos para se formularem as principais teorias da sociedade, tais como a evolucionista, positivista, funcionalista, marxista, weberiana, estruturalista e sistêmica, entre outras, vêm afirmar o que as ciências sociais tinham estabelecido como cerne de seus questionamentos, a sociedade nacional como a amplitude possível a ser tratada teoricamente.

Assim, como bem expressa Bauman<sup>100</sup>, *o termo “sociedade”, como tem sido usado por sociólogos, independentemente da filiação teórica é, para todos os fins práticos, o nome de uma entidade idêntica, em tamanho e composição, ao estado-nação, sendo um termo continuamente reafirmado e reinventado pelos intelectuais durante todo o século passado*. Esse ideário teórico-metodológico tem sido deixado como um legado para a humanidade, no entanto. Como pesquisadores em Educação, atualmente, devemos reformulá-lo em prol daqueles já referidos interesses de classe, face à nova roupagem que o capitalismo selvagem vem nos apresentar.

Tal ideário ainda tem sido o eixo do paradigma das ciências sociais que está sendo deslocado e reformulado pelo conceito de *sociedade global*, em toda extensão das noções que foram anteriormente pertinentes aos conceitos modernos de sociedade e que, em função da idéia de *nação*, foram criadas.

O século XXI inaugurou o caminho que a civilização, agora de caráter mundial, veio estabelecer para essa nova etapa do modo de produção capitalista, ou seja, a quebra das fronteiras nacionais para o capital, superação otimizada por intermédio das tecnologias microeletrônicas associadas à informática que, em caráter mais imediato, mundializou o capital financeiro especulativo e dilapidou os fundos públicos nacionais dos países do hemisfério sul, principalmente<sup>101</sup>.

---

<sup>100</sup> BAUMAN, Z, **Culture as praxis**, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1973, *apud* IANNI, 1996, op. cit., p. 15

<sup>101</sup> FRIGOTTO, 1998, p. 29

Como houve a dissolução da idéia de ‘nação’ pelas razões exclusivamente econômicas, já assinaladas, os contornos da geografia humana foram redesenhados em uma nova (des)ordem mundial, como assinala Frigotto, que tanto integrou países ao novo momento do capital quanto deixou muitos outros países e regiões situados à sua margem.

No entanto, podemos perceber que no decorrer dessas mudanças que o novo ciclo do capital inaugura, os espaços para os conteúdos formativos em educação são profundamente desviados ao se conceder à população mais pobre o nível mínimo de escolaridade. Nesse sentido, a educação e a qualificação são concebidas pelos governos como uma estratégia de alívio da pobreza<sup>102</sup>. Afinal, firmou-se como necessário que os interesses públicos sejam minimamente defendidos e garantidos para que continuem programadas *ad infinitum* as relações de exploração e exclusão inerentes às sociedades capitalistas.

Como aponta Silva, o poder do Estado-Nação regula e é regulado por essa trama, ou seja, constrói-se uma sociedade de desigualdades e exclusão, *mas uma sociedade que no limite precisa sobreviver para que o capital também sobreviva*<sup>103</sup>.

A política educacional é sobremaneira interessante à lógica do capital em si - além dos interesses privatistas individuais que sempre existirão no interior de tal lógica - uma vez que se mudam as formas de organizá-la, os fins educativos, os processos pedagógicos e a instituição escolar pública ainda existe, com ofertas quantitativas e qualitativas várias nos mais diversos momentos e espaços da história do capital<sup>104</sup>.

Nesse sentido, as políticas educacionais desenhadas para os países do Hemisfério Sul seguem um padrão comum, ditado pelo capital a partir dos governos neoliberais, e que através das agências de financiamento internacional vão além das fronteiras territoriais e culturais que apenas existam em nosso imaginário. Tais políticas são traçadas a partir de um ponto em comum, têm seus objetivos específicos e guardam uma identidade pouco ‘secreta’ ao serem implementadas como forma de ‘ajuda’ através dos recursos oferecidos aos governos dos países daquele hemisfério para o desenvolvimento de políticas educacionais que obedeçam a uma série de condições.

---

<sup>102</sup> LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio da pobreza”*. São Paulo, USP, 1998 – Tese de Doutorado, *apud* FRIGOTTO, 1998, op. cit. p. 15

<sup>103</sup> SILVA, 2002, p.xiv

<sup>104</sup> *ibidem*

Como aponta Sanfelice<sup>105</sup>, *tais condicionalidades funcionam como verdadeiras algemas, mas os competentes, subservientes e zelosos defensores dos interesses do capital local ou internacional recebem-nas em nome de toda a sociedade: ‘intervenção’ sim, mas com ‘consentimento’*. É nesse aspecto que vemos como de crucial importância a compreensão de que a sociedade capitalista é formada por grupos de interesses contrários e que a educação que nela se pretende desenvolver tende a atender às necessidades de determinados grupos, sendo elemento estratégico desse todo complexo e plural<sup>106</sup>.

Como aponta Silva, já citada, existiram interesses político-econômicos que mediarão as relações entre Brasil e Banco Mundial refletidos nos prognósticos para a política educacional, desde o ensino fundamental das redes estaduais. Tais interesses sobremaneira condizentes com o privilégio do processo produtivo se verificam, por exemplo, no projeto de formação continuada empreendido do estado do Paraná, denominado *Qualidade no Ensino Público*.

Esse projeto integrou um conjunto de estratégias do governo do Paraná direcionadas a atender a uma ‘clientela especial’, qual seja, professores ‘veteranos’ do ensino fundamental do estado, em função da sua prática educativa. Foi ainda o projeto ‘inspirador’ do PEC, e por esse motivo, buscarei analisar suas características fundamentais posteriormente neste capítulo.

No entanto, buscando compreender o ensino público da era moderna como o contexto onde se aplica a intervenção das políticas educacionais do capital, analisaremos neste momento como se deu e ainda se dá o seu processo de produção na sociedade brasileira.

## **O ensino público da era moderna: como ainda se dá o seu processo de produção na sociedade brasileira**

Vale invocar, de início, Alves<sup>107</sup>, que tem pesquisado a trajetória da escola pública brasileira com o intuito de revelar as especificidades dessa instituição no âmbito das diferentes fases da sociedade capitalista. Mais especificamente, os estudos deste autor têm se debruçado tanto sobre a análise do processo de produção material da escola, bem como sobre a análise da função especificamente pedagógica da escola moderna. Neste último aspecto, pode-se perceber

---

<sup>105</sup> Prefácio de SILVA, 2002, p.xiv

<sup>106</sup> SILVA, 2002, op. cit., p.xiv

<sup>107</sup> ALVES, 2001, p. 10

claramente as determinações gerais do trabalho postulado por Marx sob a categoria de ‘trabalho didático no âmbito da escola’.

Como Alves aponta sob essa ótica, foram reconhecidas na organização do trabalho didático, ainda vigente em nosso tempo, *características manufactureiras*. Ou seja, encontramos vestígios daquela organização conferida ao trabalho didático por Comenius<sup>108</sup>, tomando-se como exemplo deste fato a confecção de um manual didático e a postura usual do professor em sala de aula, que ainda se assemelha, segundo ele aponta, a de um preceptor medieval.

Nesse perspectiva, considerando a atualidade do sistema educacional brasileiro, o referido historiador acrescenta que as *conquistas tecnológicas importantes da humanidade, propiciadas pela Revolução Industrial, pelos meios de comunicação de massa, pela automatização e pela informática não têm penetrado o escudo erguido pela organização manufactureira do trabalho didático contra as inovações*<sup>109</sup>. O pressuposto assumido, neste sentido, é o de que o processo de produção material dessa instituição contém elementos que revelam a sua natureza, através das *funções sociais* que a educação e em sua extensão a escola pública vêm assumindo historicamente<sup>110</sup>. Pomo-nos, assim, na esteira da criação da escola pública como elemento corretivo das necessidades sociais.

Alves, já citado, concentra sua análise em torno dessas questões nas conseqüências deflagradas na área da educação, desencadeadas pela Revolução Industrial em toda a Europa, tomando como exemplo a Inglaterra, por ter sido este país o ícone da economia mais avançada do capitalismo competitivo na época referida.

O autor argumenta que, uma vez tendo sido dividido com o advento do maquinário moderno nas indústrias, o trabalho do homem foi objetivamente simplificado e restringido. Tal redução propiciou a incorporação de mulheres e crianças às linhas de produção, além da queda dos salários em função do aumento de oferta da força operária. Esses acontecimentos resultaram, em última instância, no subjugo dos trabalhadores à petição de miséria material e moral.

---

<sup>108</sup> Um dos pensadores e pedagogos que nortearam a discussão sobre a escola pública no âmbito da Revolução Francesa, da economia política e da Reforma Protestante. Segundo Alves, Comenius amadureceu e consolidou a idéia de escola moderna, discutindo as condições gerais de sua universalização e dedicou toda sua vida no intuito de viabilizá-la. As iniciativas de Comenius para a escola moderna pretendiam estabelecer em sua organização a divisão do trabalho mecânico das fábricas no âmbito do trabalho didático, buscando equiparar a organização das escolas aos procedimentos práticos da manufatura. Cf. ALVES, 2001, op. cit. p.45

<sup>109</sup> ALVES, 2001, op. cit., p. 10

<sup>110</sup> ALVES, 2001, p. 146

Em contrapartida, a reação dos trabalhadores foi acompanhada pela necessidade de o capitalismo reproduzir o próprio capital e, dessa forma, *as denúncias e as pregações de ordem moral contra a exploração desenfreada dessa modalidade de força de trabalho, pela indústria, colaboraram no sentido de ser produzido um conjunto de normas que reduzia, progressivamente, a jornada de trabalho infantil e tornava obrigatória a escolarização das crianças trabalhadoras*<sup>111</sup>. Como o financiamento dos estudos dessas crianças corria por conta das indústrias capitalistas, era de se esperar que o capital se arranjasse em um sentido que lhes fosse acima de tudo favorável. Contudo, com a alegação de ter o trabalho infantil encarecido a produção e de ter a indústria optado por investir em novas tecnologias, ocorreu a dispensa em massa desse tipo de mão-de-obra e, por conseguinte, intensificou-se o “desemprego infantil”.

Como atenta Alves, *ao produzir o desemprego infantil, o desenvolvimento tecnológico havia determinado a criação de uma imensa necessidade social*<sup>112</sup>, pois o tempo que as crianças anteriormente empregavam nas fábricas em companhia de seus pais e irmãos que, tanto quanto elas, se empenhavam o dia todo na produção dos artigos industriais, passara a ser visto como “ócio”, uma vez que os pais trabalhavam e as crianças ficavam sem cuidados. Pode-se afirmar que as indústrias, junto aos seus artigos, produziram também “crianças de rua”, que foram mais uma ameaça à sociedade e ao capital que deslanchava.

No entanto, como fora a própria sociedade, através da classe dirigente que criara tais necessidades, também foram criados os recursos alternativos para solucioná-las. Como bem se sabe, *novas instituições podem surgir buscando intervir como elementos corretivos das necessidades sociais criadas. Outras instituições podem, ainda, ser transformadas para absorver novas funções vinculadas ao atendimento das necessidades sociais recém-produzidas*<sup>113</sup>.

No caso das crianças ex-trabalhadoras das fábricas, a escola se reformulou para servir como alternativa hábil à sociedade para o tempo ocioso dos futuros operários, canalizando-o funcionalmente em tempo útil a todos. *A escola se transformou ao constituir-se numa instituição social que prometia atender, além dos filhos dos capitalistas, também aos filhos recém-desempregados dos trabalhadores*<sup>114</sup>.

---

<sup>111</sup> ibidem, p.148

<sup>112</sup> ibidem

<sup>113</sup> ALVES, 2001, p. 150

<sup>114</sup> ibidem

Essa nova função da educação, segundo o autor em pauta, foi se arraigando pelos países mais avançados da Europa no sentido de buscar-se a universalização dos serviços escolares para as sociedades capitalistas, em seus sistemas nacionais de educação. *Foi nesse instante que ganhou novo vigor a proposta burguesa clássica de escola pública universal, laica, obrigatória e gratuita*<sup>115</sup>, pois para os pais operários a possibilidade de contarem com uma instituição que cuidasse de seus filhos enquanto trabalhavam lhes era, no mínimo, compensadora.

Mesmo anteriormente ao marco econômico da Revolução Industrial, a escola já era reivindicada pelos operários que desejavam que seus filhos alcançassem a formação humanístico-científica a que os filhos dos indivíduos oriundos das classes dominantes tinham direito.

Na fase moderna do capital, entretanto, os trabalhadores, depreciados cada vez mais pela crescente oferta da mão-de-obra, necessitavam de uma instituição que, além de pública em seu acesso, fosse também gratuita. Foi nesse sentido que a escola deixou de ser uma instituição unicamente destinada a servir os filhos da burguesia e dos funcionários do Estado, como assinala Alves.

No final do século XIX a educação já era de caráter dualista, pois no início daquele século havia-se reconhecido publicamente, por intermédio de pedagogos como Pestalozzi, Filangieri, Basedow e Herbart, a necessidade de se oferecer *dois tipos de educação à sociedade*, a saber: *uma para os filhos dos trabalhadores, cujo ensino profissionalizante era estritamente voltado ao trabalho operário e outra para os filhos dos dirigentes da sociedade, fundamentada nas artes liberais e nas ciências modernas*.

Contudo, já nessa época ficavam obsoletas as escolas profissionalizantes, posto que o desenvolvimento tecnológico tornava cada vez mais simples o trabalho humano, de forma que o trabalho operário dependesse cada vez menos das habilidades operacionais do trabalhador.

No momento presente deste estudo, é preciso que façamos um aparte para que estabeleçamos, junto ao referido autor, os ajustes teóricos e metodológicos necessários à definição do caráter de educação que eu pretendo postular aqui, face ao tipo de educação superior que estaremos posteriormente analisando.

São absolutamente pertinentes as reflexões de Alves em relação às exigências de alguns

---

<sup>115</sup> *ibidem*, p.151

teóricos que pretendem que seja estabelecida a idéia de uma escola que procure atender às demandas imediatas do trabalho no atual *ciclo do capital*, bem como as suas objeções, como historiador, que são postas em relação às teorias que estariam embasando a existência dessa necessidade social. De acordo com o autor, tais reclames e suas teorias correspondentes estão equivocados, uma vez que tratam da *falsa* necessidade de qualificação profissional que deveria ser ministrada pela escola aos sujeitos aprendentes.

Um primeiro ponto que deve ser esclarecido nesse sentido é que os parâmetros que estariam a nortear tais concepções são aqueles mesmos que se referiram ao funcionamento das corporações feudais na medida em que o artesão medieval pode ser considerado um trabalhador qualificado em função de (i) ele exercer o domínio tanto teórico quanto prático da atividade que realizava, (ii) ser ele próprio quem formulava um projeto de produção, elaborava as hipóteses e teorias para os seus procedimentos e (iii) era ele quem, igualmente, executava a técnica aprimorada, como vimos no capítulo anterior.

Quando se desenvolveu nas ‘corporações’ a manufatura, quebrou-se a unidade existente entre teoria e a prática pela divisão do trabalho que tal procedimento implicava, divisão esta que foi levada ao extremo pelo advento da fábrica moderna<sup>116</sup>.

Não somente o trabalho teórico desvinculou-se em definitivo do trabalho prático como, no interior de ambas as modalidades, ocorreu uma divisão progressiva. A forma da divisão do trabalho operário determinou, igualmente, a objetivação e a simplificação do trabalho. A produção capitalista transformou-se no domínio incontestável do trabalho simples, desde a instauração da Revolução Industrial, domínio esse que se amplia e se aprofunda cada vez mais como decorrência do desenvolvimento tecnológico<sup>117</sup>.

Assim, de acordo com este historiador, foi tal esse processo que fez com que se produzisse o tipo de *trabalhador indispensável* aos meios de produção do capital, de quem nada mais se exige, a não ser o seu trabalho em caráter mais simples, ou seja, a sua *força de trabalho*. Vale ressaltar como Alves expressa tais idéias:

A força de trabalho, ao ser produzida historicamente, implicou não só a expropriação do saber associado a uma atividade artesanal e, mais tarde,

---

<sup>116</sup> ALVES, 2001, p. 154

<sup>117</sup> ALVES, 2001, p. 154

manufatureira. Com a emergência da fábrica moderna... o trabalhador transformou-se em força de trabalho como decorrência de uma condição histórica que o reduziu, tão somente, à energia vital ou capacidade de trabalho... Quando o trabalhador se reduziu à energia vital, a escola viu-se despojada de justificativa para alardear qualquer função associada imediatamente ao trabalho<sup>118</sup>.

Tais assinalações fazem-se necessárias à medida que estaremos discutindo posteriormente as características de um curso de formação superior destinado à formação - especificamente a *licenciatura em Pedagogia* – cujo público são professores e professoras atuantes no ensino público fundamental do Estado de São Paulo. Concepções acerca da *educação para o trabalho* estão imbricadas na prática pedagógica diária de professores quando se vinculam, como profissionais, aos cursos de ‘capacitação’ oferecidos pelo estado.

No entanto, as questões trabalhadas tanto no programa-piloto de capacitação de professores do estado do Paraná – projeto em que a SEE do estado de São Paulo se ‘inspirou’ para a criação do PEC – quanto no PEC não envolveram o ‘aprofundamento de conhecimentos’ a respeito da *finalidade* e da *funcionalidade da educação* fundamental da rede estadual. O desdobramento crítico da realidade político-pedagógica que a profissão docente poderia lhes conferir pareceu-me estar desintegrado do desenvolvimento estrutural e didático proposto pelo programa de capacitação docente do estado de Paraná, refletindo-se também no PEC, como veremos posteriormente.

A prática educativa docente no interior desses ‘programas’ citados está relacionada ao sistema produtivo de uma maneira linear, que, como Alves analisamos a seguir.

## **A qualificação profissional e a escolarização como fonte de conhecimentos**

Outro ponto pertinente a ser considerado, é fruto de uma errônea associação muito comumente disseminada inclusive pelos programas de capacitação para educadores de ensino fundamental: a relação entre *qualificação profissional* e *escolarização*, esta entendida, sobretudo, como *fonte de conhecimentos*.

---

<sup>118</sup> ibidem, p. 159

O historiador afirma que a especialização profissional de forma alguma implicaria em afastamento do trabalhador comum da escola, uma vez que a educação para a sua *formação como cidadão* não se limita à sua *formação profissional*, única e exclusivamente, muito antes pelo contrário. A restrição da formação do trabalhador à sua qualificação profissional resulta na impossibilidade de ele ter acesso à cultura e à possibilidade de tornar-se um cidadão pleno. Como revela as palavras do mencionado autor:

A questão primordial que se coloca para os trabalhadores de nosso tempo não é a de requalificação profissional, pois historicamente superada, mas sim a do acesso ao conhecimento que lhes permita compreender a sociedade capitalista e seu movimento. Seria esse conhecimento que lhes facultaria o entendimento do próprio fazer pela apreensão de suas funções no todo social; que lhes asseguraria a possibilidade de superar as limitações dos conhecimentos fundamentais que dispõem no dia a dia, tanto os científicos quanto os humanísticos, em decorrência do caráter especializado, portanto abstrato, que assumiram<sup>119</sup>.

Essa errônea associação ainda é enfatizada pelo conceito de *capital humano*<sup>120</sup> desenvolvido no âmbito do processo educacional, quando o trata como um processo que potencia o *trabalho* e dessa forma permite ao capitalista uma extração maior de *mais-valia*<sup>121</sup>, sob o ângulo do trabalho produtivo material.

Assim, a teoria do capital humano seria apenas uma das especificações das teorias de desenvolvimento<sup>122</sup> que se alastraram pelos países subdesenvolvidos após a II Guerra Mundial.

---

<sup>119</sup> ALVES, 2001, p.160

<sup>120</sup> O conceito de capital humano busca erigir-se, a partir de uma visão reducionista, como um dos elementos explicativos do desenvolvimento e equidade social e como uma teoria de educação em que depreende-se que o determinante (educação como um fator de desenvolvimento e distribuição de renda) se transmuta em determinado (o fator econômico como elemento explicativo do acesso e permanência na escola, do rendimento escolar, etc.). Cf. FRIGOTTO, 2001, p. 77

<sup>121</sup> A *mais-valia* constitui-se na terceira parte componente da *mercadoria*, de acordo com a perspectiva marxista: uma primeira parte seria o *capital constante* – que transmite ao produto um valor igual ao seu próprio valor, constituída pelo valor da parte de capital que se destina à aquisição dos meios de produção; uma segunda parte seria o *capital variável*, ou a parte do capital que se destina à compra da *força de trabalho*, que é *variável* porque é capaz de transmitir ao produto, além do seu valor, um valor adicional, ou seja: produz, além do trabalho necessário à reprodução do seu valor, um valor *adicional*, a *mais-valia*. É na compra, apropriação e consumo desta mercadoria especial- força de trabalho, componente da mercadoria como um todo – que o capitalista encontra a fonte única do lucro. Cf. FRIGOTTO, 2001, op. cit, p. 78.

<sup>122</sup> As teorias de desenvolvimento surgem no interior do capitalismo monopolista- fase de acumulação ampliada do capital- como justificativa ideológica (ocultação e direção) para o intervencionismo do Estado face às crises do Capital. Essas teorias assumem diferentes perspectivas, entre as quais a ótica que se apóia sobre índices quantitativos para “mensurar” os diferentes “estágios” de desenvolvimento que se confunde com crescimento econômico. A idéia de capital humano nasce dentro dessa perspectiva, sendo o *capital humano* um índice indicativo que compõe a

Frigotto<sup>123</sup> assinala que, acompanhando-se o processo de subsunção real do trabalho ao capital, tende-se a considerar que a contribuição da escola enquanto ‘qualificadora’ para o trabalho produtivo imediato é praticamente nula à medida em que o modo de produção especificamente capitalista se desenvolve. E nesse sentido é que o Estado passa a criar programas específicos de treinamento intensivo de professores, como o que se define a seguir.

## **Uma simulação de formação de professores: algumas contradições existentes entre o discurso dos programas de formação e sua prática efetiva**

Gentili<sup>124</sup> afirma que uma das características marcantes dos *programas de ajuste e reestruturação educacional* é a deflagração de processos progressivos de privatização do ensino público que não parece explícito, à primeira vista, uma vez que *o neoliberalismo privatiza a escola pública* e, dessa forma, nega o direito à educação das maiorias, enquanto aprofunda os mecanismos históricos de exclusão social aos quais estão submetidos os setores populares.

A privatização da educação pública é inerente a um processo mais amplo de reestruturação da vida econômica, política, jurídica e cultural das sociedades capitalistas contemporâneas, como uma das características fundamentais do progressivo desmantelamento do Estado justamente como instituição que garante bens e serviços para a promoção dos direitos dos cidadãos<sup>125</sup>. Nas palavras de Gentili:

A proposta e a defesa neoliberal do Estado Mínimo se vincula a esse processo. É em tal sentido que a educação se privatiza de forma similar a determinadas atividades produtivas desempenhadas pelas empresas estatais (companhias de telecomunicação, de energia elétrica, siderúrgicas, etc.) e outros campos sociais vinculados à realização dos direitos: a saúde, a previdência, a segurança, etc.

A necessidade de compreendermos como se processa a privatização da educação exige que

---

função *desenvolvimento*. Sob a égide dessa ótica o Brasil vem sendo gerido, nos último 20 anos. Cf. FRIGOTTO, 2001, op. cit, p. 123.

<sup>123</sup> FRIGOTTO, 2001, op. cit, p. 146.

<sup>124</sup> GENTILI, P. *A Falsificação do Consenso: Simulacro e Imposição na Reforma do Neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 72

<sup>125</sup> *ibidem*

atentemos para as nossas limitações, buscando superá-las, uma vez que essas nos impelem a considerarmos o processo privatizador como um mero mecanismo de mercado, ou como uma *questão de compra-e-venda*<sup>126</sup>. Essas limitações nos fazem ignorar o fato de que um sistema educacional privatizado só beneficiaria poucos, não os dele mais necessitados.

A modalidade mais visível - e denunciada - de privatização educacional, segundo Gentili, diz respeito à delegação das responsabilidades do financiamento estatal para as empresas privadas, que ocorre da seguinte forma:

O Estado vai reduzindo sua participação como agente central na alocação dos recursos destinados ao financiamento dos serviços educacionais, transferindo essa responsabilidade aos próprios indivíduos, às famílias ou às empresas<sup>127</sup>.

No Brasil, o citado autor detecta o mecanismo das administrações neoliberais de *apadrinhamento de escolas e cursos* como forma de privatização, cuja estratégia é a possibilidade de transferência de determinadas responsabilidades de investimentos para agentes (indivíduos ou empresas) – os citados *padrinhos* – que passam a investir em algum segmento das instituições beneficiadas, como gastos de infra-estrutura e equipamentos<sup>128</sup>.

Tal financiamento é geralmente justificado, de acordo com Gentili, entre uma das quatro seguintes formas:

Existe o argumento do Estado pobre, em que seus defensores alegam que o contexto é de crise fiscal, em que o Estado carece de recursos para financiar políticas sociais. O Governo, por essa razão, deve procurar fontes financiadoras alternativas para implementar programas de atendimento à população carente;

Outro argumento usado pelos defensores das administrações neoliberais é aquele que considera a ajuda do empresário “bom e responsável” que tem mais recursos, e por isso pode ajudar os que “têm menos”. A “solidariedade responsável” dos empresários (individual ou corporativamente) torna-se o apelo moral que justificaria e legitimaria o compromisso dos homens de negócio com os problemas sociais da nação, vide exemplo do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso em 7 de fevereiro de 1995, dia em que brindou a Nação com seu primeiro pronunciamento sobre as questões educacionais: “

---

<sup>126</sup> GENTILI, 1998, p.74

<sup>127</sup> *ibidem*, p. 77

<sup>128</sup> *ibidem*, p. 81

as pessoas com mais recursos, as empresas, grandes e pequenas, também devem pensar no futuro do Brasil, assumindo a manutenção de uma ou mais escolas em sua vizinhança”;

Há também o argumento da filantropia estratégica que destaca, entre os estudiosos do management, a importância da beneficência corporativa como um novo requisito da atividade empresarial, uma vez que, ressaltando-se as ações filantrópicas empresariais, parece atenuar-se socialmente o vínculo das empresas à sua imagem de produtora irrefreável de lucros, e as aproxima dos problemas sociais majoritários; por outro lado, tal filantropia permite que haja melhor engajamento dos trabalhadores, funcionários e diretores à empresa – um fenômeno ressignificado à semântica neoliberal, denominado identidade corporativa – que resulta em aumento da produtividade dos funcionários, melhora da sua auto-estima, além de estimular-lhes o orgulho de pertencer a uma empresa “preocupada e responsável com o bem-estar dos indivíduos em desvantagem”;

Finalmente, o argumento do perigo iminente, que é comumente usado para justificar a privatização do financiamento educacional uma vez que mobiliza agentes privados para a provisão daqueles serviços negados ou abandonados pelo Estado; a tática é alegar que indivíduos com mais poder aquisitivo, empresas e organizações patronais devem investir em educação para evitar os efeitos desagregadores da ignorância exacerbada à sociedade, ocasionados pelo abandono estatal em relação às políticas sociais, que posteriormente acarretarão o aumento da violência e da criminalidade, das quais a própria elite seria vítima, se não se tornarem investidores em educação.

Todos os mecanismos que justificam e privilegiam as práticas de *apadrinhamento*, muito comuns em políticas neoliberais de educação, trazem consigo eficientes formas de legitimação discursiva, como podemos perceber nos exemplos de Gentili, acima postos, resultando em uma das modalidades de privatização idiossincrática e sobremaneira eficiente de *reforma educacional* implementada pelas administrações neoliberais. Para enriquecer essas reflexões, confrontemos a seguinte observação de Gentili:

A privatização do fornecimento de atividades educacionais que continuam mantendo financiamento público revela uma dimensão peculiar e pouco estudada da reforma escolar em curso. Uma dinâmica complexa onde se produzem acordos e arranjos entre o aparelho governamental e grupos privados que, usando recursos públicos, passam a monopolizar e controlar funções ou atividades que o Estado abandona em benefício deles. Em outras palavras, privatização, em muitos casos, não significa afastamento do Estado de suas funções públicas, mas sim a participação decidida de um aparelho governamental, ele mesmo privatizado, que opera em benefício dos grupos e

corporações que passam a controlar verdadeiramente o campo educacional<sup>129</sup>.

Nessas concepções ora explicitadas insere-se a experiência paranaense de *universidade neoliberal*, decisivamente inspiradora na elaboração do curso superior que posteriormente analisaremos em alguns de seus detalhes. Vejamos quais de suas características são efetivamente reproduzidas na experiência paulista de universidade neoliberal através do PEC/Formação Universitária.

## A Universidade do Professor

Gentili, já citado, nos relata a mencionada iniciativa paranaense, desenvolvida no *Projeto de Qualidade no Ensino Público* (PQE) pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) como eixo central de *marketing* do governo.

A “Universidade do Professor” teve seu nome popularizado, sendo designada como “*Faxinal do Céu*” por ser este o nome dado à vila onde se realizava a maioria de suas atividades. Sendo um projeto financiado com os recursos do PQE que são provenientes do Tesouro do estado e do Banco Mundial, teve a finalidade de formar e capacitar professores, administradores escolares e auxiliares técnico-pedagógicos de toda a rede pública do estado do Paraná.

Lamentavelmente, as coincidências não se resumem a essas, pois podemos verificar que a estrutura deste projeto também havia sido organizada em torno de quatro modalidades de ensino: (1) os seminários de educação avançada; (2) os seminários de atualização curricular; (3) os cursos de especialização e extensão com assessoria técnico-pedagógica; e (4) os programas de capacitação nas escolas.

Os *Seminários de Educação Avançada* foram o carro-chefe da propaganda do governo, e exigiram deste grande mobilização de vários setores empresariais para sua confecção. Por essa razão, nos deteremos mais especificamente em sua análise, nesta seção.

Denominados posteriormente *seminários de atualização e motivação*, esses eventos foram idealizados como alternativas neoliberais aos sistemas tradicionais de formação docente, uma vez que, segundo as palavras do próprio responsável pela SEED, funcionariam como *um programa*

---

<sup>129</sup> GENTILI, 1998, p.74

de sensibilização, do tipo imersão total, nos moldes dos seminários a que só têm acesso altos executivos e empresários<sup>130</sup>, embora não fossem destinados a um pequeno ou restrito número de pessoas, como acontece no caso da realização de atividades de formação e treinamento empresarial.

Cada *seminário de atualização* atenderia, por conseguinte, a cerca de 900 professores no espaço de uma semana, sendo extensivo aos demais professores ingressantes em toda a rede pública paranaense nos anos subsequentes. A idéia central que envolveu este tipo de atividade era a de que tais seminários se tornassem a *prática formativa a ser futuramente oferecida pelo governo do estado aos funcionários da educação*.

Outra peculiaridade da inteligência neoliberal para a formação de professores foi a contratação, através de um duvidoso processo seletivo, de uma empresa de consultoria empresarial - o Centro de Educação Gerencial Avançada - para estruturar e ministrar os citados cursos de atualização e motivação.

Obviamente, não existem *coincidências* entre a experiência paranaense e a experiência paulista de universidade neoliberal como poderia se supor. O que ocorre é a utilização recorrente de um modelo para as universidades brasileiras que sintetiza algumas tendências características das políticas educacionais implementadas pelas administrações neoliberais, que buscam reproduzir no campo pedagógico as experiências formativas ou organizacionais próprias do campo empresarial<sup>131</sup>. Como elucida Gentili, já citado:

O raciocínio que justifica semelhante decisão é simplista e enganador: mecanismos de treinamento, avaliação, controle, medição, disciplinamento e estímulo à produtividade que ‘funcionam’ com eficácia no campo empresarial devem funcionar com a mesma eficácia no campo escolar. Na limitada perspectiva do Prof. Wahrhaftig (**Responsável pela SEED em 1997**), se quinze executivos conseguem reativar seus neurônios num final de semana dedicado à meditação Zen, novecentos professores, enclaustrados nos bonitos campos paranaenses fazendo cursos de inteligência emocional, voltarão às suas escolas como agentes competitivos e empreendedores<sup>132</sup>.

No ensejo de um programa pautado aos moldes empresariais de formação, os seminários da *Universidade do Professor* não poderiam ser confiados a uma outra fonte que não à empresa

---

<sup>130</sup> GENTILI, 1998, p. 88

<sup>131</sup> *ibidem*, p. 89

<sup>132</sup> *ibidem*

contratada para tal fim, justamente por esta ter vasta experiência no assunto referente a treinamento de pessoal, dentre os quais a profissão docente não lhes traria preocupação por nenhum detalhe em especial.

### **A educação tratada como um “produto a ser consumido”**

A coordenação das atividades delegada pelo Centro de Educação Gerencial Avançada, promotor das atividades de “capacitação docente” na *Vila do Faxinal do Céu*, foi decorrente de uma contratação milionária, como ressalta Gentili<sup>133</sup>, muito embora esta tenha sido questionada por vários interessados em participarem do processo, cedendo espaço, através de uma licitação pública entre o grupo de aspirantes a coordenar as referidas atividades. Assim, a definição dos conteúdos e da efetiva implementação dos seminários de atualização e motivação da “Universidade do Professor” passou a ser encargo da empresa *Luna & Associados*, contratada tendenciosamente pelo governo paranaense pela “bagatela” de 4 milhões de dólares iniciais. Tal empresa, originária da área de consultoria e treinamento de Recursos Humanos, fora incumbida da preparação de 25 seminários para 960 professores participantes, e, de acordo com as análises de Gentili, não pareceu ajustar-se ao critério de *eficiência* entendido como *qualidade* de acordo com os pré-requisitos estabelecidos pela Comissão Avaliadora das empresas participantes da referida licitação.

Vejamos na tabela seguinte alguns dos principais cursos e palestras desenvolvidos pela *Luna & Associados*, em seminários de atualização e motivação de *Faxinal do Céu*, tal como dispostos por Gentili<sup>134</sup>.

---

<sup>133</sup> GENTILI, 1998, p. 90

<sup>134</sup> *ibidem*, p. 93

<b>Atividade</b>	<b>Enfoque</b>
Cosmologia: o ser e o universo	Relacionar os indivíduos com o Cosmos
O pensamento oriental e o holismo	A integração corpo-mente-espírito segundo se apresenta no pensamento oriental, como base para a exploração de idéias de polaridade energética (Yin e Yang)
Auto-estima: aprendendo a gostar mais de você	A auto-estima como conceito essencial para uma vida plena
Visão de futuro: uma âncora para a realização Pessoal	A importância de estruturar uma visão pessoal atraente e significativa como grande âncora motivadora, energizante e canalizadora de atividades e decisões
Inteligência emocional: a redefinição da Inteligência	O equilíbrio emocional como atributo cada vez mais requerido numa sociedade em que a maior parte das atividades estão se deslocando de uma prática individual para uma prática grupal ou em equipes
Dominância cerebral: explorando a diversidade	Apresentar a teoria da dominância cerebral mostrando como opera o cérebro, de modo que os participantes possam entender como essas características diferenciadas são responsáveis por diferentes níveis de aproveitamento escolar
Harmonizando o corpo: práticas e exercícios	Práticas de modalidades de artes marciais como objeto de vivência que busca a compreensão do si mesmo e da transcendência

Se o requerimento da SEED em relação aos seminários pretendia, assim o documentaram, que os professores pudessem sair de cada um deles *munidos de instrumentos que lhes permitam colocar em prática o que testemunham nos cursos, e que lhes permitam atuar como agentes da*

*mudança institucional*<sup>135</sup>, e se a proposta da empresa Luna & Associados pareceu à SEED coerente com os fundamentos de sua política educacional para o Estado do Paraná, podemos concluir juntamente ao autor que:

a) a Secretaria de Educação não pretendeu formar os docentes envolvidos no projeto para a sua prática profissional, mas sim prepará-los para serem instrutores em um academia Zen, à parte da materialidade do fluxo do capital neoliberal;

b) a consultora vencedora da licitação milionária não pôde distinguir educação de meditação transcendental, vide as recomendações que receberam dos mentores de tal projeto.

Um último ponto, antes de analisarmos a experiência paulista de universidade sob os mesmos moldes citados, merece destaque, à luz de Gentili, no interior dessa reflexão: os defensores da privatização no campo educacional alegam, em maioria, que a delegação das responsabilidades públicas para as empresas privadas cria oportunidades para se empreender maior eficiência em relação aos serviços oferecidos à sociedade. Vejamos o que o autor nos traz à reflexão:

Certamente, o que as tecnocracias pretendem dizer quando observam que uma coisa é mais eficiente que outra, é que ela é mais barata. Trata-se de uma irresponsável simplificação, de efeitos profundamente antidemocráticos quando transferida ao campo social (educação, saúde, seguridade social ‘eficientes’= educação, saúde, seguridade social ‘mais baratas’). De qualquer forma, essa premissa não se cumpre no caso da Universidade do Professor. Os contratos que a SEED promove com empresas de consultoria privada são caros, assim como é cara a fonte dos recursos (os empréstimos do Banco Mundial). Se o governo paranaense tivesse aproveitado o know-how e a infra-estrutura das universidades públicas que ele mesmo financia, os cursos oferecidos não apenas seriam mais eficientes na medida em que custariam menos ao Tesouro, mas também poderiam ser melhores no que se refere a seu conteúdo<sup>136</sup>.

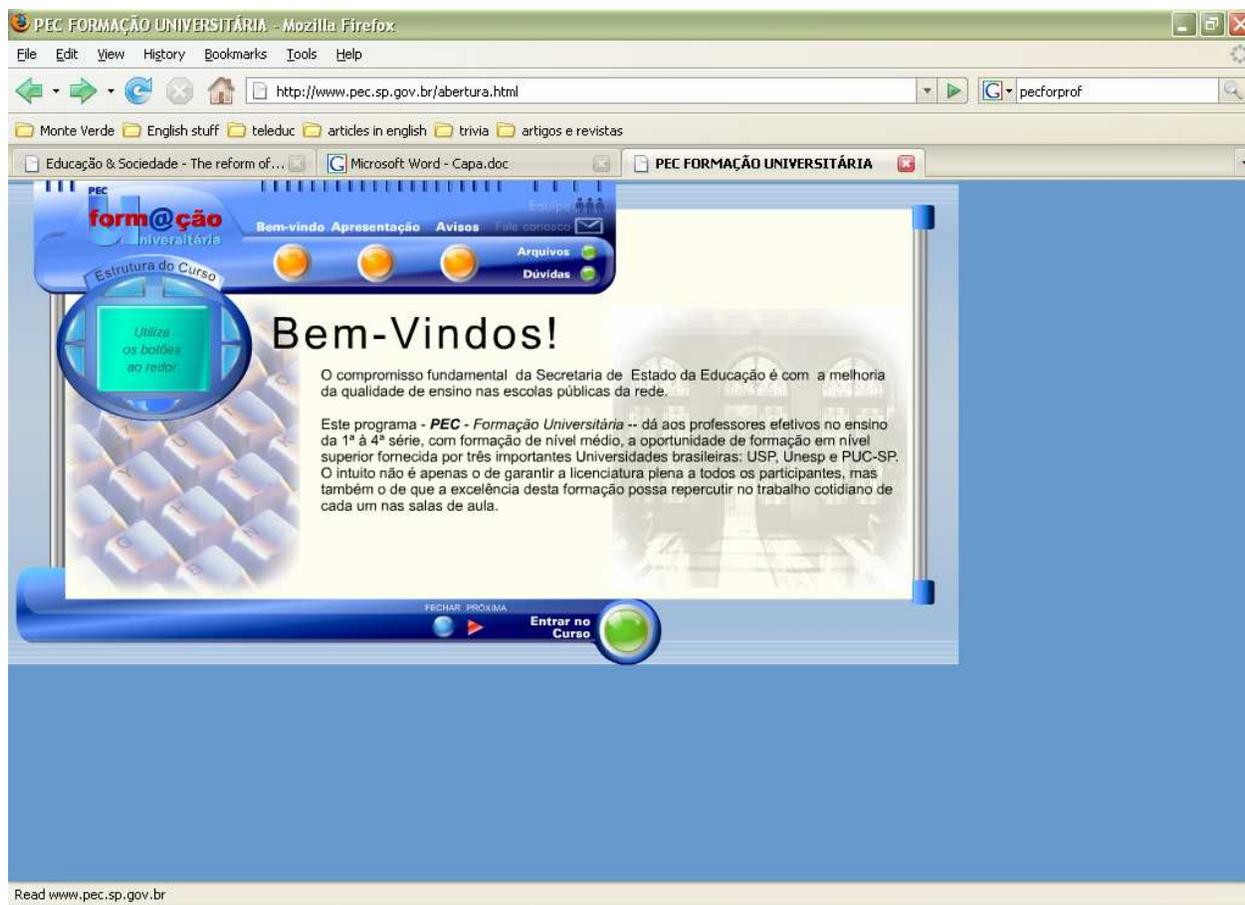
Dessa forma, o governo do estado de São Paulo, partindo de resultados obtidos pela referida experiência paranaense de capacitação docente e por intermédio da SEE do estado, se aproveitou do *know-how* de vários professores pesquisadores dentre quatro universidades

---

<sup>135</sup> EDUCAÇÃO – Canal Aberto para um Novo Tempo, 14, Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Curitiba, Agosto, 1997 *apud* GENTILI, 1998, op. cit., p.96

<sup>136</sup> *ibidem*

Paulistas de grande projeção nacional e da infra-estrutura dos CEFAMs<sup>137</sup> para a oferta de um curso diferenciado de formação de professores em nível superior – o PECFORPROF, ou PEC-Formação Universitária – que será analisado no próximo capítulo.



<sup>137</sup> Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams) que, funcionando em unidades escolares, promoviam a formação de professores (nível técnico) para lecionarem no ensino fundamental. Os Cefams foram criados em 1988, com a finalidade de melhorar a formação dos professores das séries iniciais. O anúncio do fim dos centros, formalizado em uma resolução da Secretaria da Educação de novembro de 2003, desencadeou uma onda de protestos. Seguindo recomendações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o estado de São Paulo passou a oferecer formação superior a distância para seus professores. Em parcerias com USP, Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), foram formados cerca de sete mil docentes. Fonte: O Estado de S. Paulo, 12/01/04.

## **CAPÍTULO III: O Investimento da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo - O PEC/Formação universitária**

A formação de profissionais da educação que a sociedade demanda encontra-se imbricada nas seguintes questões, de acordo com Silva<sup>138</sup>: a) formar profissionais qualificados que incorporem o arcabouço teórico disponível, mas que assimilem e saibam decodificar a multiplicidade de práticas e de aprendizagens essencialmente humanas, utilizando-se com critério as tecnologias; b) formar profissionais que tenham a capacidade de reinventar aprendizagens inovadoras e emancipadoras, de perceber sensibilidades, de criar mecanismos em que se reconheça o outro como sujeito, que tenha habilidades para lidar com a socialização primária e secundária.

Sendo assim, a reforma educacional brasileira implementada na segunda metade de 1990 promoveu uma série de transformações paradigmáticas na esfera educacional do país, quais sejam: a reforma curricular, realizada em todos os níveis e modalidades, de forma centralizada por especialistas de nossas melhores universidades, institutos e fundações de pesquisa e a reforma no financiamento educacional articulado com a política avaliativa levada a termo pelo Sistema Nacional de Avaliação, dentre outras medidas na área.

Tais iniciativas configuram-se como meios para a rearticulação das esferas públicas e privadas, que resultam do deslocamento do capital no processo de universalização do capitalismo. Nesse contexto de reforma educacional privilegia-se a área docente, posto serem o professor e os dirigentes os agentes centrais para a efetivação da reforma e mudança de paradigma educacional pretendida pelos gestores do MEC, através de suas práticas no cotidiano da instituição escolar<sup>139</sup>.

O Governo Geraldo Alckmin (entre 2001 e 2006) juntamente com a Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP) viabilizaram as reformas estruturais na educação básica e superior, cujo

---

<sup>138</sup> SILVA, 2002, op. cit., p.165

<sup>139</sup> SILVA Jr, J. **Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas.** Anped, Revista Brasileira de Educação set/out/nov/dez 2003, n°. 24, p.80

intuito foi o de difundir uma nova concepção de educação que privilegia, no discurso, a formação e qualificação do cidadão para as novas demandas da sociedade moderna. Esse discurso, nos dizeres de Mendonça<sup>140</sup>, *se confronta com a caótica realidade educacional em todo o país, particularmente no estado de São Paulo em que vivenciamos um processo de precarização da educação: ao mesmo tempo em que preconiza a democratização e o acesso à escola pública de qualidade, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) paulista, desde 1995, fecha e superlota salas de aulas, reduz o número de professores, diminui a carga horária de disciplinas, tudo em nome da racionalidade dos recursos disponíveis, pouco ou nada se importando com as conseqüências diretas para alunos e professores, ou seja, a questão social submete-se à racionalidade financeira..*

No ensino superior, as estratégias envolveram novas modalidades de organização, como centros universitários, cursos seqüenciais, universidade virtual, educação à distância, com o objetivo de racionalidade de recursos e tempo. Tais modalidades de ensino estão previstas pelas diretrizes do Banco Mundial para a educação, como apresentadas em sua publicação *La enseñanza superior - las lecciones derivadas de la experiencia*<sup>141</sup>, onde estão dispostas as principais estratégias para o ensino superior: estimular a maior diferenciação das instituições, inclusive o desenvolvimento de instituições privadas; promover a diversificação do financiamento das instituições públicas, como, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos da universidade, bem como manter estrita vinculação entre financiamento e resultados obtidos; redefinir o papel do Estado com o ensino superior e adotar medidas destinadas à equidade e qualidade. Nesse sentido, o Ministério da Educação e Cultura publicou o documento *"Enfrentar e vencer desafios"*<sup>142</sup>, onde estão estabelecidos os seis princípios gerais norteadores da política governamental, a partir de 1995: expansão, diversificação do sistema, avaliação, supervisão, qualificação e modernização.

Devido ao contingente maior de egressos do ensino médio, o aumento de demanda para o ensino superior vale como argumento para a imposição de outras formas de qualificação

---

<sup>140</sup> MENDONÇA, S. **Expansão do ensino público superior paulista: um novo modelo de universidade?** Em Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003, p. 10

<sup>141</sup> WORLD BANK. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia.** Washington, World Bank, 1995, p.4

<sup>142</sup> MEC. **Enfrentar e vencer desafios.** Brasília: abril de 2000.

educacional, já previstas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>143</sup>.

Em ressonância com as políticas implementada pelo MEC, que se coadunam com aquelas estabelecidas pelo Banco Mundial, em agosto de 2001 o Conselho de Reitores das Universidades Públicas Paulistas (CRUESP) apresentou junto à Assembléia Legislativa o documento "*Expansão do Sistema Estadual Público de Ensino*"<sup>144</sup> que veio explicitar a sua concepção de "democratização" do ensino superior, de acordo com Mendonça<sup>145</sup>:

(...) é absolutamente impossível criar maciçamente vagas em universidades como a UNESP, a UNICAMP e a USP, em cujos cursos de graduação o ensino é sempre aliada à pesquisa e à extensão e, conseqüentemente, caro por natureza. As três universidades têm se expandido e podem se expandir ainda mais, no viés da graduação tradicional, mas dentro das limitações filosóficas e compressões orçamentárias.

Por esta razão, sem descurar o incremento da possível expansão em cada universidade, de acordo com o modelo tradicional dos cursos de graduação, este relatório também explora a possibilidade de se criarem cursos diversificados, menos dispendiosos e mais simples, mas sem perda de qualidade, os quais oferecem a vantagem de uma formação mais rápida em nível superior, podendo configurar em novas opções que atendam à demanda social. [...] (CRUESP: 2001, p. 7)

Tal proposta enseja prever e legitimar a existência de dois modelos diferenciados de ensino superior: um de qualidade, garantido pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e outro mais rápido, mais barato, mais simples para atender à crescente demanda social.

Foram nesses termos que a Universidade Estadual Paulista- UNESP, mais especificamente, considerando o escopo do presente estudo, iniciou a expansão de suas vagas já no início do ano de 2001, em congruência com as referidas políticas educacionais, a serem levadas à execução durante o governo Geraldo Alckmin. Partindo de um protocolo de intenções - estabelecido entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e as instituições de ensino superior convidadas UNESP, UNICAMP<sup>6</sup>, USP e PUCSP – projetava-se inicialmente uma parceria em que as universidades envolvidas comprometer-se-iam em criar uma modalidade especial de curso de

---

<sup>143</sup> Lei 9394/96 que no seu artigo 62 estabelece: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em nível de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal".

<sup>144</sup> CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS. **EXPANSÃO DO SISTEMA ESTADUAL PÚBLICO DE ENSINO SUPERIOR**. São Paulo: agosto de 2001.

<sup>145</sup> MENDONÇA, 2003.

graduação, destinada a formar, em nível superior, os professores efetivos da rede estadual de ensino de acordo com os termos e modalidades propostos e defendidas pelo Ministério da Educação e pelo CRUESP. No início de 2001<sup>146</sup> a rede estadual de ensino paulista contava com 39 mil professores efetivos de 1ª a 4ª séries. No entanto, cerca de 9,4 mil deste número de professores apontados ainda não haviam completado sua formação superior. Destes, cerca de 7 mil foram convocados a inscreverem-se no *PEC – Formação Universitária*, que se tratou de um programa especial de formação docente em nível superior implementado através de uma parceria entre as universidades referidas, empresas privadas e o governo do estado de São Paulo - através da SEE- como disposto no Projeto Básico do Programa::

A política educacional definida pela Secretaria da Educação do Estado desde 1995 tem possibilitado a efetivação de importantes mudanças no sistema educacional paulista. São três os eixos norteadores desta política: a racionalização organizacional, a mudança nos padrões de gestão e a melhoria da qualidade de ensino<sup>147</sup>.

A título de esclarecimento, o que no interior da reforma educacional se denomina *racionalização organizacional*, diz respeito ao desencadeamento de uma série de ações que promoveriam o *enxugamento da máquina estatal*. A máquina pública, segundo tal concepção, passaria a funcionar com uma estrutura “mais ágil e eficiente” na tomada de decisões, no acompanhamento das políticas educacionais e na informatização dos dados gerenciais e educacionais.

Por sua vez, a *mudança nos padrões de gestão*, segundo o projeto do programa, seguiu duas estratégias iniciais complementares: a *desconcentração* e a *descentralização* dos poderes gestores para as instâncias locais. Tais ações teriam a finalidade alegada de *democratização do ensino*, através do fortalecimento dos centros de poder nas instâncias locais e do investimento na autonomia das escolas para que estas se transformem em centros de aprendizagem e de difusão de conhecimentos para professores e alunos. No que tange à *melhoria do ensino*, assumiu-se que tais mudanças apontadas seriam desencadeadas a partir dos dois primeiros eixos os quais *per se* contribuiriam para a melhoria da qualidade do ensino. As iniciativas de valorização profissional do quadro de magistério referiram-se a aprovação de um novo plano de carreira, vencimentos e

---

<sup>146</sup> Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: <http://www.educacao.sp.gov.br/>; acesso 12 Nov 2006.

<sup>147</sup> PROJETO BÁSICO DO PROGRAMA PEC-FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA .Não publicado; distribuído internamente, 2001, p. 3

salários pela SEE (1997) em que as *distorções* até então existentes haviam sido eliminadas, através da incorporação das gratificações e dos abonos aos salários dos docentes, como também do redimensionamento da jornada de trabalho dos docentes ao torná-la *mais racional para garantir espaços efetivos para o desenvolvimento de atividades inerentes à docência*<sup>148</sup>.

A SEE desenvolveu a estrutura de implantação e funcionamento do programa em parceria com empresas multinacionais, devido a grande utilização de recursos tecnológicos e das mídias interativas que haveriam de *fornecer o suporte adequado para as ações pedagógicas*.

De acordo com Scavazza *et alii*<sup>149</sup>, coordenadora-executiva do projeto,<sup>150</sup>, ao descrever a iniciativa, conceituou-a como se segue:

O programa PEC-Formação Universitária foi implantado a partir de junho de 2001 e em dezoito meses dará a graduação em nível superior para 6.700 professores da rede estadual de ensino. O programa é inovador sob vários aspectos. Ele possibilita a estes professores um programa de qualidade com o conteúdo elaborado por três das principais instituições de ensino superior do país: USP, UNESP e PUC/SP. Rompe com a estrutura de disciplinas, valorizando a integração das diversas áreas do conhecimento e conta com material, tanto em web como impresso, exclusivamente desenvolvido para o programa. O emprego de recursos tecnológicos modernos permite a participação no programa sem o afastamento dos locais de residência e trabalho. São três modalidades de mídias integradas: teleconferência, videoconferência e acesso on-line com o ambiente LearningSpace. Os professores alunos, como vamos chamá-los, têm contato com diversos educadores que vão lhe dar a formação superior com qualidade: o professor tutor, que acompanha diariamente o trabalho de cada turma de cerca de quarenta alunos do começo ao fim do programa; os professores assistentes que fazem o acompanhamento on-line; os videoconferencistas e ainda os especialistas que participam das teleconferências.

Qual seria a institucionalidade da formação de professores nesses termos até então descritos? Há uma relação entre o Estado e a sociedade civil, onde o Estado centraliza as funções de formulação e de avaliação e a execução fica a encargo da sociedade civil, produzindo-se

---

<sup>148</sup> PEC, 2001, p.3

<sup>149</sup> Scavazza *et alii*, **A Utilização de mídias integradas na formação de professores em exercícios - PEC - formação universitária**. Em Anais do IX Congresso Internacional de Educação à Distância, São Paulo, Set/2002.

<sup>150</sup> **Prof. Beatriz Leonel Scavazza** é professora universitária titular da PUC SP, doutora em Psicologia da Educação (1987). Desde fevereiro de 2000, assumiu a Coordenação Executiva do Laboratório de Tecnologias em Educação da Fundação Carlos Alberto Vanzolini, entidade co-ligada ao Departamento de Engenharia de Produção da POLI/USP. Responde pela gestão da área, tendo sob sua responsabilidade a concepção, desenvolvimento e operação de vários projetos e-learning. Fonte: <http://www.elearningbrasil.com.br/congresso/2006/palestrantes/beatriz.asp>; acesso 12 Nov 2006.

assim, dois movimentos: a) a transferência dos deveres do Estado para a sociedade e b) a perda dos direitos do cidadão, uma vez que se propõe o encurtamento dessa mesma cidadania realizada pela reforma do Estado<sup>151</sup>. Tais movimentos são viabilizados através das instituições como universidades, centros de pesquisa, televisões e rádios educativas, e outras instituições que se utilizam da metodologia de educação à distância<sup>152</sup>. Como elucida Silva Jr<sup>153</sup>,

Isso supõe a reforma da educação superior, particularmente das universidades, institutos e fundações de pesquisa, bem como a mudança das atividades desenvolvidas pelos intelectuais dessas instituições ou organizações e a mudança de paradigma da ciência aí produzida. Além disso, há espaço para as organizações não-governamentais e para empresas que possam especializar-se nessas atividades, abrindo, dessa maneira, um nicho para o mercado, numa conjuntura em que o capital tem migrado extensiva e intensivamente para todos os espaços que outrora não eram organizados segundo sua racionalidade.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a formação de professores em pauta não foi assumida como política, mas como um instrumento legal que propiciou a inserção de outros empreendimentos no campo ou “mercado” educacional. O Programa PEC-Formação Universitária como empreendimento educacional inserido na estrutura produtiva da sociedade, auxiliou a deslanchar o mercado de *E-learning*<sup>154</sup>, que despontava no Brasil em meados de 2000. Iniciado em 2001, o *E-learning* teve os primeiros grandes contatos que começaram a ser assinados no país nessa área, podendo ser cotado, a partir de 2002 como uma alternativa real para o “mercado da educação”. Algumas empresas apoiaram a iniciativa do programa, estabelecendo suas parcerias com a Secretaria da Educação, a saber: A Telefônica Empresas; Empresa de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (Prodesp); Intel; Universidade Eletrônica do Paraná; IBM/Lotus; Cisco; Multirede; TV PUC e TV Cultura.

Mas que pressupostos teóricos fundamentam essas políticas educacionais? A seguir

---

<sup>151</sup> SILVA Jr, 2003, op. cit, p. 5

<sup>152</sup> Para exercer as funções normativa, redistributiva, supletiva e coordenadora entre as instâncias educacionais, a Secretaria de Educação a Distância trabalha de forma articulada com os demais órgãos do Ministério da Educação e em conjunto com as Secretarias de Educação dos estados, municípios e Distrito Federal, com universidades, centros de pesquisas, televisões e rádios educativas e outras instituições que utilizam a metodologia de educação a distância. Sua programação organiza-se em três blocos: a) desenvolvimento de projetos estratégicos; b) institucionalização da educação a distância no País; c) articulação do campo institucional e da sociedade civil. Disponível em <http://www.mec.gov/seed/metast.htm>

<sup>153</sup> SILVA Jr, 2003, op. cit, p. 06.

<sup>154</sup> Educação à Distância

veremos:

## **A Proposta do PEC Formação Univesitária**

### **Princípios educacionais, político-institucionais e pedagógicos**

De acordo com seu Projeto Básico de implementação, o fundamento legal do programa embasa-se no artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que estabelece: “É permitida a organização de programas ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta lei”. Tais referências traduziram-se em princípios educacionais, político-institucionais e pedagógicos dispostos como se segue:

1. *A formação dos professores deve estar articulada com a adequada provisão de recursos humanos e pedagógicos, de infraestrutura tecnológica e a busca da integração com a comunidade:* esta articulação é um princípio para a definição dos objetivos, metodologia e organização curricular, implicando na criação de ambiente educacional próprio, com apoio tecnológico às atividades presenciais que poderá ser disponibilizado posteriormente, para outras capacitações da rede;
2. *O exercício da docência escolar dever ser a referência da organização institucional e pedagógica do programa:* a formação de professores deve situar-se no contexto de sua história de trabalho nas escolas da rede oficial pública de ensino, devendo também a) ser realizadas num quadro institucional próximo, articulado e permeável às necessidades e características do sistema de ensino público e à forma de operação de suas unidades escolares; b) ser organizadas em uma proposta pedagógica que contemple a variedade das situações escolares de seu cotidiano, uma vez que o professor precisa ser formado para enfrentar os desafios da novidade escolar contemporânea. Deste princípio decorre a proposição de um desenho curricular no qual as vivências educadoras no contexto da escola são momentos privilegiados de produção didático-pedagógica, de sínteses parciais e avaliação dos conteúdos do programa.

3. *Os professores são agentes fundamentais na implementação da política educacional da SEE:* a formação do professor, entendida também como momento de produção de sua identidade profissional, se dá no contexto do projeto pedagógico de cada escola, mas é pautada pelos princípios que orientam a reforma da educação básica em programa no país. Nesse sentido, o Programa PEC-Formação Universitária deve contribuir para o esclarecimento, a sensibilização e a mobilização dos professores na garantia dos aspectos centrais desta política, especialmente, nas suas decorrências e implicações no centro do processo educativo. Isso significa que no estado de São Paulo, temáticas como o projeto pedagógico, a construção de um currículo no qual os conteúdos são meios para a produção das aprendizagens dos alunos e as novas práticas da avaliação voltadas para a regulação desta aprendizagem, com a introdução da progressão continuada, das classes de aceleração, constituem-se em conteúdos imprescindíveis na formação contínua dos professores ;
4. *As parcerias com outros setores da sociedade* são importantes na consolidação das políticas da SEE. No que se refere à formação de seus recursos humanos, a universidade e/ou instituição de ensino superior constitui-se em um interlocutor privilegiado para a discussão e concretização das propostas: no contexto deste programa, o trabalho conjunto com as universidades e/ou instituições de ensino superior visa a criação e implementação de um programa superior de graduação (licenciatura plena), intitulado Programa Especial de Formação de Professores de 1º a 4º séries do Ensino Fundamental, como parte integrante do Programa de Educação continuada da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Nessa articulação, compete à SEE a responsabilidade pela elaboração do Projeto Básico do Programa que contém as diretrizes gerais que servirão de referência ao desenvolvimento do Projeto Final do Programa a ser elaborado em conjunto com as universidades e/ou instituições de ensino superior, incluindo a gestão dos eixos temáticos, temas e ementário; compete ainda à SEE toda a preparação do ambiente de rede e a disponibilidade dos recursos tecnológicos necessários ao desenvolvimento do

programa. Às universidades e/ou instituições de ensino superior compete, ainda, o detalhamento do projeto final que envolve os aspectos pedagógicos e metodológicos, o conteúdo a ser desenvolvido, a definição e constituição das equipes de trabalho, a criação e elaboração dos materiais didáticos de apoio, a coordenação das ações de docência, a avaliação e certificação dos professores participantes. Este modelo pressupõe a existência de um Comitê Gestor do programa, coordenado pela Secretaria, que reúna representantes da SEE e das universidades e/ou instituições de ensino superior, comitê este que deverá coordenar o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das ações, bem como garantir a articulação entre os conteúdos abordados e os princípios e diretrizes definidos no Projeto Básico elaborado pela SEE.

5. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais devem ser tomados como referência na formação do professor multidisciplinar:* o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental deverá ser enfatizado, posto que são uma referência na discussão curricular disseminada na comunidade educacional e devem ser considerados na perspectiva de favorecer aos alunos-professores a discussão e o aprofundamento da sua prática pedagógica no contexto do projeto educativo da sua escola.
  
6. *A construção de competências deve ser o eixo organizador do currículo:* entende-se no contexto desse projeto, “competência” no sentido explicitado por Philippe Perrenoud (1998): uma competência é um saber-mobilizar. Trata-se não de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos- conhecimentos, know-how, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas e atitudes- a fim de enfrenar com eficácia situações complexas e inéditas.(em Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. In Sistemas de avaliação educacional/Hélia de Freitas Bitar [et al.]-São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 1998, Série Idéias, nº 30). Tomando o conceito de “competência” como eixo, o presente projeto assume que o ponto de partida e de chegada da formação é a atuação profissional do professor no contexto da

instituição escolar, nos marcos de seu plano de desenvolvimento institucional, com destaque para o seu projeto pedagógico.; Toda a sistemática curricular no PEC-Formação Universitária deve, portanto, tomar como base as seguintes competências de referência, que nortearão o monitoramento e avaliação do programa:

- problematizar, explicitar e debater situações contextualizadas, num caráter integrador e transdisciplinar, focalizando o cotidiano, as crenças, as inovações, as rotinas, os estereótipos, as resistências, os pressupostos, as relações sociais, os projetos, assim como os conteúdos, os métodos e as técnicas;
- reconstruir a unidade e complexidade da própria experiência docente com suas implicações emocionais, intelectuais, relacionais, prospectivas e de valorização do conhecimento em construção;
- compartilhar a reflexão pessoal crítica em grupos de âmbitos diversos, inclusive comunidades em rede de conhecimento, possibilitando mudanças de práticas, atitudes e revisão de valores;
- participar de processos de investigação e intervenção com outros docentes e alunos, utilizando métodos diversos;
- favorecer a pluralidade, ampliar a perspectiva e valorizar a diversidade para obter novos referenciais para trabalhar conceitos em contextos diversificados;
- ler, interpretar e atuar na sociedade, a partir dos sinais de mudança do mundo contemporâneo;
- orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos, políticos e estéticos e por pressupostos epistemológicos coerentes;
- conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento, objetos de sua atividade docente, adequando-os às características dos alunos;
- compreender e atuar sobre os processos de ensinar, aprender e avaliar na escola e nas suas relações com os contextos mais amplos das instituições

educacionais e socioculturais;

- organizar formas mais ativas, interessantes e significativas de aprendizagem, gerindo tempos e espaços, a partir do currículo, e utilizando adequada e criativamente os recursos e as tecnologias disponíveis;
- solucionar problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, contribuindo para a melhoria da qualidade da aprendizagem por parte dos alunos e da comunidade escolar em geral;
- desenvolver trabalho coletivo em interação com alunos, pais, comunidade e outros profissionais da escola e fora desta;
- sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, assumindo o processo permanente de investigação e produção de conhecimento.

Estas competências de referência necessitam ser traduzidas em competências mais específicas a serem trabalhadas na formação dos professores de atuação multidisciplinar, que devem, por sua vez, orientar os objetivos da formação, a escolha dos conteúdos, a organização das modalidades pedagógicas, a abordagem metodológica e a criação de tempos e espaços de vivência para os professores em formação.

7. *A coerência entre a formação do professor e a prática de atuação que dele se espera deve pautar todas as atividades que serão desenvolvidas durante o programa:* Os alunos-professores do PEC-Formação Universitária já possuem uma prática docente que será problematizada no novo contexto de formação. Como já aponta o documento de proposta de Diretrizes para a formação inicial: "a preparação do professor tem uma peculiaridade muito especial: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência absoluta entre o que se faz na formação e o que se espera como profissional" (Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em nível superior, MEC, 2000.).

Esta coerência, no programa PEC-Formação Universitária, deve decorrer:

- da simetria entre a situação de formação e a situação de exercício profissional;

- da contextualização da aprendizagem, garantindo o contato efetivo com a realidade do professor;
- do papel central do tratamento a ser dado aos conteúdos, garantindo que eles incluam a dimensão conceitual, procedimental e atitudinal;
- da ênfase em processos de avaliação que possibilitem reconhecer seus próprios métodos de pensar, desenvolvendo capacidades de auto-regular a própria aprendizagem. (grifos nossos);

8. *O domínio dos objetos sociais do conhecimento e sua transposição didática devem ser priorizados*: priorizar o domínio dos objetos sociais do conhecimento e sua transposição didática implica em possibilitar aos professores novas experiências nas quais eles sejam convidados a conhecer com profundidade e transformar os saberes socialmente construídos em objetos de ensino e de aprendizagem escolar. Essa profundidade em relação aos conhecimentos relativos às áreas curriculares é algo indispensável, dado que o domínio desses objetos é necessário para que o professor possa pensar com mais autonomia em diferentes possibilidades de planejar e orientar sua prática. Tal ênfase, e a forma pela qual ela se concretiza na proposta curricular do PEC-Formação Universitária, é uma das características distintivas essenciais da presente proposta. Como indica a *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores*, do MEC:

"Multidisciplinar ou especialista, aquilo que o professor precisa saber para ensinar não é equivalente ao que seu aluno vai aprender: são conhecimentos de nível superior, no sentido de serem mais amplos do que os que se constróem até o ensino médio, tanto no que se refere à profundidade quanto ao grau de elaboração do saber. Portanto, além dos conteúdos definidos para as diferentes etapas da escolaridade nas quais o futuro professor atuará, sua formação deve ir além desses conteúdos, incluindo conhecimentos necessariamente a eles articulados, que compõem um campo de ampliação e aprofundamento da área. Isso se justifica porque a compreensão do processo de aprendizagem dos conteúdos pelos alunos da educação básica e uma transposição didática adequada dependem do domínio desses conhecimentos. Sem isso, fica impossível construir situações didáticas que problematizem os conhecimentos prévios com os quais, a cada momento, crianças, jovens e adultos se aproximam dos conteúdos escolares,

desafiando-os a novas aprendizagens, que vão constituindo saberes cada vez mais complexos e abrangentes".

Os saberes tratados no currículo não são os mesmos das ciências nas quais se baseiam, mas também não são totalmente distintos. Tanto o currículo de formação, quanto o da escola de ensino fundamental, operam uma transposição didática, segundo a expressão utilizada por Chevallard (A transposição didática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997), ou seja, ocorre a transformação da cultura em objeto de ensino e de aprendizagem escolar. Por esta razão, a identificação e seleção dos saberes que constituirão o currículo de formação devem ser pautados pela sua relevância para a prática docente e manter permanente vinculação com ela.

Ocorrem, na verdade, três tipos de transformação: a dos conhecimentos científicos em conhecimentos escolarizados, no currículo escolar; a do currículo escolar — saber proposto — em saber ensinado ou currículo real, e, por fim, a do currículo real ensinado em aprendizagem real dos alunos.

É no processo de articulação entre os diversos saberes das variadas áreas que se constrói o conhecimento menos fragmentado.

9. *A dimensão da pesquisa na formação do professor deve garantir o desenvolvimento de uma postura de investigador que leve à reflexão sobre sua ação cotidiana:* As atividades de formação no programa PEC-Formação Universitária devem possibilitar aos professores a realização de situações e experiências de investigação tanto no que se refere à sua prática e aos resultados de ensino e aprendizagem quanto às características do seu aluno e do contexto social no qual atua.

Visando desenvolver as competências orientadas à investigação docente, serão trabalhados os procedimentos mais utilizados no trabalho científico, tais como registro de observações, realização de entrevistas e sistematização de informações, mediante relatórios, memorial descritivo, diários, análise e comparação de dados, proposições de hipóteses, encaminhamento para solução de problemas identificados.

A produção de conhecimento, a partir de um entendimento maior da realidade em

que atua, faz com que o aluno-professor tenha uma compreensão mais ampla do próprio exercício da profissão, por meio da análise de diferentes contextos, o que possibilita a criação de estratégias de intervenção mais adequadas às situações de ensino e de aprendizagem vividas.

Da mesma forma, é importante ressaltar que a proposta prevê processos de descoberta a serem realizados pelo aluno-professor no tocante a novos referenciais advindos de teorias e informações das diferentes ciências relacionadas às áreas do conhecimento que compõem o currículo. No que diz respeito a esse aspecto, para que o professor se desenvolva como pesquisador, esses resultados serão veiculados através das mídias interativas, assegurando o acesso a todos os cursistas.

Assim postos os princípios do programa, vejamos seus objetivos gerais e específicos, de acordo com o projeto básico do programa:

### **Objetivo geral**

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

Este programa foi intitulado Programa Especial de Formação de Professores de 1a a 4a séries do Ensino Fundamental.

### **Objetivos específicos**

Habilitar o contingente de professores PEB I efetivos, visando a melhoria de sua atuação na rede oficial de ensino estadual, no Ciclo I do ensino fundamental;

Possibilitar a experimentação e 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 e/ou Instituições de Ensino Superior Paulistas;

Ampliar as referências teórico-conceituais para uma melhor compreensão e descoberta de conteúdos e formas pedagógicas menos convencionais, possibilitando a produção e criação de opções mais significativas de aprendizagens dentro do coletivo das escolas, especialmente dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), como parte de uma rede integrada de geração de conhecimento no estado.

## **Metodologia**

A proposta configura um programa presencial, com forte apoio de mídias interativas, organizado sob a fórmula de módulos. Foram previstos quatro Módulos Interativos, que serão descritos posteriormente. Os **Módulos Interativos** sistematizaram os **referenciais teóricos do Programa**, por meio de Temas e Unidades, presentes na estrutura curricular.

A dinâmica de funcionamento do Programa previu 5 modalidades de atividades, descritas abaixo, que, articuladas entre si, apoiaram a proposta pedagógica. São elas:

- videoconferências (VC): ocorrem duas vezes por semana, com duração de 4 horas cada, e devem ser ministradas por docentes e discentes, entre mestres e doutores, mestrandos e doutorandos, convidados pelas universidades;
- teleconferências (TC): ocorrem quinzenalmente, com duração de 2 a 4 horas, e devem ser ministradas por convidados escolhidos pelas Universidades e pela SEE;
- trabalho monitorado (TM): com uma carga horária de 12 a 16 horas semanais, abrangem 3 tipos de atividades (sessões on line, sessões off line e sessões de suporte), sendo supervisionadas pelos tutores indicados pelas universidades;
- vivências educadoras (VE): atividades complementares que ocorrem sob a supervisão dos tutores, com carga horária variada;
- estudos independentes e trabalhos de síntese elaborada do programa: atividades que percorriam todo o programa, sob a supervisão dos orientadores acadêmicos, indicados

pelas Universidades.

### **Como eram articulados:**

Cada módulo interativo contava com videoconferências (VC) e teleconferências (TC) que forneciam o ajuste teórico-conceitual, através das palestras e dinâmicas de trabalho presencial virtual. Antecedendo e/ou sucedendo a estas formas de interação com docentes ou convidados, ocorriam os momentos de trabalho monitorado (TM), que incluíam três tipos de sessões: *on-line* (ligadas à internet), *off-line* (somente com trabalho de dinâmica orientado pelo tutor) e de *suporte* ( para atividades de estudos independentes, dentro da programação).

As sessões de *trabalho monitorado* (TM) procuravam desdobrar (ou “traduzir”) junto aos alunos-professores, os temas expostos nas aulas por videoconferência e nas palestras *magnas* por teleconferência, que constavam de textos ou atividades através das quais o tutor poderia explicar aos alunos- professores os temas que foram ou seriam abordado pelas transmissões, dada a rapidez com que tudo acontecia, somando-se à infinitude de teorias e informações. Tais sessões de trabalho monitorado abrangiam, muitas vezes, atividades de simulação de prática e questionamentos para reflexão docente dirigida pelas “instruções” ou “respostas” que os tutores recebiam da equipe de gestão do programa, pela internet, antes de cada uma delas; incluíam ainda o desenvolvimento de sistematizações através do método científico e a avaliação contínua, além de produções diversas por parte dos alunos-professores.

As sessões de *TM off-line* foram orientadas pelos tutores (um para cada turma de 40 cursistas) enquanto as sessões de *TM on-line* possibilitavam a interação dos alunos-professores com os assistentes-virtuais, via internet, a partir de protocolos de trabalho previamente estabelecidos pela referida gestão. O atendimento das sessões on-line foi realizado na proporção de um assistente por até 60 cursistas por sessão.

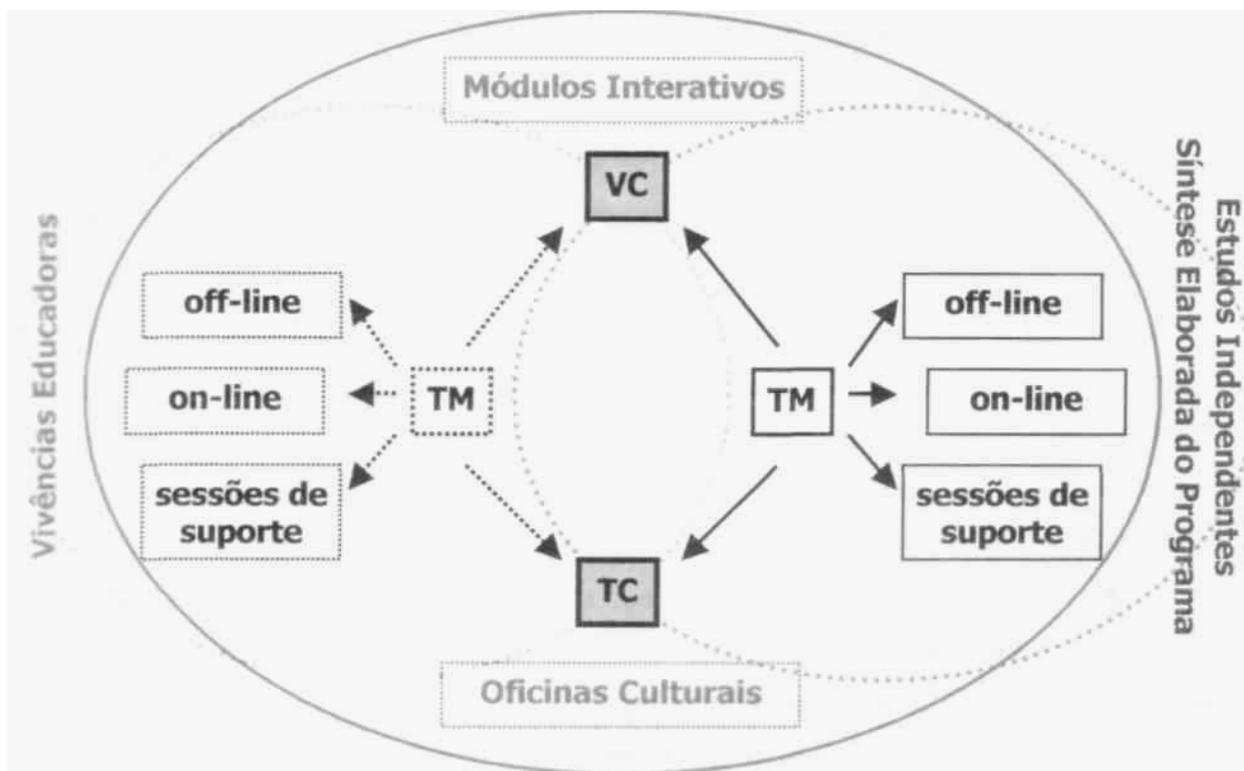
As sessões de TM de suporte destinaram-se muitas vezes a aulas explicativas, por parte do tutor, sobre conteúdos dos módulos e para a produção das atividades propostas, uma vez que o tempo era muito pouco para que se conseguisse cumprir o cronograma que o programa estipulava.

Todas essas modalidades eram sintetizadas pelas “Vivências Educadoras”, que se distribuíam durante o desenvolvimento do currículo do programa, com ênfases diferenciadas, para especificar pontos de vista esperados do aluno-professor ao associar sala de aula, escola e

comunidade, articulando sua prática com as *novas teorias*.

Paralelamente aos módulos interativos, fora previsto o desenvolvimento de uma série de oficinas culturais, porém muitas delas foram abreviadas, especialmente durante o final do programa (por volta do segundo semestre de 2002) em virtude da falta de tempo para a realização das atividades descritas.

Foram propostos, no currículo do programa, os seguintes trabalhos “acadêmico-científicos”– dois estudos independentes, um a cada ciclo de 36 semanas do programa, e uma Síntese Elaborada do Programa que deveria ser realizada individualmente e disponibilizada para todos os participantes do programa, onde um orientador acadêmico (docente ou assistente) deveria supervisionar esta prática para cada grupo de 40 alunos (a critério das universidades, um professor poderia atender mais de um grupo).



## Avaliação

O primeiro momento de avaliação dos alunos-professores em relação ao curso referiu-se ao programa em si e a seu impacto no contexto de suas práticas educativas nas escolas em que exercem sua docência. O segundo, terceiro e quarto momentos de avaliação referiram-se às

aprendizagens dos alunos-professores no transcorrer do programa frente aos objetivos de formação propostos. Desse nível partiram tanto as conclusões sobre o crescimento de cada aluno professor como as decisões sobre sua certificação.

Vale assinalar ainda que as avaliações foram elaboradas pela equipe de gestão do programa e parcerias, aplicadas em sala de aula pelos tutores em dias específicos envolvendo todas as turmas inscritas no programa, sendo “corrigidas” pelos *Orientadores de Turma*.

O critério de avaliação, de acordo com a gestão do programa, obedeceu aos pressupostos presentes na *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em nível superior* -MEC/ 2000, da forma como segue:

“A concepção de avaliação definida pretende ser coerente com a perspectiva de desenvolvimento de competências profissionais. Nessa perspectiva, o que se pretende avaliar não é a quantidade de conhecimento adquirido, mas a capacidade de acioná-lo e de buscar outros para realizar o que foi proposto. Portanto, os instrumentos de avaliação têm a finalidade de diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos. Sendo assim, a avaliação deve levar em conta a adequação das situações de ensino propostas e a participação dos diferentes educadores e atores sociais envolvidos, inclusive de representantes das escolas nas quais os professores exercem sua docência.

Embora seja mais difícil avaliar competências profissionais do que assimilação de conteúdos convencionais, há muitos instrumentos para isso. Algumas possibilidades: identificação e análise de situações educativas complexas e/ou problemas em uma dada realidade; elaboração de projetos para resolver problemas identificados num contexto observado; elaboração de uma rotina de trabalho semanal a partir de indicadores oferecidos pelo formador; definição de intervenções adequadas, alternativas às que forem consideradas inadequadas; planejamento de situações didáticas consonantes com um modelo teórico estudado; reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e/ou observados em situação de estágio; participação em atividades de simulação; estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação.

Como indicação, propõe-se, para o programa em questão, num primeiro momento, uma avaliação inicial, de entrada, que tome por referência os objetivos de formação propostos, caracterize os alunos-professores, levante as suas expectativas frente ao programa e seja

orientadora do encaminhamento da abordagem dada aos conteúdos propostos.

Em um segundo momento, propõe-se a construção de uma sistemática de avaliação processual que busque apreender as diferentes aprendizagens e sustentar as escolhas de encaminhamento das situações de ensino e aprendizagem do programa. Posto que se trata da formação de professores que já possuem uma prática docente, essa avaliação no/do processo deve envolver os diferentes protagonistas e lançar mão de diferentes situações — auto-avaliação, avaliação interpares, avaliação pelos docentes, assistentes e tutores, tendo em vista as produções individuais e coletivas e avaliação por pessoas da equipe escolar quanto aos impactos da formação — e de diversos instrumentos: memoriais descritivos, diários, port-fólios, relatórios, entrevistas, questionários, provas com questões dissertativas e ou objetivas etc.

Num terceiro momento, propõe-se a avaliação dos produtos das sínteses parciais e finais do programa — os estudos independentes e a síntese elaboradora — que devem ser realizados, sempre que possível, numa dimensão coletiva, envolvendo os alunos-professores, os docentes do programa e as comunidades escolares. A realização e a articulação entre estes três momentos de avaliação devem ser explicitadas como forma de possibilitar aos alunos-professores uma reflexão sistemática de sua prática enquanto docentes/avaliadores.

Para finalizar, cabe realçar que em qualquer programa de formação de professores a avaliação cumpre o objetivo — nem sempre explicitado — de fazer o professor vivenciar, como objeto da avaliação, situações equivalentes às que ele organiza, como sujeito da avaliação, para seus próprios alunos. Observando a simetria invertida, a avaliação é, portanto, uma experiência que o professor vive enquanto aluno e um conteúdo do programa com o qual ele aprenderá princípios e métodos de avaliação de aprendizagem que deverá aplicar em sua própria sala de aula. No presente programa serão indispensáveis a coerência, sinergia e articulação entre eles.”

### **Proposta curricular: estrutura e organização**

*Módulos, temas, unidades e modalidades de atividades*

Como já mencionando, o programa contou com diferentes modalidades de atividades desenvolvidas ao longo dos seguintes módulos interativos:

MÓDULO	EIXO TEMÁTICO	CARGA HORÁRIA
Módulo introdutório	Capacitação em informática	50 horas

Módulo 1	0 PEC-Formação Universitária e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor	116 horas
Módulo 2	Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares	1.062 horas
Módulo 3	Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva	112 horas
Módulo 4	Escola: um elo na rede da sociedade do conhecimento	68 horas
	<b>TOTAL</b>	<b>1.408</b>

Um ementário-referência com a sugestão dos temas e unidades de cada módulo encontra-se no anexo I. O Comitê Gestor detalhou as unidades e conteúdos de cada tema.

### **Modalidades de atividades transversais aos módulos ou paralelas a esses**

Duas outras modalidades de atividades foram desenvolvidas durante o programa: *Vivências Educadoras* e *Oficinas Culturais*.

*Vivências Educadoras* foi a denominação dos momentos de ação e reflexão prático-teóricas. Foram previstas onze *Vivências Educadoras*, com cargas horárias diferenciadas, totalizando 400 horas de trabalho no programa e 300 horas de aplicação na sua comunidade escolar (prática de ensino). De forma gradativa, essas atividades seriam desenvolvidas pelo cursista, que, cumulativamente, deveria incorporar os resultados da vivência anterior à seguinte, prosseguindo no seu processo de desenvolvimento de competências com a apropriação de atitudes de um professor reflexivo, sendo que nas duas últimas vivências ele criaria estratégias para elaboração e disseminação de suas sínteses, em comunidade escolar e em comunidade virtual. Essa *vivências* teriam a função de garantir o elo de articulação entre as referências teórico-conceituais e a prática em construção pelo professor, dentro de seu ritmo e estilo peculiar.

Foram estabelecidos os seguintes eixos temáticos para as onze *Vivências Educadoras*, totalizando 400 horas de atividades:

MODALIDADE DE ATIVIDADE	EIXOS TEMÁTICOS
<b>VIVÊNCIAS EDUCADORAS</b> (proposta preliminar)	1. Diagnóstico dos alunos, pais, escolas e comunidades.
	2. Análise de práticas de alfabetização e elaboração de um projeto de trabalho.
	3. Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de Língua Portuguesa, desenvolvimento do mesmo e avaliação.

4. Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de Matemática, desenvolvimento do mesmo e avaliação.
5. Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de Ciências Naturais e/ou Meio Ambiente, desenvolvimento do mesmo e avaliação.
6. Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de História e/ou Geografia, desenvolvimento do mesmo e avaliação.
7. Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de Artes, desenvolvimento do mesmo e avaliação.
8. Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de Ciências e/ou Educação Física, desenvolvimento do mesmo e avaliação.
9. Análise de propostas curriculares das áreas.
10. Avaliação da escola a partir dos critérios adotados pelas políticas públicas de avaliação.
11. Participação da escola numa rede de conhecimento.

As oficinas culturais, com carga horária prevista de 192 horas, seriam subdivididas em duas frentes, tendo em vista seus dois grandes objetivos. A primeira frente, caracterizada por visar unicamente a formação cultural do professor e a ampliação de seu letramento, teria três grandes objetivos: a) possibilitar ao aluno-professor o domínio dos principais gêneros do discurso que circularam no PEC-Formação Universitária; b) possibilitar uma maior participação no universo da cultura letrada; e, finalmente, c) propiciar a ampliação da formação cultural dos professores, sem que isso tenha necessariamente uma relação direta com a sala de aula ou com o exercício da docência. Assim, foram apresentados conteúdos e discutidas questões relativas à leitura e à escrita, aos diversos gêneros tematizados e às mais variadas formas de expressão artísticas, tais como literatura, cinema, teatro, artes plásticas, com o intuito principal de possibilitar um maior desenvolvimento da fruição estética por parte do aluno-professor.

O objetivo da segunda frente foi fornecer matéria-prima e instrumentos para que o cursista pudesse vislumbrar o desenvolvimento da fruição estética dos seus alunos.

MODALIDADE DE ATIVIDADE	EIXOS TEMÁTICOS
OFICINAS CULTURAIS (proposta preliminar)	1. Leitura e produção de textos
	2. Literatura
	3. Teatro
	4. Artes plásticas
	5. Fotografia

6.	Cinema
7.	Música

## **Distribuição da carga horária**

Foi proposto uma carga horária para o programa de 3.100 horas, que deveria ser concluída em 17 meses. Tendo-se iniciado na última semana de agosto de 2001, deveria cumprir a seguinte distribuição:

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

Foi prevista uma carga horária semanal de até 28 horas, devendo ser cumpridas diárias 4 horas de atividades de segunda a sexta-feira, e até 8 horas de atividades aos sábados, tomando-se como referência a seguinte distribuição:

- videoconferência - duas vezes por semana, com quatro horas de duração cada - total/semana = 8 horas;
- teleconferência - uma vez por quinzena, totalizando duas horas;
- trabalho monitorado - até dezesseis horas por semana;
- vivências educadoras - onze ciclos com carga horária diferenciada, no decorrer do programa, totalizando 400 horas<sup>155</sup>

## **Infra-estrutura**

Para o funcionamento do PEC-Formação Universitária, foi instalado um circuito de ambientes de aprendizagem com características especiais, sendo as unidades dos CEFAMs

---

<sup>155</sup> A definição do primeiro Cronograma mensal do curso segue em anexo.

escolhidas para abrigar esta infra-estrutura. Sendo assim, cada ponto do PEC-Formação Universitária contou com as seguintes características:

- sala de aula de videoconferência, com capacidade para 40 alunos (o ideal proposto abrigaria 80 alunos), equipada com equipamento de videoconferência e dois televisores de 34 polegadas, um televisor de 29 polegadas, uma câmera documental, com videocassete e computador multimídia;

- laboratório de aprendizagem equipado com 15 computadores interligados em rede e conectados à intranet/PEC-Formação Universitária e também à internet, destinado ao trabalho on-line, em ambiente virtual de aprendizagem;

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

- sala de tutoria, com capacidade para 20 alunos (ideal para 30 alunos) destinada ao trabalho off-line, com dinâmicas presenciais (na maioria dos CEFAMs, essa sala foi a mesma que a sala de aula).

As universidades foram equipadas com salas de geração de videoconferência, constituindo-se de um pequeno estúdio (10 a 12m<sup>2</sup>) com equipamento de videoconferência, um televisor de 29 polegadas, a câmera documental, videocassete, computador multimídia e pódio integrador de mídia e sistema de som.

A SEE providenciou uma Central de Produção de Material (tanto impresso quanto para Web), respondendo pela editoração e distribuição destes aos diversos pontos do circuito. Foi responsável também pela gestão do circuito tecnológico, ou seja, pela conexão entre os diversos pontos de geração e recepção de aulas, dados e informações.

## **Desenho institucional**

A equipe pedagógica responsável pelo detalhamento e desenvolvimento da proposta básica apresentada pela SEE foi constituída pelas equipes designadas pelas universidades.

### **Coordenação geral:**

- do planejamento;
- da integração das equipes;
- da sintonia entre *conteúdo e proposta* dos eixos temáticos /SEE;
- da produção dos materiais de apoio;
- da logística.

<b>SEE</b>	<b>UNIVERSIDADES e/ou INST. DE ENSINO SUPERIOR</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- definição dos eixos temáticos e seus respectivos temas e ementários;</li><li>- estratégias;</li><li>- metodologia de funcionamento.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- detalhamento pedagógico do conteúdo, das estratégias e metodologias;</li><li>- definição de equipes e elaboração de materiais;</li><li>- docência, avaliação e certificação.</li></ul>

### **Observações Gerais: da constituição do programa**

O seguinte texto foi apresentado aos professores-tutores junto com o documento do projeto básico do programa:

“Tendo em vista que várias Universidades e/ou Instituições de Ensino Superior poderão integrar o pool de instituições responsáveis por este programa e, para atender aos princípios que sustentam esta iniciativa da Secretaria de Estado da Educação, faz-se necessário que seja estabelecida uma instância de articulação entre os diferentes atores envolvidos no processo, ou seja, um Comitê Gestor, coordenado pela SEE, com participação de representantes da SEE e das Universidades e/ou Instituições de Ensino Superior.

A SEE caberá o papel de participar ativamente do processo de desenvolvimento do projeto final do programa em conjunto com as Universidades e/ou Instituições de Ensino Superior, a partir do Projeto Básico do Programa proposto pela SEE, projeto este que contém as diretrizes

gerais que servirão de referência ao desenvolvimento do projeto final, que também inclui sugestões dos eixos temáticos com seus respectivos temas e ementários, bem como as estratégias e a metodologia de funcionamento.

As Universidades e/ou Instituições de Ensino Superior caberá, ainda, o detalhamento pedagógico do Projeto Final, que envolve o conteúdo a ser desenvolvido, as estratégias e metodologias a serem empregadas a partir do ementário inicial proposto pela Secretaria, a elaboração dos materiais ou a seleção e adaptação dos já existentes, além da responsabilidade pela docência, supervisão, avaliação e certificação dos participantes.

Caberá ao Comitê Gestor responder pela coordenação e articulação das várias etapas do processo, ou seja, pelo planejamento das diferentes ações, pela integração entre as diferentes instituições participantes do PEC-Formação Universitária, pela sintonia entre os conteúdos propostos pelas Universidades e/ou Instituições de Ensino Superior e os eixos temáticos e princípios norteadores do Projeto Básico do Programa definido pela SEE, pela coordenação dos profissionais indicados pelo Comitê Gestor para a elaboração dos materiais didáticos de apoio.

Para que as Universidades e/ou Instituições de Ensino Superior possam realizar as ações acima descritas deverão compor equipes que possam atender às seguintes funções:

### **1.Coordenação Acadêmica**

Responde pela tramitação interna do programa nas Universidades e/ou Instituições de Ensino Superior e coordena as ações do ponto de vista acadêmico. Integra o Comitê Gestor do Programa.

### **2.Docente**

- perfil: é professor da Universidade e/ou do Instituição de Ensino Superior; o é mestre ou doutor.

- atribuições: é um dos autores dos módulos ou de unidades dos módulos; ministra as videoconferências; pode ser indicado para escrever ou supervisionar a escrita/criação do material impresso e também das atividades remotas ou participar da seleção de material que eventualmente seja escrito por terceiros; é necessário que trabalhe de forma integrada com os assistentes e tutores.

Observação: toda videoconferência será destinada a grupos de 160 a 200 alunos-

professores, subdivididos em turmas de cerca de 40 alunos.

### **3.Assistente**

- perfil: é indicado pelos docentes das Universidades; é mestrando, mestre ou doutor; não precisa necessariamente ter vínculos institucionais com a Universidade e/ou Instituição de Ensino Superior (ser docente, pesquisador ou pós-graduando), mas deve ser supervisionado por um docente da Universidade e/ou Instituição de Ensino Superior.

- atribuições: faz a interface on-line com os alunos relativa às atividades articuladas em tomo das VCs; não tem interface presencial com aluno.

- relação assistente/alunos-professores: trabalha simultaneamente com até 60 alunos.

### **4.Tutor (ou Auxiliar de Ensino)**

- perfil: é graduado; é selecionado pela Universidade e/ou Instituição de Ensino Superior. Deverá fazer parte do quadro da Universidade e/ou Instituição de Ensino Superior durante o período de desenvolvimento do Programa e deverá ser supervisionado por docente da Universidade e/ou Instituição de Ensino Superior; deve conhecer os PCNs; é desejável que tenha experiência de atuação na rede, no I ciclo.

- atribuições: acompanha todas as atividades do aluno de forma presencial (assiste as vídeo e teleconferências, supervisiona os TM); o encaminha relatórios bimestrais de turma.

- relação tutor/alunos-professores: 1 para cada turma de 40 alunos.

### **5. Orientador Acadêmico**

- perfil: é professor da Universidade e/ou Instituição de Ensino Superior; é mestre ou doutor.

- atribuições: acompanha o desenvolvimento de um grupo de alunos (40 alunos); é responsável pelo suporte aos alunos na elaboração dos Estudos Independentes (2 estudos no programa) e também pelo trabalho de Síntese Elaborada do Programa (monografia); não tem, obrigatoriamente, interface presencial com os alunos. Todo o suporte pode ser feito de forma virtual, seja pela Internet, seja por videoconferência.

- relação orientador acadêmico/alunos-professores: 1 para até 40 alunos.”

Busquei nessa seção apenas **apresentar**, ainda que sucintamente, as diretrizes de referência educacionais, político-institucionais e pedagógicas que fundamentaram o programa PEC-Formação Universitária, revelando que interesses fundamentaram os valores educacionais por ele propagados expressamente naqueles documentos.

Nas seções seguintes desse capítulo, serão retomados, para aprofundamento, alguns aspectos relevantes que poderão nos ajudar a compreender melhor o que de fato é proposto, através de tais diretrizes reveladas pelos princípios adotados.

## **Os princípios educacionais, político-institucionais e pedagógicos assumidos pelo PEC: re-adequando seus significados ao contexto**

O projeto básico do programa de formação de professores em nível superior bem sugere, como pudemos notar a uma primeira vista, sua afinação com os organismos internacionais e regionais, que estão vinculados aos mecanismos de mercado.

Retomarei para análise nesse momento - antes de prosseguir com a análise de algumas situações da prática do curso experienciadas por mim junto às alunas-professoras - outros significados ou inflexões para o discurso ordenador dos **princípios** do programa, estabelecidos pelos seus autores como as “diretrizes gerais que servirão de referência” para todas as ações nele desenvolvidas.

Podemos invocar, de início, a ilustração de Frigotto<sup>156</sup> acerca do contexto escolar, que muito bem reflete, a meu ver, o próprio espaço de formação que compartilhamos no curso, as professoras-alunas e eu:

O que está posto como desafio ao conhecimento e à ação é a fragmentação do mundo e sua reunificação ilusória na sedução da imagem. A escola, que sempre lidou com o discurso articulado do pensamento cognitivo, vê-se diante de novas formas de conhecer, aparentemente mais completas porque

---

<sup>156</sup> FRIGOTTO *et alli*. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 82, abril 2003, p. 96

envolvem o sentimento, a emoção, o desejo. Na presença da cultura de tendência hegemônica do visual, a escola, supostamente, moderniza-se e incorpora acriticamente a imagem como ilustração, como motivação.

No primeiro princípio, nota-se que o discurso educacional configura-se a partir de uma reformulação dos enfoques economicistas do “capital humano”, cuja reconceitualização supõe manter alguns princípios que sustentavam aquela perspectiva, articulando-os a outras concepções, como a atual regulação dos mercados e às novas “promessas”<sup>157</sup>. Tal perspectiva, nos dizeres de Gentili, supõe que os conhecimentos adquiridos aumentariam a capacidade de trabalho do professor e dessa forma, são também considerados um “capital” que, como fator de produção, garante o crescimento econômico de modo geral e, de modo particular, contribui para incrementar os ingressos individuais de quem os detêm.

Assim, propõe-se que a formação dos professores deva estar articulada com a adequada *provisão de recursos humanos, de recursos pedagógicos, e de infraestrutura tecnológica*, todos parecendo dispostos em um mesmo nível de importância. Note-se ainda, neste primeiro princípio, a recomendação de que *os recursos tecnológicos alocados para o programa poderão servir para outras funções*, assim como os recursos humanos, se considerarmos a lógica do raciocínio, também poderão servir para outras finalidades, como as de “monitorar”, “tutoriar” ou “acompanhar” os alunos, não mais “ensinar”, como é o caso dos professores.

O segundo princípio, por sua vez, tanto elucida quanto promove o distanciamento entre as referências teóricas e as ações pedagógicas dos professores envolvidos no programa, prevendo que *a formação de professores deve situar-se no contexto de sua história de trabalho nas escolas da rede oficial pública de ensino*.

Vale lembrar, junto com Silva<sup>158</sup>, que a história da escola pública e da profissão de professor foi construída contrariando interesses das elites quando os trabalhadores tomaram assento na escola pública, reivindicando que o Estado lhe destinasse recursos públicos, embora a amplitude dessa conquista entre os anos de 1960 e 1970 não tenha se refletido nas condições de formação e de trabalho do professor; inversamente, a profissão passou a conviver com a desvalorização crescente: as licenciaturas curtas, os cursos de final de semana, a despolitização, a contenção salarial, as disciplinas desconectadas entre si e com a realidade, o distanciamento

---

<sup>157</sup> GENTILI, 1998, pp 103-104

<sup>158</sup> SILVA, M., 2002, p. 164

teoria-prática, o livro didático como instrumento único de trabalho, a ausência de reflexão sobre a prática pedagógica, entre as deficiências detectadas na formação desses profissionais. E nesse quadro, a reforma educacional vem intervir, fundamentada no argumento de que a escola já não cumpre adequadamente sua função.

A proposta de formação deste programa, a partir de tal princípio, contribui no processo de fragmentação de dissociação do corpo docente, uma vez que não se promove o espaço para a elaboração de projetos pedagógicos coletivos, integrados e comprometidos com a comunidade, perdendo-se a unidade do corpo docente que compunha a identidade da escola. Inversamente, a proposta do programa em pauta é direcionada à fragmentação, ao individualismo, à produtividade, à competitividade e á disseminação de que tudo o que é “público” não tem qualidade, e que o privado assegura rentabilidade. O “público”, no sentido de “direito de todos” é encoberto<sup>159</sup>.

O terceiro princípio prescreve a participação dos professores como agentes fundamentais no processo de reforma educacional em curso, já que convocados pela SEE à referida formação continuada de caráter ‘especial’. Participação esta cujo implícito significado nos remete às “traduções” contundentes, porém oportunas, de Pablo Gentili<sup>160</sup>, em dois momentos de sua argumentação:

De fato, quando a comunidade educacional é convocada a “participar”, espera-se que concorde de forma cega com parâmetros ou conteúdos básicos de um milagroso currículo nacional, previamente definido por comissões de especialistas locais ou estrangeiros. Ela é “convidada” a se submeter docilmente a provas de avaliação, cujo objetivo é quantificar a qualidade e o rendimento do sistema e seus agentes, hierarquizando instituições e pessoas. A participação da comunidade escolar só é promovida quando legitima os sistemas de prêmios e castigos destinados a ‘injetar competitividade’ na rede educacional, quando a modernização periférica é imposta às escolas [...]

Participa-se desde que as regras sejam aceitas passivamente; caso contrário, se desestabiliza a democracia. Naturalmente, em tais condições, a participação não é outra, senão um ardil, um ato hipócrita de simulação, destinado a legitimar decisões tomadas por outros (ou outras) e que nunca entram em pauta na discussão.

De fato, a manipulação governamental não se limita apenas ao estabelecimento de uma agenda inalterável e com resultados pré-fixados.

---

<sup>159</sup> SILVA, M., 2002, p.166.

<sup>160</sup> GENTILI, 1998, pp 66-67

Expressa-se também no fato de que as decisões de governos nunca são enunciadas como tais, mas são encobertas sob supostos “acordos gerais”, “coincidências comuns” e toda uma série de estratégias discursivas destinados a diluir e mascarar o conflito e criar a falsa imagem de comunidade homogênea de interesses.

Duas considerações se fazem necessárias neste ensejo, à luz de Silva<sup>161</sup>, quais sejam: a) os estudos e análises das mediações entre as políticas e estratégias provenientes dos organismos internacionais permanecem nos círculos acadêmicos do ensino superior, com divulgação insuficiente e longe do alcance dos professores das redes estadual e municipal de educação escolar; os “entraves” iniciais que encontrei no início do trabalho com a turma de alunas-professoras sob minha tutoria poderão refletir tal realidade, como relatarei posteriormente; b) não são contemplados de forma expressiva, na organização curricular do programa em pauta, estudos específicos que enfoquem a política das políticas educacionais ao longo dos seus módulos temáticos.

Estudos dessa natureza, sendo parte efetiva dos cursos de licenciaturas, criaram oportunidades para redimensionar e compreender as questões políticas das políticas educacionais e das instituições escolares públicas, além de habilitarem os docentes para a tarefa de desvendar os nexos estruturais presentes nas políticas e para a tematização de suas práticas pedagógicas<sup>162</sup>.

O quarto princípio invoca a importância das *parcerias com outros setores da sociedade* para a *formação de seus recursos humanos*. Nesse sentido, revela-se uma das características centrais dos programas de ajustes e reestruturação educacional, como se configura ser o PEC, qual seja: a dinâmica de implementação progressiva do processo de privatização do ensino público, que apesar de parecer óbvia, como afirma Gentili, não se apresenta de forma clara e transparente. Como já mencionado, tal ocorrência deve-se ao desmantelamento do Estado como agência produtora de bens e serviços e parêntese institucional orientado a garantir e promover os direitos da cidadania, responsabilidades públicas passam a ser delegadas para outras organizações ou entidades privadas. É em tal sentido que a educação se privatiza, de forma similar a determinadas atividades produtivas desempenhadas pelas empresas estatais, como companhias de telecomunicação, de energia elétrica, siderúrgicas, entre outras. Vale invocar as palavras de

---

<sup>161</sup> SILVA, M., 2002, p. 7

<sup>162</sup> *ibidem*

Gentili<sup>163</sup>:

A crítica à reforma educacional do neoliberalismo muitas vezes acaba sendo facilmente contestada em virtude de nossa limitada compreensão da especificidade do processo privatizador nos âmbitos escolares e das suas diferenças em relação a outras atividades onde a participação estatal é vigorosamente reduzida. Isto permite, por exemplo, que as administrações neoliberais considerem absurda qualquer acusação de que elas estão privatizando a educação simplesmente porque - segundo dizem - “nenhuma escola está sendo vendida”.

A relação das variáveis *financiamento/fornecimento (quem paga?! quem oferece?)* passa progressivamente a ser delegada a indivíduos, grupos ou entidades privadas. Dito de outra forma, o Estado vai reduzindo sua participação como agente central na alocação dos recursos destinados ao financiamento dos serviços educacionais, transferindo essa responsabilidade aos próprios indivíduos, às famílias ou às empresas.

Analisemos o caso deste programa: a tecnologia foi inserida como infra-estrutura para boa parte da formação oferecida para os professores, sendo da responsabilidades das universidades envolvidas em “parceria”, o detalhamento dos aspectos pedagógico-metodológicos, do conteúdo, da constituição das equipes de trabalho, da elaboração dos materiais didáticos de apoio, da coordenação das ações de docência, da avaliação e da certificação dos professores participantes.

No entanto, como se argumenta neste quarto princípio-diretriz do programa, este modelo de “parceria” pressupõe a existência de um **Comitê Gestor**, coordenado pela SEE, cujos representantes deverão coordenar o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação daquelas ações sob a alçada das universidades, para **garantir a articulação entre os conteúdos abordados e os princípios e diretrizes definidos no Projeto Básico** elaborado pela SEE.

A gestão do programa PEC- Formação Universitária foi desenvolvida pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini, mais especificamente através do Laboratório de Tecnologias em Educação (LTE), entidade co-ligada ao Departamento de Engenharia de Produção da POLI/USP.

Beatriz Leonel Scavazza, na função de Coordenadora-Executiva da referida fundação desde o ano de 2000, respondeu pela coordenadoria-executiva de gestão também no PEC, considerando-se sua experiência na área.

---

<sup>163</sup> GENTILI, 1998, pp 73-74

A área de Gestão de Tecnologias Aplicadas à Educação (GTE) tem investido basicamente em consolidar as “competências multidisciplinares” da Fundação Vanzolini (FCAV), focalizando-as nos processos complexos de gestão de programas educacionais considerados de “alto desempenho”. Assim, à GTE coube conceber, desenvolver, implementar, acompanhar, ajustar e responder pelo gerenciamento de todas as etapas e atividades de programas educacionais intensos em tecnologias de informação e comunicação, quer como recurso de mediação pedagógica, quer como instrumento de gestão. Trabalhando em sintonia com o LTE - Laboratório de Tecnologias em Educação da própria FCAV, que comercialmente pesquisa e desenvolve soluções para o processo produtivo de educação a distância, foi o responsável por gerar os produtos e “serviços educacionais de qualidade” que atenderam às solicitações do programa.

A carteira de “clientes e parceiros” da GTE/FCAV inclui o setor público (secretarias de educação do Estado de São Paulo e do Município de São Paulo, FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação), entidades acadêmicas (Fundação de Apoio à Faculdade de Educação), organizações não-governamentais (tais como a Fundação Telefônica e o Cenpec) e empresas privadas<sup>164</sup>. Scavazza elucida o investimento da SEE<sup>165</sup>:

A gestão do projeto PEC-Formação Universitária foi desenvolvida pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini no Laboratório de Tecnologias em Educação.

Com o sentido de gerar o produto educacional, o trabalho integrou diferentes campos de conhecimento na investigação e implementação dessas soluções e integrou profissionais das áreas de educação, comunicação, informática e especialistas nas diversas áreas que compõem o programa curricular do PEC.

Foram desenvolvidas ferramentas e sistemas de gestão adotadas para permitir o controle e o acompanhamento de cada processo.

A complexidade do PEC – Formação Universitária, por si só, justificou a adoção do modelo de gestão de projetos do PMI - Project Management Institute. Para atender as necessidades do projeto, o modelo de gestão ficou resumido nos processos de: Planejamento, Execução/Controle e Comunicação.

No processo de Planejamento estão contemplados a Estrutura Organizacional e a Estrutura Analítica, de onde foi gerado o Cronograma das Atividades do Projeto.

---

<sup>164</sup> Ver: <http://www.gte.vanzolini.org.br/index.html>; acesso 21 de nov/2006

<sup>165</sup> SCAVAZZA, 2002, pp 4 - 5.

No processo de Execução e Controle são apresentados relatórios mensais elaborados pela coordenação do projeto. Estes relatórios apresentam os pontos críticos, o status das atividades e as providências tomadas ou sugeridas para contornar os impasses ou desvios verificados, ou ainda fazer a adaptação de alguma inovação para o projeto. Indica também os responsáveis por cada uma das providências apontadas.

Face às tais informações, o estudo de Gentili pode determinar a linha de raciocínio que privilegiei para ampliar nossas reflexões, no sentido de melhor compreendermos os processos inerentes à mercantilização do ensino superior, bem como nortear nossas análises em relação a seus efeitos e sua dinâmica, muitas vezes difusa a um primeiro olhar.

O autor desmistifica muitas das formas de transferência do público ao privado que estão sendo implementadas no contexto da ambiciosa reforma educacional, tais como as seguintes :

1) a criação de fundações, tais como a que hospeda a Coordenadora-Executiva do programa, que caracteriza uma boa fachada para a realização de “suculentos” negócios privados;

2) a elaboração de tal organização curricular “diferenciada” que no caso do PEC expressa um “monopólio de experts internacionais”.

Tal como a *Universidade do Professor*, experiência similar de formação/capacitação de professores já mencionada no segundo capítulo deste trabalho, os princípios teórico-metodológicos assumidos para o PEC e suas “parcerias” não parecem haver considerado brevemente a problemática escolar ou mesmo analisado as principais questões referentes à necessidade de formação dos professores. Senão, vejamos o que afirma Scavazza<sup>166</sup>:

O PEC-Formação Universitária, por iniciativa da Secretaria de Estado da Educação sob a responsabilidade das universidades USP, UNESP e PUCSP e sob a gestão da FCAV/LTE, permitiu que cerca de 6.700 professores efetivos da rede pública tivessem a oportunidade de obter a Licenciatura plena atendendo à exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Após 18 meses de Programa esses professores obterão essa formação baseada numa metodologia inovadora com forte apoio de mídias interativas e sintonizada com os desafios educacionais do século XXI. Os impactos dessa formação já começam a ser sentidos na prática pedagógica dos professores beneficiando indiretamente os 260 mil alunos do Ensino Fundamental da rede pública paulista. Outros 480 professores ligados às

---

<sup>166</sup> SCAVAZZA, 2002, op. cit., p. 5

universidades envolvidas receberam treinamento para atuar com tecnologias interativas e habilitaram-se para o trabalho. A infraestrutura física e tecnológica e a matriz metodológica da Rede PEC possibilitarão a realização de novos programas de formação continuada para outros quadros docentes da Secretaria de Educação de São Paulo. Considerado um modelo de programa educacional por secretários municipais de educação, o PEC-Formação Universitária deverá se estender aos quadros de professores de parte das prefeituras paulistas. Até o momento, 411 dos 647 municípios do Estado já manifestaram interesse em fazer parte do Programa e oferecer graduação superior a 22.000 professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Um programa de formação de professores com tais características é emblemático na medida em que sintetiza a essência das políticas educacionais implementadas pelas administrações neoliberais: a reprodução, no campo pedagógico, de experiências formativas ou organizacionais próprias do campo empresarial. Pressupõe-se assim que os mecanismos de treinamento, avaliação, controle, medição, disciplinamento e estímulo à produtividade que “funcionam com eficácia” no campo empresarial devam funcionar com a mesma “eficácia” no campo escolar.

A Fundação Vanzolini, contratada pela Secretaria da Educação paulista, se apresenta como uma das empresas que obtém maior “qualidade” dos serviços que presta em função de sua “otimização de recursos” considerando sua “experiência no assunto de treinamentos empresariais e educação à distância”<sup>167</sup>.

Atuação em educação à distância desde 1996, o Laboratório de Tecnologias em Educação (LTE) já realizou diversas experiências de mediação pedagógica utilizando tecnologias de informação e comunicação, como teleconferências, videoconferências, canal de TV a cabo, vídeos, publicações impressas e Internet, entre outras.

Amparado por uma longa experiência em gestão de conhecimentos, esse trabalho busca desenvolver uma solução para o processo produtivo de educação à distância que seja capaz de gerar produtos e serviços educacionais de qualidade. Entendemos que, neste caso, qualidade significa a otimização dos recursos e conhecimentos em todas as etapas do processo e, principalmente, a implementação de ambientes educacionais que resultem em uma aprendizagem profunda e significativa.

---

<sup>167</sup> Ver: <http://www.gte.vanzolini.org.br/index.html>; acesso 21 de nov/2006

Dessa forma, remeto-me à seguinte observação de Gentili<sup>168</sup>, que neste momento merece destaque: os argumentos favoráveis à privatização enfatizam que a delegação de responsabilidades públicas para entidades privadas cria melhores condições de “eficiência” nos serviços oferecidos à sociedade. Sumariamente, diz-se, segundo reza a “propaganda oficial” pelas reformas institucionais: “com a privatização, todos ganham”.

Nesse sentido podemos questionar, sem dúvida, os serviços oferecidos pela Fundação Vanzolini em termos de sua “eficiência” ou “otimização de recursos” ser entendida como “menor custo”. Vamos considerar os recursos investidos no programa, levando em conta a contratação dos inúmeros serviços prestados pela referida fundação: o montante destinado ao projeto pela SEE contou inicialmente em 100 milhões de reais, valor do qual empregou-se efetivamente para a produção do curso “apenas” 50 milhões, segundo afirmaram os responsáveis pela negociação e condução dos projetos. Curiosamente, essa importante informação não foi disponibilizada ao público interessado em documento algum<sup>169</sup>.

Grande parte dessa verba alegou-se ser destinada à compra de equipamento de mídias interativas, que trataram-se – segundo a Fundação Vanzolini e empresas participantes - da “fundamentação” do projeto, já que se tratava de um curso predominantemente virtual<sup>170</sup>.

Toda decisão de investimento pressupõe uma opção sempre excludente. Dessa forma, se a opção oficial foi investir recursos públicos em iniciativas educacionais a serem desenvolvidas por entidades privadas, parece-nos evidente que a verba gasta com as empresas criadoras do PEC não pôde ser destinada a outras entidades, nem públicas e nem privadas.

As palavras de Gentili<sup>171</sup> são sumariamente oportunas:

Apesar da retórica oficial que pretende reduzir as decisões de investimentos governamentais a questões de índole técnica, a orientação do gasto público depende sempre de **opções políticas definidas** (grifo nosso).

Com esse raciocínio, retomemos a análise do quinto princípio educacional, político-institucional e pedagógico do programa: os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, tomados como referência para a formação do professor.

---

<sup>168</sup> GENTILI, 1998, p. 92

<sup>169</sup> MENDONÇA, 2003, p. 15

<sup>170</sup> *ibidem*

<sup>171</sup> GENTILI, 1998, p. 92

De início, busquemos a etimologia da palavra “parâmetro” no dicionário<sup>172</sup>: par(a)- + metro; do grego *paramétréó* : “medir uma coisa por outra, medir uma coisa em paralelo com outra; reproduzir pela medida, proporcionar”; outras acepções são bem oportunas: “elemento variável (característica ou dado) que entra na elaboração de um conjunto, o qual constitui um todo”; “curva que representa um desempenho sob condições experimentais específicas”; e finalmente “conjunto de características, especificações (mais usada no plural)”.

Para viabilizar a manutenção e o desenvolvimento das relações sociais de produção capitalistas, o Estado intervencionista faz uso de uma readequação de significados, categorias, conceitos e discursos, através dos quais logra justificar a realidade por ele imposta. Dito de outra forma,

As palavras e as categorias não nomeiam simplesmente coisa do mundo. As categorias lingüísticas, os conceitos ao constringer e limitar a esfera do possível, ao permitir ou impedir que certas coisas sejam pensadas, são parte central de qualquer projeto político de transformação social. Neste processo político novas categorias lingüísticas são criadas ao mesmo tempo que antigas categorias têm seu significado radicalmente transformado ganhando novas e inesperadas inflexões, quando não são simplesmente deslocadas<sup>173</sup>.

A universalização do acesso à escola e o aumento médio de escolaridade é um fato que não parece constituir-se em empecilho ao capitalismo monopolista. Pelo contrário, um nível mínimo e continuado de escolaridade generalizada – dentro da função social que a escola tem assumido historicamente – constituem-se em mecanismos funcionais à atual etapa do desenvolvimento capitalista. Uma escolaridade elementar que permita um nível mínimo de cálculo, leitura e escrita, e o desenvolvimento de determinados traços sócio-culturais, políticos e ideológicos tornam-se necessários para a funcionalidade das empresas produtivas e organizações em geral, como também para a instauração de uma mentalidade consumista. O prolongamento da escolaridade – prolongamento desqualificado – por outro lado, vai constituir-se num mecanismo de gestão do próprio Estado intervencionista, que busca viabilizar a manutenção e o desenvolvimento das relações sociais de produção capitalista<sup>174</sup>.

O resultado das pesquisas que tratam da análise da educação brasileira nas últimas décadas

---

<sup>172</sup> Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, disponível em houaiss.uol.com.br, acesso em 16 de Novembro/2006

<sup>173</sup> GENTILI, P. e SILVA, T. (org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, Vozes: 1994. pp 167

<sup>174</sup> FRIGOTTO, 2001, op. cit., p.162.

– tanto ao nível de ensino fundamental, quanto ao nível de ensino superior – explicitam que não existe por parte do Estado, algum compromisso efetivo com a quantidade e a qualidade da educação para a população de que delas necessita.

Com efeito, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, por convocação da UNESCO, foi um importante marco dos compromissos com a educação assumidos pelos países que se integravam ao projeto de globalização neoliberal. E foi, também, a partir dos acordos ali firmados que um conceito pragmático de qualidade de ensino, inspirado nas orientações do Banco Mundial, passou a vigorar nas propostas oficiais de reorganização curricular, articulando o sentido ético e humanístico da “Educação para todos” à racionalidade instrumental, no intuito de agregar a população como força produtiva e suplantando, definitivamente, a tradição humanista e propedêutica do ensino<sup>175</sup>.

A partir da concepção adotada pelo governo desde a LDB para explicitar seu modo de compreender essa relação, um grupo de especialistas, identificados com o discurso oficial, elaborou pareceres e parâmetros curriculares para a educação infantil, fundamental e média que adotam uma concepção de educação e de escola que deverá orientar os processos de formação de professores. Uma análise superficial das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais conduziria à constatação de que elas apontam para a ampliação da educação de modo generalizado e, ainda, de modo a superar a clássica dicotomia entre conhecimento humanista e científicotecnológico, articulando ciência, cultura, cidadania e trabalho<sup>176</sup>.

De acordo com Frigotto<sup>177</sup>, as teorias educativas que orientam a forma concreta de conduzir a prática pedagógica, a divisão interna do trabalho educativo, as leis e reformas que orientam determinadas políticas educacionais são mecanismos orientados à desqualificação do trabalho escolar – ou seja, à negação do saber aos filhos da classe trabalhadora – que encontram sua matriz básica na própria forma de o Estado gerir a política educacional.

Assim, as políticas da reforma do ensino de 1º e 2º graus assumem um posicionamento conceitual, na orientação curricular, que procura imprimir um caráter de “consensualidade

---

<sup>175</sup> SANTIAGO, A. **Políticas de inclusão e cultura excludente: paradoxos do currículo escolar**. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v.6, nº 17, jan/abril 2006, p. 21

<sup>176</sup> KUENZER, A. **As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando**. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, 1999, p. 165.

<sup>177</sup> FRIGOTTO, 2001, p.168

teórica” quanto aos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que logram ser um “conjunto de características ou especificações” incidentes sobre a reorientação dos currículos, a formação de professores e a elaboração de materiais didáticos, preservando-se como uma orientação flexível, de caráter não obrigatório. Todavia, o controle sobre a qualidade do ensino é exercida, com efeito, pela avaliação nacional, garantindo, subliminarmente, a perspectiva teórico-pedagógica anunciada pelas formas de manutenção e reprodução das relações sociais dominantes<sup>178</sup>.

Nesse sentido, apresenta-se o sexto princípio educacional, político-institucional e pedagógico do programa PEC-Formação Universitária, que invoca a construção de competências como o eixo organizador da formação de professores, assumido pelo seu projeto básico como sendo *o ponto de partida e de chegada* para a atuação profissional do professor no contexto da instituição escolar.

No âmbito das reformas educacionais, a profissionalização docente foi escolhida como uma das estratégias para as reformas pretendidas, no contexto dos processos de reformas educacionais para a América Latina, que foram iniciados no início da década de 1990 com a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, na Tailândia, como mencionado. Convocada pela *Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura- UNESCO*, pelo *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento- PNUD*, pelo *Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF*, a partir do financiamento do Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID, estabeleceu-se a reorientação das políticas de crédito internacional, impondo-se condições rígidas para novos empréstimos por parte dos países “devedores”. O Comitê Regional Intergovernamental do *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*<sup>179</sup> foi o organismo criado dentro da UNESCO, encarregado de criar, identificar e esboçar ações e recomendações aos Estados Membros da região - dentre eles, o Brasil – que enfocassem o **nível de qualidade** das aprendizagens destinadas aos alunos da educação fundamental. Para tanto, chegou-se a conclusão que em nível *macro*, os instrumentos avaliativos seriam a criação dos *sistemas nacionais de avaliação* e o desenvolvimento de programas de discriminação “positiva”; em nível *micro*, a atenção voltou-se para a avaliação da escola e seus processos, onde se estabeleceu como definição de “profissionalização” o que segue:

---

<sup>178</sup> SANTIAGO, 2006, p. 24.

<sup>179</sup> PROMEDLAC V. (Santiago de Chile, 8-11 de junio de 1993): **Recomendación de Santiago para la ejecución del Proyecto Principal de Educación en el período 1993-1996**. Disponível em <http://www.unesco.cl>. Acesso em 20 de novembro/2006.

O desenvolvimento sistemático da educação fundamentado na ação e no conhecimento especializados, de maneira que as decisões em relação ao que se aprende, a maneira como se ensina e as formas organizativas para que isso ocorra, se tomem de acordo com:

- os avanços dos conhecimentos científicos e técnicos;
- os marcos de responsabilidades pré-estabelecidas;
- os criterios éticos que regem a profissão e
- os diversos contextos e características culturais.

Esta profissionalização não é exclusivamente um ato técnico, mas que deve conceber-se no marco de consensos e acordos educativos estáveis e democráticos.

Dessa forma o *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* indica que a profissionalização docente se constituía, ao mesmo tempo, em estratégia técnica e política<sup>180</sup>. As demandas para a formação de professores respondem a tais *configurações* que se originaram no interior dessas organizações, devido a mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais.

Estreita é a relação entre a concepção de capital humano e a concepção reducionista de ensino vinculada à reforma. A ênfase na eficiência e produtividade da escola vai reclamar não só uma organização do processo educativo, à semelhança das empresas produtivas, como também vai exigir métodos e técnicas adequadas a essa organização. O surgimento da divisão técnica do trabalho escolar reflete a própria divisão social e técnica do trabalho, resultantes das relações sociais de produção, em que a classe trabalhadora perde não só as condições objetivas de sua produção, mas também o controle dos instrumentos de trabalho, além de privar-se do seu saber de classe. O processo da divisão interna do trabalho escolar priva os trabalhadores-professores de seu saber e do processo de produção desse saber: o processo pedagógico dessa forma, fica cada vez mais entregue aos especialistas que “pensam”, programam e supervisionam a decodificação da programação estabelecida<sup>181</sup>. Dessa forma, o conceito de “qualificação” veio a consolidar-se na atualidade das reformas em função do modelo taylorista-fordista de produção, determinante tanto de padrões de formação quanto de emprego, carreira e remuneração.

---

<sup>180</sup> SHIROMA, O. *et alii*. **A mística da profissionalização docente**. Revista Portuguesa de Educação, volume 6, n°2, Universidade do Minho, Portugal:2003. p. 8

<sup>181</sup> FRIGOTTO, 2001, pp 168-169

De acordo com Friedmann<sup>182</sup>, a “qualificação” foi compreendida inicialmente em uma perspectiva essencialista, que a identificava como “propriedade dos postos de trabalho”; anteriormente considerada por Naville<sup>183</sup> sob uma perspectiva historicista ou relativista, o conceito de “qualificação” é atribuído ao homem, não como fenômeno técnico individualizado, mas de acordo com o seu valor social e diferenciado como trabalhador.

Não obstante, o conceito de “qualificação” na organização da reforma educacional passou a ser compreendido como uma relação social complexa entre as operações técnicas, de acordo com a estimativa de seu valor social atribuído pelas suas implicações econômico-políticas. É vinculado, portanto, ao conceito de “competência”, em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em prol de sua extensão experimental.

As competências são apresentadas na reforma curricular brasileira como o “novo paradigma da educação” em função do *Relatório Delors*<sup>184</sup>, documento considerado pelos *Referenciais para Formação de Professores*<sup>185</sup> em que, entre outras questões, são enfatizadas a relevância do papel dos professores para a formação dos alunos (...), a urgência de uma formação adequada ao exercício profissional e de condições necessárias para um trabalho educativo eficaz. Assim, a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior, lançada pelo Ministério da Educação<sup>186</sup> remete a um segundo plano os conhecimentos acadêmicos, científicos e teóricos pertinentes à formação de professores. Segundo a perspectiva do Conselho Nacional de Educação, sob o Parecer CNE/CP n.º 009/2001 temos, em dois momentos:

a construção de competências para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de

---

<sup>182</sup> FRIEDMANN, G. **Le travail em Miettes**. Paris: Gallimard, 1956 *apud* RAMOS, M. **A educação profissional pela Pedagogia das Competências: : para além da superfície dos documentos oficiais**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, 2002, pp 401-402

<sup>183</sup> NAVILLE, P. **Essai sur la qualification du travail**. Paris: Marcel Rivière, 1956. *apud* RAMOS, M., 2002, op. cit. pp 401-402

<sup>184</sup> O relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, intitulado **Educação: um tesouro a descobrir**; publicado no Brasil no ano de 2001, apoiado pelo MEC e pela UNESCO; quatro pilares da educação são defendidos no Relatório Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

<sup>185</sup> BRASIL.MEC/CNE. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, 1999. Disponível em <http://www.mec.gov.br>; acesso em 20 Nov 2006

<sup>186</sup> BRASIL. MEC/CNE. **Parecer 009/2001 : Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Distrito Federal: 2001.** pp 29-32. Disponível em <http://www.mec.gov.br>; acesso em 20 Nov 2006.

vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação.

a aquisição das competências é requerimento à própria construção de conhecimentos, o que implica (...) superar a falsa dicotomia que poderia opor conhecimentos e competências.

De acordo com Dias<sup>187</sup>, a caracterização do modelo de competências mínimas apresentada por Perrenoud<sup>188</sup> é extremamente semelhante às experiências realizadas no passado pelo currículo de competências norte-americano, embora o referido autor faça distinções em relação à ação autônoma e reflexiva do professor na sua prática. Entre as semelhanças, Dias destaca a associação do “desenvolvimento de competências” ao “controle” por intermédio do processo de avaliação, bem como a adoção do currículo por competências para a solução dos problemas do sistema educacional. A autora identifica a correspondência entre o discurso de Perrenoud e o discurso pedagógico do Relatório Delors, uma vez que Perrenoud engaja-se em modificar globalmente a prática dos professores no contexto escolar, no qual, segundo o autor:

já não se trata de ensinar a todos, na esperança de que alguns aprendam muito e outros aprendam o mínimo exigido para votar, consumir e trabalhar. Trata-se sim de colocar o maior número possível em situações que permitam a quase todos aprender de um modo eficaz. Não somente a ler, escrever, contar, mas também a tolerar e a respeitar as diferenças, a coexistir, a raciocinar, a comunicar, a cooperar, a mudar, a agir de uma forma eficaz, etc<sup>189</sup>.

Dessa forma, as iniciativas relativas ao currículo, no âmbito da reforma educacional, têm se orientado em explicitar e avaliar as competências profissionais dos professores, por intermédio de mecanismos precisos como avaliações e a reformulação dos programas escolares, organizando os processos em função de referenciais de competências, como pressupostos por Perrenoud. Assim, a formação de professores eficazes, de acordo com o autor, não deve se dissociar das expectativas do sistema de ensino em que se trabalha, mas fornecer-lhes a “competência” para agir na prática, fazendo-os passar por essas circunstâncias regularmente durante os seus estudos e

---

<sup>187</sup> DIAS, R. **Competências – um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ.FE. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), 2002. p. 101

<sup>188</sup> PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

<sup>189</sup> *ibidem*, pp 140-141

analisar o que pensaram, sentiram e fizeram<sup>190</sup>. A construção de competências, portanto, reflete-se na formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz, como sugere Perrenoud. Trata-se assim de um treinamento no qual a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos pode-se limitar, drasticamente, para favorecer o exercício da mobilização em situação complexa.

A análise de Dias, já citada, revela que a relação estreitamente complementar entre conhecimento e competências, assumida inicialmente por Perrenoud, é revogada, ao afirmar-se a existência de um conflito de prioridade em relação à divisão do tempo do trabalho na sala de aula. Perrenoud estabelece, ao considerar as diferenças entre conhecimentos e competências que “conhecimentos”, ao serem construídos, percorrem um campo cognitivo mais amplo, não implicando em sua aplicação imediata; a construção de “competências”, diferentemente, requer a limitação drástica dos conhecimentos para viabilizar-se sua mobilização em situação complexa, acionando assim os conhecimentos úteis à formação.

Por esta perspectiva, percebe-se que a finalidade da prática pedagógica, no contexto da reforma educacional, seria propiciar o exercício contínuo e contextualizado dos processos de mobilização, articulação e aplicação dos saberes, através de um currículo se organize por conjuntos integrados e articulados de situações-meio, pedagogicamente concebidos e organizados para promover aprendizagens profissionais significativas. Os conteúdos disciplinares deixam, portanto, de ser fins em si mesmos para se constituírem em meios para o desenvolvimento de competências. Dessa forma, na descrição das práticas relacionadas à construção de “competências” pressupõe-se a estabilidade do processo produtivo<sup>191</sup>.

A respeito da complexidade do ofício do professor, Dias<sup>192</sup> revela que em pesquisas orientadas à mudança do currículo da formação do professor, não se conseguiu ainda responder à questão “o que é ensinar”. As pesquisas asseguram, no entanto, que a reflexão sobre “competências” implica posicionar-se quanto: a) ao tipo de profissionalismo que se faz referência; b) a relação entre a formação de professores e a política educacional; e c) a liberdade de ação para que os professores definam sobre o seu ofício e suas próprias competências.

Assim, o sétimo princípio educacional, político educacional e pedagógico do programa que

---

<sup>190</sup> PERRENOUD, 1999, p. 109

<sup>191</sup> RAMOS, M., 2002, op cit, pp 408-409

<sup>192</sup> DIAS, 2002, op. cit, p. 109

ora estudamos faz-se estabelecer a estreita congruência entre a formação do professor e a **prática de atuação que dele se espera.**

O que pode-se esperar destes professores em função da formação que lhes é destinada, considerando o contexto das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais?

Como aponta Kuenzer<sup>193</sup>, a mais significativa transformação decorrente dessa nova etapa de acumulação do capitalismo monopolista ocorreu no âmbito do trabalho, que deixou de ser estável com as relações de assalariamento, passando a assumir novas e velhas formas, que vão da terceirização ao resgate das antigas formas de trabalho domiciliar, porém cada vez mais informal e precarizado, tendo restringidos os postos de trabalho, em que o desemprego aparece como uma tendência irreversível. Estabelece-se, de acordo com a autora, uma realidade inusitada: as novas demandas aproximam, e mesmo confundem, educação e trabalho, de modo a já não haver mais diferença entre educação para a cidadania e para o sistema produtivo.

O conjunto de reformas educacionais, que inclui o novo modelo de formação de professores, da forma como explicitadas no planejamento estratégico do MEC, responde às novas demandas do mundo do trabalho, do ponto de vista da acumulação flexível, em conformidade com as políticas das agências financeiras internacionais para os países pobres, assumidas integralmente pelo governo brasileiro<sup>194</sup>.

A constituição da reforma curricular da formação dos professores, no contexto assinalado, viabiliza-se por meio de uma série de regulamentações na instância Legislativa, além de documentos produzidos para orientação e disciplinamento sobre sua legislação, veiculados entre os anos 1999 a 2001, após a promulgação da LDB, a saber: 1) Edital Nº 4/97 MEC/SESU, 2) *Referenciais para Formação de Professores* (MEC-SEF, 1999), 3) *Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical—documento principal*, 4) *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior* (MECSEF/SEMTEC/SESU, 2000), 5) *Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior* (MEC, 2000) e 6) *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* (CNE,2001).

---

<sup>193</sup> KUENZER, 1999, op cit, p. 172

<sup>194</sup> ibidem, p. 176

Dias<sup>195</sup> afirma que em todos esses documentos referenciados, o conceito das “competências” é apresentado como nuclear na organização curricular, não obstante muitos deles tenham sido produzidos para fundamentar a construção da proposta sobre as *Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior*, alguns solicitados sobre a forma de parecer, outros produzidos coletivamente por grupo de professores, associações científicas, corporativas e instituições<sup>196</sup>. O documento *Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical*<sup>197</sup>, especificamente, foi produzido inicialmente para orientar discussões internas a respeito, no âmbito do governo federal e comissões de trabalho. Partindo das observações de Dias, a análise mais direcionada deste documento pode indicar algumas das manifestações e implicações das restrições impostas à formação dos professores e seu desempenho esperado.

O contexto delineado por Mello<sup>198</sup> parte da abordagem geral, direcionando-se às especificidades, como “concepção de organização pedagógica”. São observados, dentro do contexto: a) a economia mundializada e a importância da educação na sociedade do conhecimento; b) a qualificação dos recursos humanos como condição indispensável para o Brasil adquirir competitividade no quadro de globalização econômica; e c) a concepção de organização pedagógica: flexibilização da gestão pedagógica, descentralização, autonomia escolar e diversidade curricular. Afirma a autora a deliberação de uniformizar o perfil dos professores de que a reforma educacional necessita:

Uma vez consensuado o perfil de professores que a reforma necessita para aterrizar na sala de aula, é urgente levantar o que vem sendo feito que se identifica com esse perfil a fim de aprender com experiências bem sucedidas e ao mesmo tempo rever ou reinventar as agências formadoras existentes que quiserem e puderem dar respostas eficazes ao desafio de preparar esses professores.

Discutindo a formação de professores efetivada pelas universidades, Mello justifica a idéia da construção de uma base de conhecimentos gerais que incluam os conhecimentos que o estudante de magistério tenha construído durante a sua própria educação básica. Na universidade,

---

<sup>195</sup> DIAS, 2002, op cit, pp 115-117

<sup>196</sup> ibidem, pp 143-144

<sup>197</sup> MELLO, G. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical**. São Paulo Perspec. v. 14, n. 1, 2000, p.98-110

<sup>198</sup> ibidem, p 99

de acordo com sua análise, o conhecimento pedagógico ensinado estaria desarticulado do conteúdo a ser ensinado nas escolas, fato que não favorece a sua transposição didática, que, para a autora, seria a forma efetiva de se vincular o conteúdo da teoria à sua prática. O conceito de transposição didática é enfatizado no documento, correspondendo ao trabalho de transformação de um objeto a ensinar em objeto de ensino.

Em sua análise sobre as distorções e oportunidades do sistema atual, Mello apresenta a avaliação dos resultados dos cursos de formação da esfera pública ou privada, como uma questão estratégica para o país. Porque

Não há avaliação da qualidade dos resultados desses cursos de preparação docente, sejam eles públicos ou privados, porque a formação de professores tem sido tratada como qualquer outro curso de nível superior, sem considerar seu papel estratégico para todo o sistema educacional do país. Como os demais cursos superiores, eles são previamente autorizados e reconhecidos. Nunca passaram por avaliação posterior das competências necessárias para formar professores da educação básica brasileira.(Mello, p 100).

Considera urgente o investimento na organização de um sistema nacional de credenciamento de cursos e certificação de competências docentes cujos principais objetivos seriam: 1) apoiar escolas avaliadas e credenciadas com assistência técnica e financeira; e, 2) condicionar o exercício do magistério à conclusão de curso em instituição credenciada e à avaliação para certificação de competências docentes.

Tal urgência é justificada em termos de vantagens e desvantagens econômicas em relação à formação de professores, que implicariam, segundo Mello, nas seguintes “distorções graves” quanto ao seu financiamento:

nas regiões em que a oferta de cursos de formação docente é predominantemente privada, o poder público, que mantém a educação básica, garante o mercado de trabalho dos egressos do ensino superior privado sem dispor de mecanismos eficientes de controle da qualidade desses professores; e nas regiões em que os cursos de formação de professores são predominantemente públicos estaduais, o poder público pode financiar com recursos da educação básica a formação de seus professores, o que caracteriza um duplo financiamento das instituições estaduais de ensino superior. (Mello, p 101)

O problema é ainda maior quando se considera que os sistemas públicos de educação básica, estaduais e municipais, gastam volumes consideráveis de

recursos em capacitação de professores, dinheiro anualmente pago às mesmas instituições de ensino superior privadas e públicas para refazerem um trabalho que não foi bem-feito durante a formação inicial dos professores.(idem)

A única e importante vantagem do modelo atual é sua sustentabilidade financeira. As grandes universidades públicas federais e estaduais, nas quais o custo aluno é alto, dedicaram-se muito mais, proporcionalmente, às carreiras superiores “nobres” como medicina, engenharia, direito, arquitetura. Entre essas carreiras, nunca foi incluída a formação de professores para a educação da maioria. Por essa razão, há várias décadas os futuros professores, geralmente originários das camadas médias e médias baixas, arcam com os custos da própria formação profissional no setor privado ou recorrem ao ensino superior estadual, quase sempre de custo e qualidade inferiores ao federal ou aos estaduais “nobres” (ibidem)

Em relação à organização curricular, Mello argumenta em favor do desenvolvimento de competências sobre as disciplinas, que permite amplas possibilidades de organização interdisciplinar como alternativa para o modelo disciplinarista que repousa sobre a divisão das licenciaturas no ensino superior. Essa compreensão assume que

deve haver outro locus para a formação de professores visto que a localização institucional das licenciaturas na estrutura do ensino superior e particularmente das universidades, cria um divórcio entre a aquisição de conhecimentos nas áreas de conteúdos substantivos e a constituição de competências para ensinar esses conteúdos a crianças, adolescentes ou adultos com atraso escolar (ibid.:6).

Assim, defende-se uma outra organização institucional para a formação profissional dos docentes, sob a orientação das competências como eixo curricular.

A formação de professores deve ser referenciada nas competências e ainda levar em conta a interdisciplinaridade, a transversalidade, a contextualização e a integração de áreas em projetos de ensino que se apresentam como recomendações nacionais nos diversos documentos da reforma, nos parâmetros e diretrizes curriculares (Mello, p 102).

É imprescindível que o professor que se prepara para lecionar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tal como estabelecidos nos artigos 22, 27, 32, 35 e 36 da LDB e nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Isso é condição

indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio.(idem)

O conceito de simetria invertida, desenvolvido por Mello, toma como referência para a formação do professor o exercício futuro da sua profissão, organizando os cursos de formação de professores sob os mesmos princípios filosóficos e pedagógicos que a lei determina para a educação básica, pois

A situação de formação profissional do professor é inversamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Quando se prepara para ser professor, ele vive o papel de aluno. O mesmo papel, com as devidas diferenças etárias, que seu aluno viverá tendo-o como professor. Por essa razão, tão simples e óbvia, quanto difícil de levar às últimas conseqüências, a formação do professor precisa tomar como ponto de referência, a partir do qual orientará a organização institucional e pedagógica dos cursos, a simetria invertida entre a situação de preparação profissional e o exercício futuro da profissão. [...]

a educação inicial de professores deve ter como primeiro referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica. Os professores não são necessários para qualquer projeto pedagógico, mas para aqueles que vão ser executados sob a orientação normativa das diretrizes curriculares nacionais e sob a recomendação dos parâmetros e planos curriculares formulados pelo MEC, pelos sistemas públicos de ensino e pelas escolas particulares. Os modelos ou instituições de formação docente que interessam ao país são, portanto, aqueles que propiciam ou facilitam a constituição de um perfil de profissionais adequados a essa tarefa.(p 103)

Argumenta-se a seguir que o desenvolvimento das competências leva à construção do perfil profissional do professor denominado “reflexivo”:

O profissional reflexivo é também aquele que sabe como suas competências são constituídas, é capaz de entender a própria ação e explicar por que tomou determinada decisão, mobilizando para isso os conhecimentos de sua especialidade. A reflexão, nesse caso, identifica-se com a metacognição dos processos em que o profissional está envolvido nas situações de formação e exercício.

Sobre a relação teoria e prática, tem-se:

A prática docente não tem a exatidão do experimento científico, e é por essa razão que seu *ethos* não é o do investigador acadêmico. Ao contrário: ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação mais pertinente e eficaz

possível. Ensinar é uma atividade relacional: para co-existir, comunicar, trabalhar com os outros, é necessário enfrentar a diferença e o conflito. Acolher e respeitar a diversidade e tirar proveito dela para melhorar sua prática, aprender a conviver com a resistência, os conflitos e os limites de sua influência fazem parte da aprendizagem necessária para ser professor.( p 104)

O professor competente não se limita a aplicar conhecimentos, mas possui características do investigador em ação: é capaz de problematizar uma situação de prática profissional; de mobilizar em seu repertório ou no meio ambiente os conhecimentos para analisar a situação; de explicar como e por que toma e implementa suas decisões, tanto em situações de rotina como diante de imprevistos, revelando capacidade de metacognição dos próprios processos e de transferência da experiência para outras situações; de fazer previsões, extrapolações e generalizações a partir de sua experiência, e registrá-las e compartilhá-las com seus colegas.(p 106)

Essas competências, finaliza Mello, traçam o perfil do profissional denominado “reflexivo” pela literatura recente. O que se esperar, portanto, da atuação desses profissionais na educação brasileira? Mello a descreve e explicita a seguir :

A tarefa é um saber-fazer sólido, teórico e prático, criativo a ponto de permitir ao profissional decidir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, com zonas de indefinição, o que torna cada situação uma novidade que exige reflexão e diálogo com a realidade.

A prática deverá estar presente desde o primeiro dia de aula do curso superior de formação docente, por meio da presença orientada em escolas de educação infantil e ensinos fundamental e médio ou de forma mediada pela utilização de vídeos, estudos de casos e depoimentos ou qualquer outro recurso didático que permita a reconstrução ou simulação de situações reais. O que hoje se entende por estágio deverá, sempre que as condições permitirem, ser equivalente à “residência” para a profissão médica: a culminância de um processo de prática que ocorre pelo exercício profissional pleno, supervisionado ou monitorado continuamente por um tutor ou professor experiente que permita um retorno imediato ao futuro professor dos acertos e falhas de sua atuação.

A importância da prática decorre do significado que se atribui à competência do professor para ensinar e fazer aprender. Competências são formadas pela experiência, portanto esse processo deve ocorrer necessariamente em situações concretas, contextualizadas. Mas é preciso cuidar para que não exista nova fragmentação.

O termo prática na formação do professor tem três sentidos complementares e inseparáveis. O primeiro sentido refere-se à contextualização, relevância, aplicação e pertinência do conhecimento das ciências que explicam o mundo da natureza e o mundo social; em segundo lugar, identifica-se com o uso eficaz das linguagens como instrumento de comunicação e organização cognitiva da realidade natural e social; em terceiro, a prática tem o sentido de ensinar, referindo-se à transposição didática do conhecimento das ciências, das artes e das letras para o contexto do ensino de crianças e adolescentes em escolas de educação básica (Mello, p 104-105).

Com efeito, em termos gerais, o que pode-se esperar da formação de professores nesse contexto assinalado seria a “prática cotidiana como limite da inteligibilidade”, para usar uma expressão de Moraes<sup>199</sup>.

O oitavo princípio educacional, político educacional e pedagógico do programa restringe os três sentidos complementares e inseparáveis de “prática”, como vimos apresentados no documento redigido por Guiomar Namó de Mello: devem ser priorizados na formação de professores em pauta, o domínio dos objetos sociais do conhecimento e sua **transposição didática**. Vale retomar o documento para compreendermos o significado dessa expressão, uma vez que este princípio a reitera:

Uma das relações entre teoria e prática na formação do professor deve ocorrer na área de conhecimento especializado. Ora, se no futuro será necessário que o professor desenvolva em seus alunos a capacidade de relacionar a teoria à prática, é indispensável que, em sua formação, os conhecimentos especializados que o professor está constituindo sejam contextualizados para promover uma permanente construção de significados desses conhecimentos com referência a sua aplicação, sua pertinência em situações reais, sua relevância para a vida pessoal e social, sua validade para a análise e compreensão de fatos da vida real.[...]

Mas há outra relação entre teoria e prática que é específica da formação do professor: a aprendizagem da transposição didática do conteúdo, seja ele teórico ou prático. A prática do curso de formação docente é o ensino, portanto cada conteúdo que é aprendido pelo futuro professor em seu curso de formação profissional precisa estar relacionado com o ensino desse mesmo conteúdo na educação básica.

---

<sup>199</sup> MORAES, M. *et alli*. **Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes**. Revista Educação: Porto Alegre, RS, ano XXVIII, n. 2, Maio/Ago. 2005, p. 267

Valoriza-se, na formação de professores, de acordo com Moraes<sup>200</sup>, o modo como as coisas são ditas ou experienciadas, portanto pretende-se formatar o processo cognitivo no interior de um campo que se define pelos limites das tarefas cotidianas, pela formatação da capacidade adaptativa dos indivíduos, pela narrativa descritiva da experiência imediata e busca da eficácia na manipulação do tópico.

Reporto-me a Lukács<sup>201</sup>, no intuito de relacionar “teleologia e conhecimento” sob uma apropriada síntese de Mário Duayer<sup>202</sup>:

Lukács sublinha que a posição teleológica, a posição de finalidades, no trabalho, por exemplo, tem por condição a apreensão correta de conexões causais efetivas. Caso contrário, o sucesso da atividade, que consiste em transformar causalidades naturais em causalidades teleologicamente postas, não se efetiva. Por isso, diz ele, toda a prática é ontologicamente orientada, i.e., dirige-se por necessidade ao ser das coisas. As coisas e relações como são em si mesmas devem ser conhecidas, com a linguagem, certamente, para que possam ser transformadas em conformidade com a finalidade previamente ideada.

O conhecimento do mundo assim adquirido, lembra Lukács, tende a ser fixado em sistemas teóricos –se é que podemos aqui dar conta da complexidade da exposição de Lukács em poucas palavras. Neste sentido, é parte da prática a tendência a congelar esses esquemas ou sistemas, teóricos ou não, hipostasiando-os. Toda ontologia, toda concepção de mundo, em último caso, é resultado mesmo da prática ontologicamente orientada. E tanto a ciência como as superstições do pensamento cotidiano são momentos necessários da prática social.

Assim, de acordo com o autor, toda ontologia chancela e pressupõe um horizonte de inteligibilidade, um horizonte licitamente apreensível, um horizonte enfim legitimamente cognoscível e, portanto, um horizonte de práticas legítimas e plenamente justificáveis.

Nos dias de hoje, compreende Duayer, o horizonte foi mutilado pela “vitória” do capital, onde as relações postas pelo capital situam-se como um mundo perene capitalista que se circunscreve na metafísica do existente, “existente metafísico porque não pode vir a ser outro pela simples razão de que a teoria impugna a priori qualquer prática emancipatória do sujeito”<sup>203</sup>.

---

<sup>200</sup> MELLO, 2000, pp 270-271

<sup>201</sup> LUKÁCS, G. Ontologia do ser social. São Paulo, Ciências Humanas, 1975

<sup>202</sup> DUAYER, M. **Marx verdade e discurso**. Perspectiva. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, v. 19, n. 1, jan./jun., 2001, p. 7

<sup>203</sup> *ibidem*, p. 8

O oitavo princípio se realiza, então, pelo nono princípio educacional, político educacional e pedagógico do PEC: a dimensão da pesquisa na presente formação do professor deve restringir-se à investigação sobre sua ação cotidiana.

Para interpretar esse princípio, observemos a seguinte passagem do texto redigido por Mello<sup>204</sup>, em que a autora assume, para a formação docente, dois significados próprios ao papel da pesquisa na formação do professor, advindos da estabelecida relação entre teoria e prática:

O primeiro deles é negativo: a competência para fazer pesquisa pura na área de conhecimento de sua especialidade não é relevante para a formação do professor, ainda que os conhecimentos produzidos pela investigação da área substantiva o sejam, e muito. O segundo significado é positivo: a capacidade de pesquisar dentro da área de especialidade aplicada ao ensino, refletir sobre a atividade de ensinar e formular alternativas para seu aperfeiçoamento é indispensável para o futuro professor. Com isso, compreende-se que os objetos da pesquisa nos cursos de formação docente são o ensino e a aprendizagem do conteúdo dos componentes curriculares da educação básica. **Isso faz da transposição didática o campo de estudos por excelência dos cursos de formação docente.** (grifos nossos).

A partir de tal interpretação, pode-se compreender que no processo de formação docente tal como configurado, a formação da ação pedagógica se dá a partir da administração de problemas em sala de aula e os exercícios de reflexão e crítica vinculam-se a isso. Ou seja, uma vez assessorados pela teoria, os sujeitos devem circunscrever sua prática à administração possível do existente, pois como sublinha Duayer<sup>205</sup>, qualquer outra atitude representaria o “abominável” desejo de se fazer “história”. A pretensão de “fazer história”, portanto, implicaria em se reconhecer alguma verdade que estaria para além da “nossa” cultura, do “nosso” discurso, no interior do “nosso” programa de formação de professores.

Com efeito, segundo proposto nos princípios do programa, vemos que a história termina no tempo de quem a conta. Sem meta-narrativa, a história tem seu desfecho no tempo do narrador.

Reporto-me novamente a Duayer, buscando finalizar essa seção referente à estabelecida forma de se conceber pesquisa sem considerar história, em sua citação de uma passagem de Marx em *A Miséria da Filosofia*:

---

<sup>204</sup> MELLO, 2000, p.103

<sup>205</sup> DUAYER, 2001, p 9.

Se na época da dominação feudal, os economistas, entusiasmados com as virtudes cavaleirescas, com a bela harmonia entre deveres e direitos, com a vida patriarcal das cidades, com o estado de prosperidade da indústria doméstica nos campos, com o desenvolvimento da indústria organizada pelas corporações, confrarias e grêmios – entusiasmados, enfim, com tudo o que constitui o lado bom do feudalismo –, resolvessem eliminar tudo o que tornava sombrio este quadro –servidão, privilégios, anarquia –, o que aconteceria? Ter-se-ia eliminado todos os elementos constitutivos da luta e sufocado, no seu embrião, o desenvolvimento da burguesia. Ter-se-ia colocado o absurdo problema de liquidar a história<sup>206</sup>.

Na seqüência, buscarei analisar algumas contradições dos processos desenvolvidos e dos resultados obtidos, nos termos de minha própria prática de tutoria no PEC/Formação Universitária com um grupo de 29 alunas-professoras. Como partícipes, desde o início, do desenvolvimento deste programa, julgo que ao expor minha compreensão em relação a ele, de forma direta e documentada, pode ser, como sinaliza Frigotto, *um serviço aos que lutam no embate teórico e político nos marcos de uma democracia de corte formal e restrita*<sup>207</sup>.

Dessa forma, pretendo, na próxima seção, descrever o meu engajamento junto à turma de alunas-professoras enquanto sua professora-tutora, buscando sinalizar algumas contradições percebidas, na prática, em relação ao discurso teórico-metodológico sobre o qual se fundamenta o programa, além de incongruências sob a forma como se propôs articular a teoria e a prática, em função das “novas tecnologias” usufruídas.

Entre as contradições percebidas na prática do discurso teórico-metodológico do programa, busco sublinhar, à luz do estudo de Dias, já citada, que a proposta de currículo para a formação de professores, tal como se afigura o PEC, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita maior controle da aprendizagem dos professores. Nas palavras da autora<sup>208</sup>,

Tal perspectiva se apresenta no estabelecimento do sistema de certificação e recertificação das competências e uma nova concepção de ensino que pode representar a secundarização do conhecimento teórico e de sua mediação educacional, na qual o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância na formação. Nesse modelo de formação a

---

<sup>206</sup> Marx, K. 1989. **A Miséria da Filosofia**. São Paulo: Global Editora *apud* DUAYER, 2001, op cit. p 9.

<sup>207</sup> FRIGOTTO *et alii*. **A gênese do decreto N. 5.154/2004.um debate no contexto controverso da democracia restrita**. Revista Eletrônica do NEDATE - uff.br . acesso 20 nov/2006

<sup>208</sup> DIAS, 2002, op cit, p 13

profissionalização do professor, pretendida pela reforma, visa atender aos princípios da flexibilidade e produtividade dos sistemas de ensino e expressa a defesa de que a formação do professor se desenvolva em estreita vinculação com o exercício profissional. Nele, a prática adquire centralidade no currículo para o estabelecimento de critérios para a seleção dos conteúdos da formação docente nos documentos oficiais analisados e os conteúdos e as disciplinas passam a ter valor apenas, nessa nova configuração do currículo, como meios para constituição de competências.

De outra parte, as incongruências pressentidas como oriundas da articulação teoria-prática em função das novas tecnologias sinalizariam, ao meu modo de ver, as estratégias orientadas pelos organismos internacionais, especificamente pelas agências de financiamento, implementadas no campo da formação de professores, principalmente para os países da América Latina. A formação de professores em pauta, realizada através das novas tecnologias como as mídias interativas em um programa aligeirado de formação superior, estaria em sintonia com o modelo de reestruturação produtiva que marca a passagem para o século XXI.

Início a próxima seção com a caracterização do meu envolvimento no PEC, efetivado através da Unesp.

## **PEC FOR PROF: do meu engajamento à Turma C**

Foi comunicado aos tutores selecionados<sup>209</sup> pela UNICAMP a não permanência da Faculdade de Educação da referida universidade no Programa PEC Formação Universitária (PEC FOR PROF), conforme a decisão da SEE-SP encaminhada à UNICAMP no dia 11 de julho do ano de 2001, vinda a público através de um documento<sup>210</sup> em que a FE esclareceu sua posição no episódio.

A UNICAMP, através da Faculdade de Educação, decidiu participar do programa de formação universitária proposto pela SEE/SP, com a perspectiva de contribuir para o desenvolvimento de um programa de formação de professores que estivesse comprometido com a excelência e a democratização do acesso às instituições públicas de nível superior. De acordo com o documento, a não permanência da universidade no projeto foi justificada em um breve

---

<sup>209</sup> minha inscrição no PEC foi efetuada através da Secretaria de Pós-Graduação da UNICAMP- apenas alunos regulares dos programas de Mestrado e Doutorado em Educação da universidade poderiam se inscrever;

<sup>210</sup> Este documento foi entregue aos professores-tutores em julho, durante o curso de capacitação para atuação no PEC.

relato dos acontecimentos, como se segue:

*1. Desde a Reunião da Congregação de março/2001 que aprovou nossa participação no Programa, a Coordenação do PEC-Formação Universitária na FE buscou garantir os princípios estabelecidos pela comunidade acadêmica para nossa entrada e permanência no projeto.*

*2. Participando do Comitê Gestor e do Grupo de Trabalho Acadêmico-Científico - GTAC, nossas Coordenadoras tiveram intensa atuação no sentido de construir um projeto pedagógico que melhor atendesse o conjunto de universidades envolvidas e a SEE, sem trair os princípios que nos levaram a ingressar no Programa.*

*3. Entre esses princípios estava o tempo mínimo para realização do curso - 20 meses -, já considerado exíguo desde início. Lembramos que o Conselho Estadual de Educação veio a estabelecer "3.100 horas distribuídas ao longo de dois anos letivos" para realização desse programa.*

*4. O curso, programado para iniciar em maio/01, teve os previsíveis atrasos devido a encaminhamento dos termos de Convênio, reuniões do GTAC, inscrição e seleção de tutores, aparelhamento tecnológico das universidades e locais de salas de aula, entre outros. O prazo de início passou para final de julho.*

*5. Todavia, a SEE não aceitou estender também o prazo de término do curso, para março/03, em virtude da finalização de mandato do atual governo estadual (dezembro/02). Decidiu, unilateralmente, reduzir de 20 meses para 16 meses e meio a duração do programa, até meados de dezembro/02.*

*6. Apresentamos uma contraproposta em 28/06 pp., de manter o programa de formação com 20 meses, participarmos do encerramento formal do convênio em dezembro/02 e concluir o curso para os professores sob nossa responsabilidade somente em março/03.*

*7. Também consultamos a APEOESP para conhecer sua posição sobre essa redução do prazo. Em Ofício de 02/07 pp. encaminhado às Pró-Reitorias acadêmicas e diretorias de Faculdades de Educação das 4 universidades envolvidas, a Profa. Maria Izabel Azevedo Noronha, presidenta do sindicato, manifesta sua "discordância com esta medida" e apela "à sensibilidade e compromisso educacional dos dirigentes da Secretaria da Educação e demais envolvidos na condução desse processo de formação" para que o programa não resulte "em*

*mera certificação dos participantes e não em verdadeira qualificação profissional”.*

*8. Mesmo após várias diligências da FE, Pró-Reitoria e Reitoria da Unicamp no sentido de manter o prazo de 20 meses, não foi possível demover a SEE da redução. Em resposta à nossa contraproposta, a Sra. Secretária da Educação encaminhou ofício ao Sr. Reitor da Unicamp em 11/07 cujos dois últimos parágrafos transcrevemos a seguir:*

*"Portanto mesmo considerando os argumentos e a posição expostos pelos representantes da Unicamp no Comitê gestor em 4 de julho último, reiterados pelo Sr. Diretor Associado, Prof. Jorge Megid Neto em correspondência de 11 de julho, lamentamos que a demanda firmemente colocada pela UNICAMP, por dilatação do prazo de execução do Programa, inviabilize, neste momento, a continuidade de sua participação no PEC FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA em conjunto com as outras três universidades. Sendo o que tínhamos a apresentar, esperamos contar com a participação dessa universidade em outros desafios educacionais"*

*Cabe-nos comunicar esta decisão a toda comunidade e agradecer, em especial, o empenho das Professoras que não mediram esforços para reelaborar o projeto pedagógico do programa em consonância com os princípios de formação dos profissionais da Educação em nossa Faculdade, procurando articular as quatro universidades envolvidas na busca de um projeto unitário e resguardar, ao mesmo tempo, as peculiaridades de cada instituição. Cabe também um reconhecimento especial a reitoria da UNICAMP, nas pessoas do Sr. Reitor Professor Hermano Tavares e do Professor Ângelo Cortelazzo, que fiéis a política de respeito à autonomia das unidades de Ensino e Pesquisa acolheram e defenderam junto com a FE as suas propostas.*

*Consideramos que esta experiência fortaleceu nosso compromisso com a formação de professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental. Já havíamos manifestado esse compromisso com a abertura, neste ano, de 45 novas vagas de graduação do Programa Especial de Formação de Professores em Exercício. E na participação junto ao Fórum dos Secretários Municipais de Educação. Em continuidade estamos discutindo com a Pró-Reitoria de Graduação uma proposta de programa para atender aos professores desses municípios, a ser apreciada internamente na FE e no Fórum. A proposta busca incorporar as experiências do curso recém-iniciado na faculdade, de programas similares em desenvolvimento em outras universidades, e da versão reformulada do projeto pedagógico do PEC Formação Universitária.*

*Dessa forma, os professores-tutores selecionados pela UNICAMP passaram a responder à*

UNESP-Rio Claro, em relação às orientações sobre procedimentos e atuações no PEC-Formação Universitária, implementadas através de um curso de capacitação para tutores realizado no dia 26 de julho do ano de 2001 nas dependências da USP, em São Paulo.

Através de um questionário para levantamento de demandas e expectativas dos alunos-professores contemplados pelo programa, foi apresentada a seguinte organização dos dados obtidos para o uso no encontro de capacitação dos tutores em 26 de julho de 2001:

*Primeira Organização dos dados para o uso no encontro de capacitação dos tutores. 26/07/2001*

***Introdução.***

O questionário foi elaborado e aprovado pelo Comitê Gestor do Projeto PEC- Formação Universitária com o seguinte objetivo descrito no texto que o apresenta aos professores: "*Estas informações nos ajudarão a conhecê-lo melhor, saber as suas motivações para sua inscrição no curso, bem como farão com que você também participe da escolha dos temas a serem priorizados e da elaboração e do planejamento do material utilizado - conteúdo e material estes que deverão, dentro do possível, ir ao encontro de suas reais necessidades, desejos e dificuldades no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula*".

Foi composto por 34 questões, divididas em três blocos:1) Identificação Pessoal; 2)Identificação da escola onde atua como PEB I; e 3) Identificação de Expectativas e Prioridades. Predominaram questões fechadas, com uma ou mais alternativas a serem escolhidas pelo sujeito. Um quarto bloco foi apresentado no questionário, constituindo-se por quatro questões abertas, que, por decisão indicada pelo próprio comitê, que serviu como instrumento para uma atividade a ser desenvolvida pelos tutores no início do curso

Este questionário foi aplicado no contexto do curso de capacitação em Informática vivenciado pelos professores-alunos no período de 9 a 17 de Julho de 2001.

Este primeiro relatório teve como objetivo subsidiar o trabalho de preparação dos tutores que trabalharam ao longo deste projeto. Com esta finalidade, o comitê apresentou um conjunto inicial de questões que se encontram organizadas neste relatório.

***População e amostra***

População:

- no período de aplicação deste questionário contávamos com 6550 alunos inscritos em 350 turmas de capacitação de informática distribuídas em todo Estado de São Paulo.

Amostra:

- Neste primeiro relatório organizamos e totalizamos dados de uma amostra de 964 alunos professores.

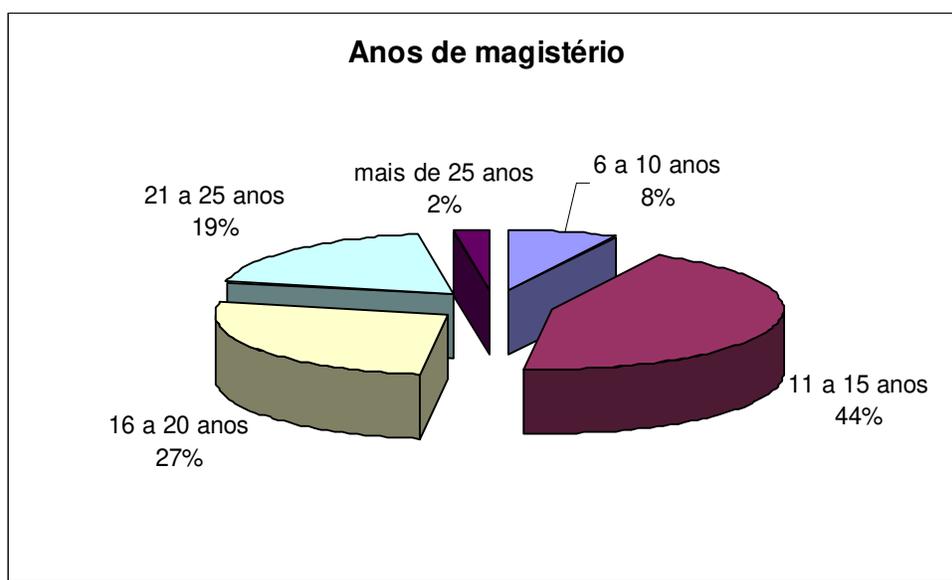
- Esta amostra organiza dados que advêm de 167 turmas de capacitação de informática distribuídas em todo o estado.

## Dados do Bloco I - Identificação Pessoal

Tab 1 - Distribuição dos alunos participantes por idade.

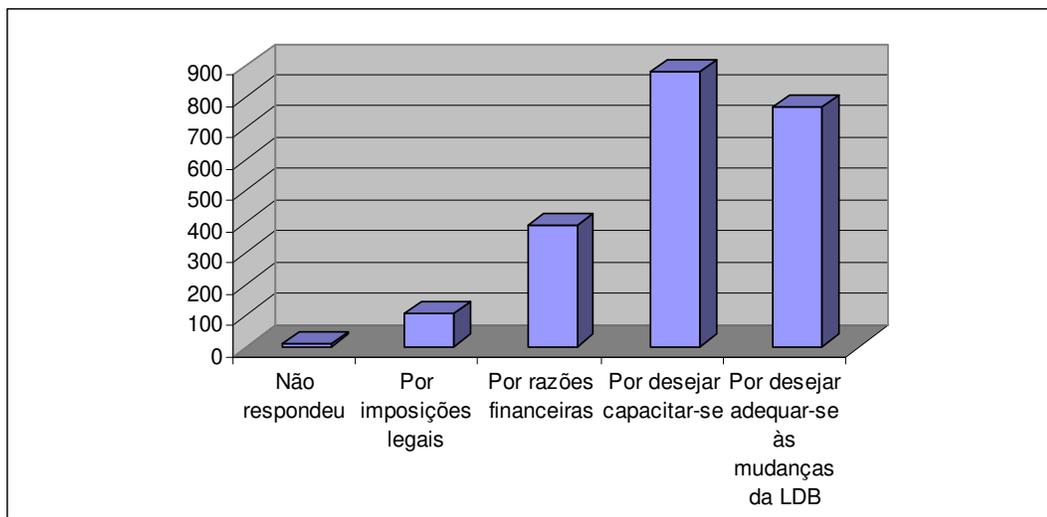


Tab 2 - Há quantos anos você está no exercício do magistério:

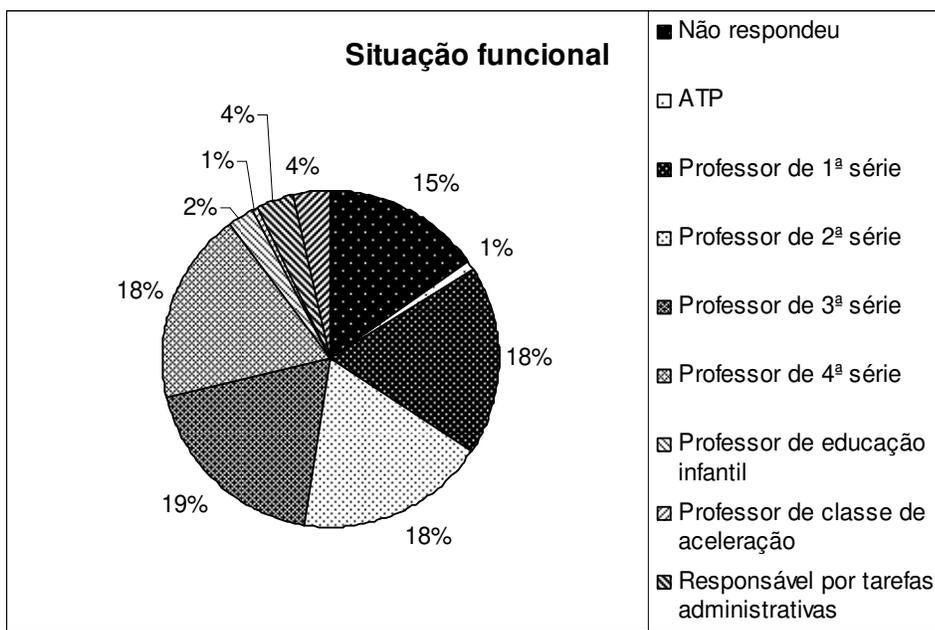


Tab 3 - Ao se inscrever para este curso *Pec-Formação universitária*, você foi motivado

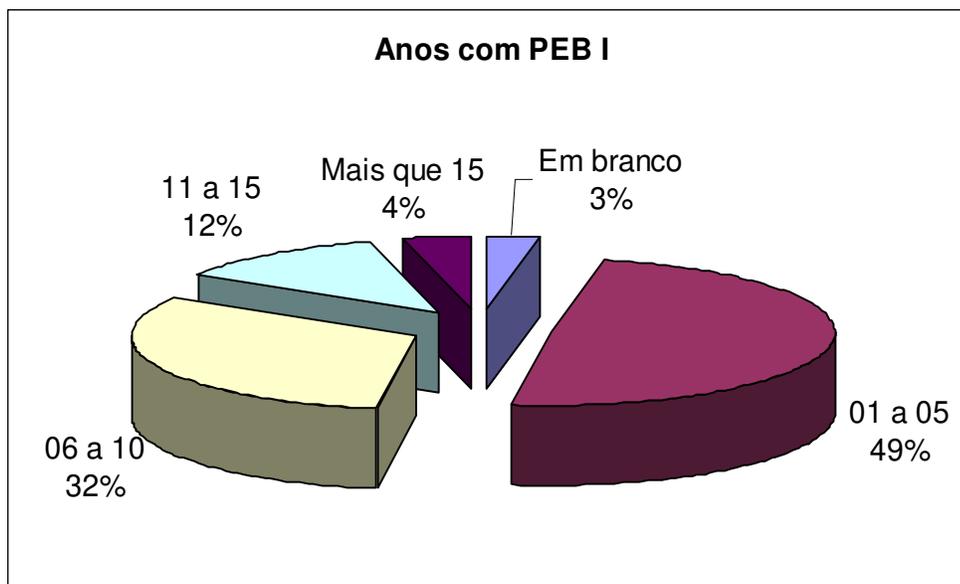
(assinale as suas alternativas):



Tab 4- Atualmente você é:

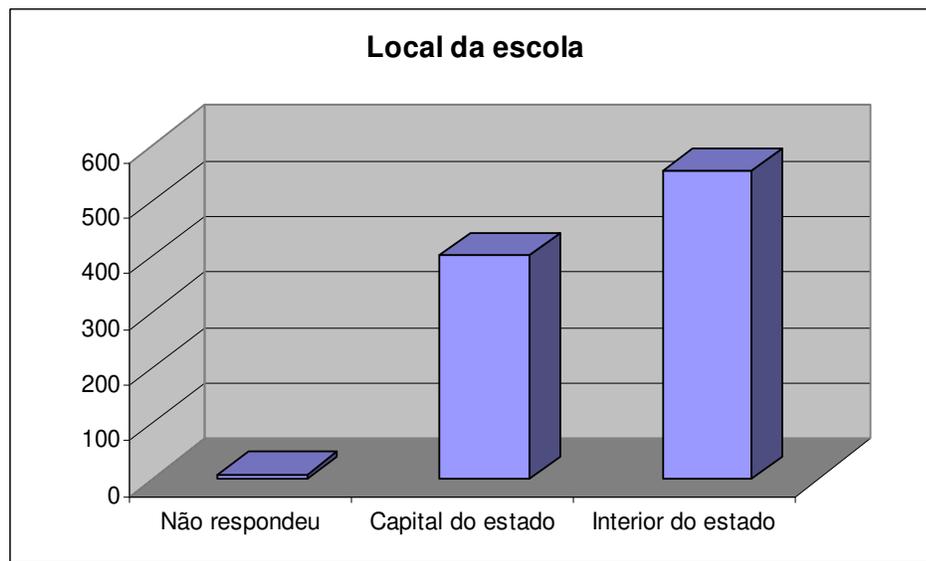


Tab 5 - Há quantos anos está na escola onde trabalha atualmente como PEB I?

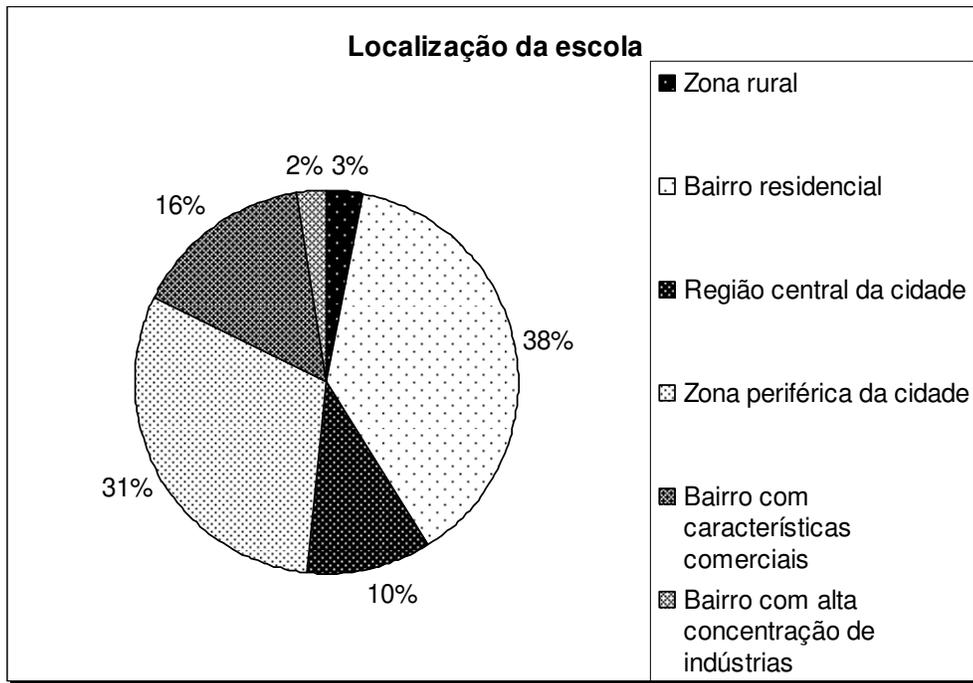


## Bloco 2 - Identificação da escola onde atua como PEB I

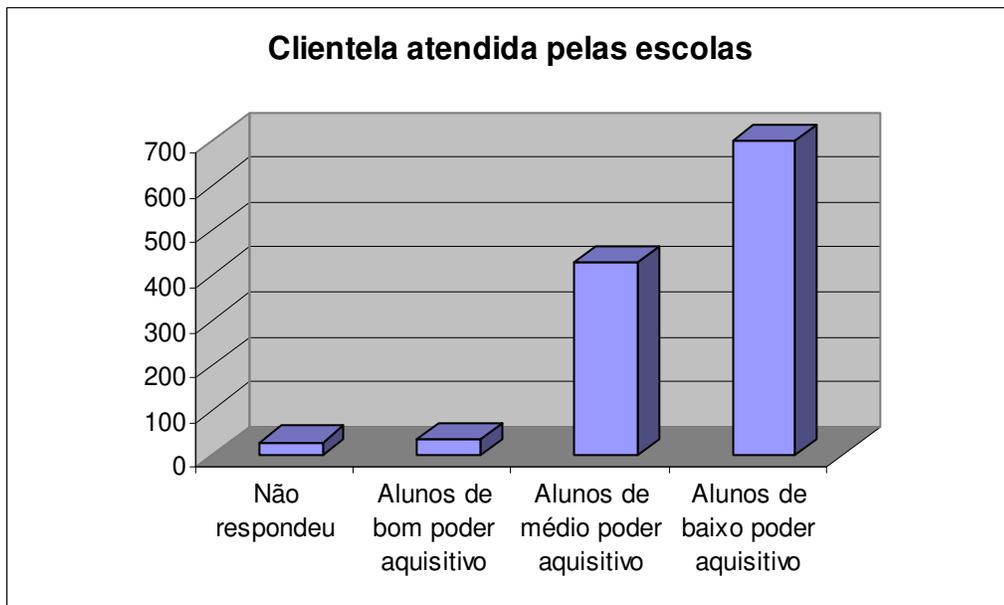
Tab 6 - Sua escola se situa:



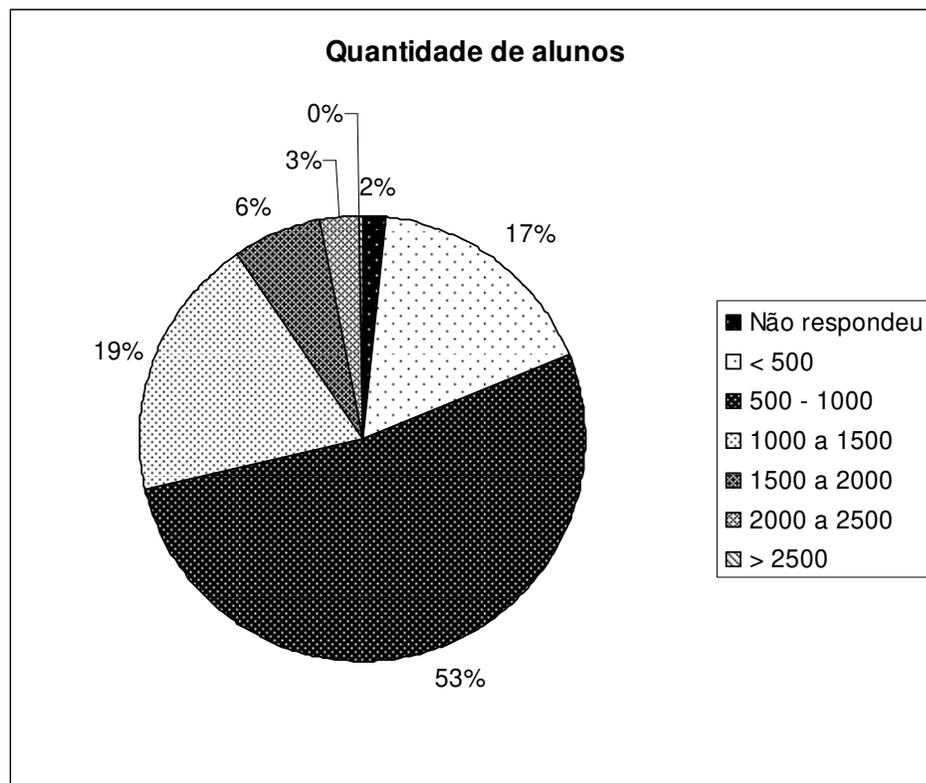
*Tab7 - Sua escola esta localizada (assinale uma ou mais alternativas que melhor localizem a sua escola) :*



*Tab8 - Sua escola atende (assinale as alternativas correspondentes):*

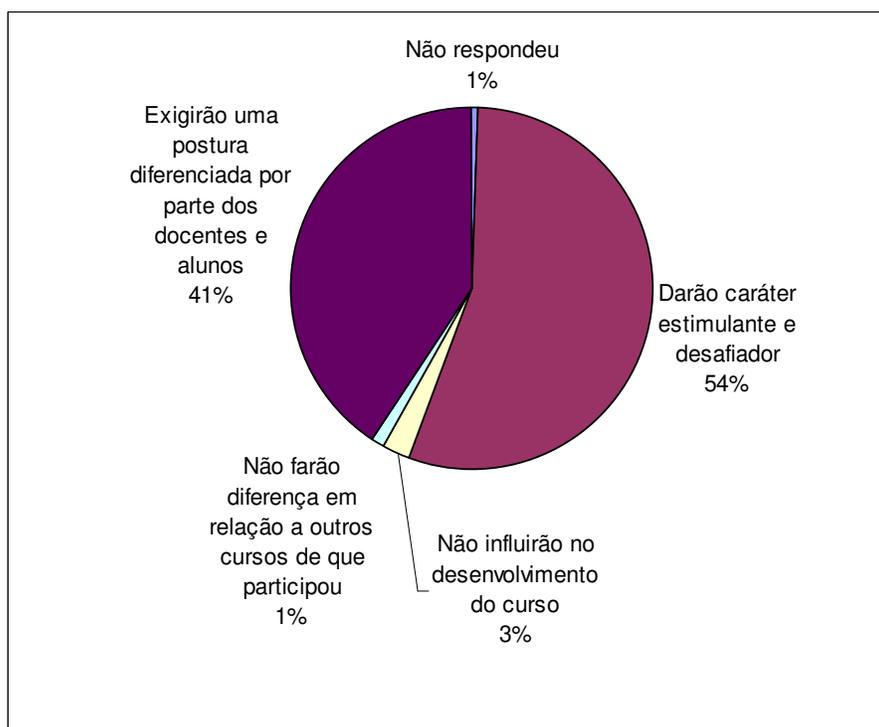


Tab 9 - Quanto ao numero de alunos, sua escola atende:



### Bloco 3 - Identificação de Expectativas

Tab 10 - Com relação às características deste curso, que envolve a mediação de tecnologias interativas, você acredita que (assinale as alternativas que você julgar apropriadas).



Tab 11- Entre os temas abaixo, escolha os cinco que você julga mais importantes.

Temas	Total	Porcentagem
Estudo de políticas públicas	71	3,84%
Estudo dos PCNs	301	16,27%
Projeto pedagógico	388	20,97%
Avaliação	104	5,62%
Escolha e uso do livro didático	45	2,43%
Relação escola e sociedade	228	12,32%
Conteúdos das áreas do currículo	129	6,97%
Disciplina e dinâmica de classe	174	9,41%
Educação inclusiva	88	4,76%
Uso de tecnologias na prática pedagógica	189	10,22%
Progressão continuada	133	7,19%
	1850	100,00%

A capacitação dos professores-tutores para o Programa PEC- Formação Universitária realizou-se na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, nos dias 23, 24, 25 e 26 de julho do ano de 2001, tendo as seguintes instituições e grupos como responsáveis: 1) o Comitê Gestor do Programa Pec –Formação Universitária; 2) o grupo de trabalho técnico-científico do programa; 3) a equipe de apoio operacional; 4) a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; 4) a Universidade de São Paulo/ Faculdade de Educação; 5) a Universidade Estadual Paulista – UNESP; e 6) a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Faculdade de Educação.

Sob a coordenação do grupo de trabalho acadêmico-científico e equipe de apoio operacional gerenciada pela Fundação Vanzolini para dar suporte ao programa, a capacitação destinou-se à ampliar a compreensão, por parte dos professores-tutores selecionados, *da importância, do significado e da extensão de seu trabalho e atribuições no Programa PEC- Formação Universitária*, no intuito de *favorecer sua participação no desenvolvimento e o planejamento inicial de suas ações.*<sup>211</sup> Assumiu-se, nesse sentido, como sendo dos *objetivos específicos* do “treinamento”, possibilitar a cada professor-tutor:

- conhecer os princípios educacionais, político-institucionais e pedagógicos que norteiam o Programa PEC-Formação Universitária;
- conhecer os princípios e diretrizes de formação dos professores que norteiam o desenvolvimento do Programa PEC-Formação Universitária em cada uma das universidades;
- conhecer o histórico do Programa PEC-Formação Universitária na sua elaboração, gestão e desenho institucional;
- conhecer a estrutura e organização da proposta curricular do Programa PEC- Formação Universitária e da natureza dos ambientes educativos e modalidades de atividades pedagógicas que a sustentam;
- iniciar a análise dos dados referentes aos professores de Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual paulista que participarão do Programa PEC-Formação Universitária;
- identificar os principais marcos das políticas públicas, em especial nos aspectos

---

<sup>211</sup> De acordo com a programação da capacitação dos professores-tutores, material distribuído internamente.

voltados à valorização e formação do magistério de primeira a quarta séries do ensino fundamental;

- conhecer e identificar a singularidade educacional, o histórico e a organização das instituições de ensino superior nas quais desenvolverão sua atuação;
- constituir grupo de trabalho com os professores-tutores, os educadores que estarão envolvidos no curso e os responsáveis diretos pela gestão do projeto; e
- conhecer a analisar os recursos tecnológicos de informação e comunicação, assim como as diferentes linguagens envolvidas nos ambientes educativos em que se desenvolverá o programa.

A programação da capacitação dos tutores selecionados cumpriu o seguinte cronograma:

*Dia 23 de julho:*

- Credenciamento. Distribuição do material. Organização geral.
- Palestra de Abertura: *O significado do programa PEC-Formação Universitária no contexto da Educação Pública em nosso Estado e das diferentes práticas e experiências de formação de professores* ministrada pela representante acadêmica da SEE, Profa. Dra. Myriam Krasilchik
- *O papel do tutor no PEC-Formação Universitária* - tema desenvolvido em grupos de trabalhos organizados pela coordenação de cada universidade, reunida com seu grupo de tutores;
- *Concepções de formação* - tema desenvolvido em grupos de trabalhos organizados pela coordenação de cada universidade, reunida com seu grupo de tutores;
- *Caracterização do perfil do grupo de alunos-professores*- tema desenvolvido em grupos de trabalhos organizados pela coordenação de cada universidade, reunida com seu grupo de tutores;

*Dia 24 de julho:*

- Palestra: *Os princípios, a proposta pedagógica, a estrutura e a organização curricular do programa PEC-Formação Universitária e o ambiente educativo*

*proposto, linguagens, tecnologias, logística* ministrada pela coordenação da equipe de apoio às universidades e equipe de operação;

- *Oficina: Leituras de Textos Acadêmicos* – para tutores PUCSP e USP
- *Oficina: Leituras de Audiovisuais* – para tutores UNESP 2
- *Conhecimento dos ambientes de aprendizagem do PEC-Formação Universitária, localizados no CEFAM-* equipe de operações e técnicos de vídeoconferência para tutores UNESP 1;
- *Vídeoconferência como ferramenta educacional no contexto do Programa. Introdução ao aprendizado do uso da ferramenta-* equipe de operações e técnicos de vídeoconferência para tutores UNESP 1;

*Dia 25 de julho:*

- *Oficina : Leituras de Textos Acadêmicos-* para tutores UNESP 1
- *Oficina: Leituras de Audiovisuais-* para tutores USP
- *Conhecimento dos ambientes de aprendizagem do PEC-Formação Universitária, localizados no CEFAM-* equipe de operações e técnicos de vídeoconferência para tutores UNESP 2;
- *Vídeoconferência como ferramenta educacional no contexto do Programa. Introdução ao aprendizado do uso da ferramenta-* equipe de operações e técnicos de vídeoconferência para tutores UNESP 2;
- *Discussão do Módulo* -coordenação de cada Universidade- para tutores PUCSP
- *Planejamento da participação inicial dos professores-tutores no desenvolvimento do Módulo 1-* coordenação de cada Universidade - para tutores PUCSP;

*Dia 26 de julho:*

- *Oficina: Leituras de Audiovisuais-* PUC
- *Conhecimento dos ambientes de aprendizagem do PEC-Formação Universitária, localizados no CEFAM-* equipe de operações e técnicos de vídeoconferência para tutores USP;

- *Vídeoconferência como ferramenta educacional no contexto do Programa. Introdução ao aprendizado do uso da ferramenta-* equipe de operações e técnicos de vídeoconferência;(UNESP 1 e 2)
- *Discussão do Módulo1* -coordenação UNESP 1 e 2
- *Planejamento da participação inicial dos professores-tutores no desenvolvimento do Módulo 1-* coordenação UNESP 1 e 2;
- *Planejamento da participação inicial dos professores-tutores nas atividades das duas primeiras semanas-* coordenação de cada Universidade;
- *Avaliação do Encontro-* coordenação de cada Universidade;

É importante ressaltar um momento em especial, dentre a programação referida: na palestra de abertura -*O significado do programa PEC-Formação Universitária no contexto da Educação Pública em nosso Estado e das diferentes práticas e experiências de formação de professores* – pretendeu-se sublinhar a necessidade da reforma curricular para a formação de professores no Brasil, já iniciada desde 1990. No ensejo do discurso pedagógico, a professora reafirmou que a viabilidade da mudança em relação ao modelo de formação dos professores no estado seria efetivada em função da criação de programas de formação docente como o PEC – Formação Universitária. Tais argumentações justificaram-se basicamente pela suposta necessidade de se construir, no âmbito educacional, um novo paradigma em educação norteador para a formação de professores brasileiros, cujo intuito fosse a superação da formação profissional deficitária detectada pela SEE em função dos desempenhos dos professores tido como insuficientes para a educação básica – vinculando-se assim, o desempenho do professor ao dos alunos.

Nesse sentido, a proposta do programa de eleger tais “competências” como eixo norteador do currículo para a formação dos professores pretendeu possibilitar o necessário ajuste para a educação do estado em consonância com às demandas da sociedade do conhecimento globalizado. Como assinala Dias<sup>212</sup>, já citada:

Nos discursos pedagógicos da reforma, há um empenho para que se fortaleça a idéia da mudança – o aspecto político mais acentuado, daí o uso da palavra novo na apresentação do paradigma orientador do currículo. O emprego de

---

<sup>212</sup> DIAS, 2002, op cit, p. 11

novo pode designar a substituição de algo que se encontra velho, ultrapassado e assim, importa-nos identificar o quê se pretende substituir ou renovar no currículo da formação de professores. Entretanto, a adoção do termo novo atribui às competências um ineditismo que não lhe é devido e que nem poderia ser total pois, na verdade, o conceito de competências já era utilizado pelos teóricos da eficiência social desde o início do século XX [...]

Em 10 de agosto de 2001 fui comunicada - através do Ofício nº 01/2001- PROGRAD/PEC emitido pela pró-reitoria de graduação da UNESP - da minha efetivação como um dos membros do Programa Especial de Formação de Professores, devendo, para tanto, efetuar registros de todos os acontecimentos ocorridos em sala de aula - positivos e negativos - para *permitir a construção da história do programa e proporcionar o desenvolvimento de futuras pesquisas*. A documentação possível de todas as nossas ações como tutores serviria, como assinalado no ofício, *para avaliação do programa como também para buscar caminhos mais eficientes e socializar as experiências bem sucedidas*<sup>213</sup>..

A relação dos tutores e respectivos coordenadores que responderam pelo programa sob a alçada da UNESP estabeleceu-se como se segue:

*Depto de Educação – FCT/Campus de Presidente Prudente:*

- Onze turmas de 35 alunos-professores, em média, divididos entre os CEFAMs das seguintes localidades – Araçatuba, Bauru, Santo André, Presidente Prudente e São Vicente;

*Depto de Administração e Supervisão Escolar – FCC/Campus de Marília:*

- Dezesseis turmas de 35 alunos-professores, em média, divididos entre os CEFAMs das seguintes localidades – Franco da Rocha, Campinas, Limeira, Socorro, Mogi das Cruzes, Pirassununga, Ribeirão Preto e São José dos Campos;

*Depto de Estudos Básicos e Educação – FHDSS/Campus de Franca:*

- Treze turmas de 35 alunos-professores, em média, divididos entre os CEFAMs das seguintes localidades – Ribeirão Preto, Campinas, Pirassununga, Mogi das Cruzes, São José dos Campos, Limeira e Socorro;

---

<sup>213</sup> Como consta no texto do Ofício nº 01/2001- PROGRAD/PEC entregue aos professores-tutores no dia citado da contratação;

*Depto de Educação – FC/Campus de Bauru:*

- Dezesseis turmas de 38 alunos-professores, em média, divididos entre os CEFAMs das seguintes localidades – Bauru, Registro, Itapetininga, São José do Rio Preto, Santo André, Araraquara, Guaratinguetá, São Vicente e Itapeva;

*Depto de Educação – FCL/Campus de Assis:*

- Nove turmas de 36 alunos-professores, em média, divididos entre os CEFAMs das seguintes localidades – Santo André, Araraquara e Marília;

*Depto de Ciências da Educação – FCL/Campus de Araraquara:*

- Onze turmas de 35 alunos-professores, em média, divididos entre os CEFAMs das seguintes localidades – Registro, Itapetininga, São José do Rio Preto, Araraquara, Bauru, Guaratinguetá, Itapeva e Santo André.

*Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Campus Bela Vista, Rio Claro:*

- Dezessete turmas de 35 alunos-professores, em média, divididos entre os CEFAMs das seguintes localidades – Franco da Rocha, São José dos Campos, Campinas, Limeira, Mogi das Cruzes e Ribeirão Preto.

Atentemos para a contradição de ter-ser incluído o *Instituto de Geociências e Ciências Exatas* em um programa de formação de professores de nível superior - licenciatura plena em **Pedagogia**.

Tal acontecimento registrou-se como sendo uma alternativa plausível viabilizada pelo Comitê Gestor para a efetivação da formação dos professores já inscritos no PEC, ou seja, as dezessete turmas e seus tutores, que, vinculados à UNESP, estavam “sobrando” na organização da forma como foi proposta pelo programa. Dentre essas turmas “sobrantes”, constava a turma C onde engajei-me como tutora.

Mas a que se deveu tal escolha contraditória? Vale reportar alguns aspectos políticos ocorridos no contexto das discussões para a implementação do referido programa.

Devido à resistência da Associação dos Docentes da Unesp Seção Sindical - Adunesp S.Sind. - e do movimento estudantil às reformas educacionais proposta pela SEE do estado de São Paulo, fôra instaurada, no início do ano de 2001, uma greve em protesto contra a política de

expansão de vagas implementada pela universidade, que revelara estreito comprometimento com as políticas educacionais viabilizadas pela SEE do governo Alckmin. Nesse contexto, Mendonça<sup>214</sup> sublinha que a proposta de expansão da universidade pública revelou-se como a expressão da política de reforma educacional brasileira, que tem se adequado às diretrizes ditadas pelas agências financiadoras internacionais, pautadas na privatização e desmonte dos serviços públicos. A autora esclarece:

Tal fato vem conquistando espaço importante nos organismos internacionais, como na Área de Livre Comércio da América (ALCA) e na Organização Mundial do Comércio (OMC), que visam à desregulamentação dos serviços públicos, em especial a educação. Grandes empresas internacionais já planejam pôr seus produtos em um novo mercado estratégico, o educacional, onde mudanças se fazem necessárias para viabilizar as novas estratégias do capital para essa nova frente de lucro<sup>215</sup>

A referida greve docente e discente instaurada na UNESP no início de 2001, de acordo com Mendonça, já citada, contou com considerável participação dos professores das Faculdades de Educação de três dos seus *campi* - Assis, Bauru e Marília – pólos estes que responderiam pela formação de professores tal como proposta pelo programa PEC. A greve refletiu-se também na USP, através da adesão dos professores da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras (FFLCH), liderada pelos alunos e apoiada por funcionários. Iniciada em maio de 2001, em meio à campanha salarial, a greve na UNESP prolongou-se até junho do mesmo ano, contando com a participação efetiva de vários estudantes e professores da universidade. Assinala Mendonça<sup>216</sup>

A expansão da Unesp não se restringiu à criação dos oito novos campi. Uma expansão interna também foi desencadeada a partir das próprias conseqüências da expansão anterior: a pressão externa dos políticos locais (deputados, vereadores, prefeitos) e, às vezes da própria comunidade, junto aos diretores das Unidades Universitárias da Unesp já existentes; pressão interna da própria Unesp, vinda de diretores das Unidades.

Essa contradição vivenciada literalmente pela Unesp reflete o conflito de modelos de Universidade que está na base da constituição de um novo modelo a ser adotado pela instituição. Os novos campi se organizarão via *Unidades Diferenciadas*, tendo as seguintes características: estrutura acadêmico-administrativa concisa; parceria com municípios ou consórcio de municípios; contratos de trabalho com cláusula expressa de rescisão

---

<sup>214</sup> MENDONÇA, 2003, pp 6-7

<sup>215</sup> *ibidem*, p 6

<sup>216</sup> *ibidem*, p 5

contratual no caso de extinção ou desativação da unidade; docentes das disciplinas básicas serão de preferência das unidades da Unesp já existentes; estrutura curricular em módulos, entre outras.

Não obstante tal contexto, verificou-se que um número grande de professores da UNESP aderiram ao programa PEC-Formação Universitária. A proposta da co-existência de dois modelos de formação docente no interior de uma mesma instituição incitara as disputas regionais internas da UNESP, alterando a sua geopolítica.

Com efeito, as políticas em curso para o ensino superior público paulista preconizam eliminar a indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão, princípio constitucional da universidade pública brasileira, para atender às diretrizes do Banco Mundial, na perspectiva de se construir um novo modelo de formação para as universidades. Dessa forma, as políticas para os cursos de formação de professores promovidos tanto pelas instituições de ensino superior, quanto pelas universidades, logram deslocar para um segundo plano, os conhecimentos acadêmicos, científicos e teóricos inerentes à formação em nível superior.

De acordo com as informações reveladas pelo artigo de Mendonça<sup>217</sup>, o convênio da SEE junto às universidades convidadas para o desenvolvimento da proposta pedagógica do programa fôra estabelecido sumariamente, sem garantir espaço para a sua discussão junto à comunidade acadêmica. Ou seja, a proposta de implantação do projeto básico do programa, da forma como apresentada no início deste capítulo, fôra aprovada pelas reitorias das universidades participantes, ignorando-se as críticas no interior de suas instituições, algumas delas apenas iniciadas e tornadas inócuas frente ao convênio já estabelecido.

As justificativas referentes à *imposição* do projeto inicial do programa, tal como elaborado pela SEE foram apresentadas, por um lado, pelas autoridades universitárias, que afirmaram que *deveria-se respeitar o prazo legal para a qualificação dos professores de nível médio de escolaridade, estabelecido pelo parágrafo 4º do artigo 87 da LDB*. Por outro lado, os argumentos apresentados pela SEE para a impossibilidade de sua discussão junto às universidades envolvidas se resumiram à *falta de tempo*.

As circunstâncias de meu trabalho como professora-tutora junto à Turma C podem elucidar vários aspectos da redefinição da educação sob o modelo proposto pelo Projeto Básico do

---

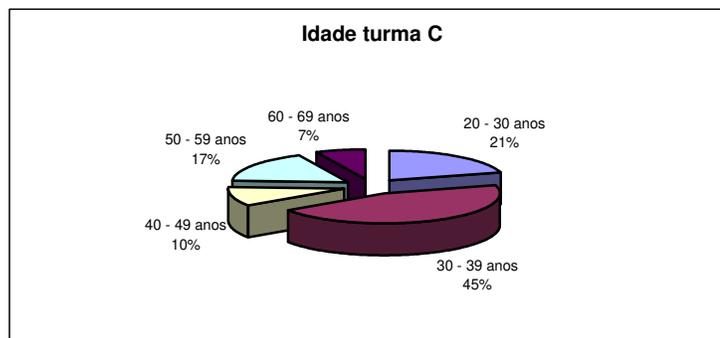
<sup>217</sup> MENDONÇA, 2003, op. cit, pp 8-9

programa PEC-Formação Universitária. É o que veremos na seção seguinte.

## Percursos de trabalho com a Turma C

A Turma C do PEC Formação Universitária era inicialmente formada por 30 alunas-professoras, que se adequavam ao perfil já demonstrado pelo questionário aplicado no contexto do curso de capacitação para professores-tutores. No entanto, antes do início das atividades do programa, havíamos tido a desistência de uma única aluna-professora, por motivos não divulgados pelo Comitê Gestor. Contamos, na turma C, com 29 alunas-professoras regulares, todas mulheres, com as seguintes características:

- Em nossa turma, os nomes das alunas-professoras se iniciavam com a letra “m” ou “n” ou “r”, pois a organização do programa estabelecia a constituição das turmas de professores em ordem alfabética, considerando o número de inscritos sob a responsabilidade de cada universidade;
- As idades das alunas variavam entre 29 e 62 anos, dessa forma:



- A sua experiência em magistério no ensino fundamental contava entre 10 e 25 anos;
- Entre as motivações para participarem do PEC, destacaram-se o desejo de qualificar-se profissionalmente em uma universidade de renome nacional, além das imposições legais que implicavam em sua adequação profissional à LDB;
- 32 alunas-professoras de nossa turma lecionavam na primeira, segunda ou terceira séries do primeiro ciclo; 7 alunas apenas estavam afastadas da docência por motivos de saúde;
- As escolas em que as alunas-professoras lecionavam localizavam-se nas periferias

das cidades de Limeira, Americana e Campinas, atendendo a uma população, em média, de 750 alunos com baixo poder aquisitivo;

- A avaliação das expectativas das alunas da turma C - considerando a mediação das tecnologias como base para o desenvolvimento do programa - revelou que elas acreditavam que o curso seria desafiador, por exigir uma “postura educacional” diferenciada, tanto por parte dos docentes, como por parte delas mesmas, enquanto alunas-professoras.

Assim, as deliberações do projeto básico do programa, como apresentadas no início deste capítulo, determinavam que as alunas-professoras da turma C fossem acompanhadas pela sua professora-tutora em atividades presenciais previstas para acontecerem semanalmente, de segunda-feira a sábado, no CEFAM situado no “Jardim São Bernardo”, um bairro da periferia de Campinas.

A dinâmica de funcionamento do curso previa a articulação dos módulos temáticos com atividades, no desenvolvimento de sua proposta pedagógica. O primeiro deles foi o *Módulo de Capacitação em Informática*, onde se pretendeu fazer uma *breve* introdução aos alunos-professores dos recursos e ambientes de educação virtuais que seriam utilizados como uma das formas de avaliação de desempenho discente, como pré-estabelecido pelo programa.

Indubitavelmente, as alunas-professoras da turma C, como tantos outros alunos-professores participantes desse módulo, nunca haviam manipulado quaisquer dos recursos apresentados, nem mesmo detinham os conhecimentos “básicos” em informática, tais como utilizar-se dos programas usuais para redigir um texto, construir planilhas ou apresentações. Na turma C, especificamente, apenas duas das 29 alunas possuía computador para uso pessoal em casa, e as demais não tinham acesso a um computador nem mesmo na escola em que lecionavam.

A duração do *Módulo de Capacitação em Informática* foi de quatro semanas, sendo duas horas diárias de estudo, de segunda a sexta-feira. Dessa forma, pretendeu-se convencer tanto aos professores-alunos participantes, quanto aos professores-tutores e à comunidade acadêmica em geral de que os sete mil professores da rede de ensino público fundamental – em média, senhoras de 40 anos de idade – estavam realmente “capacitados” a fazerem uso dos vários recursos em informática exigidos ao longo de todo o programa, como modalidade avaliativa de suas *performances* nas tarefas cotidianas propostas pela “universidade”.

Como já mencionado, um dos advenços inovadores em educação que constou do projeto do programa foi a utilização das mídias interativas para as aulas expositivas – as videoconferências - ministradas pelo corpo docente das universidades ou convidados da SEE. Esse modelo para as aulas foi proposto pela gestão do projeto, alegando-se levar em conta tais aspectos: a) a qualidade da interatividade estabelecida entre os participantes presenciais e virtuais, refletida posteriormente nas aprendizagens significativas dos conteúdos tratados por parte dos alunos-professores; b) a quantidade de alunos-professores beneficiados com isso.

Não obstante, podemos compreender que a forma de gestão voltada à produtividade tal como imbricada na confecção de um programa como o PEC estaria a defender um **duplo argumento**, qual seja ele: por um lado, o problema suposto não seria o da **quantidade** do serviço educacional oferecido, como argumentam algumas críticas, mas sua **qualidade**; e por outro lado, mesmo em casos em que pudesse se verificar efetivamente um problema relacionado à “quantidade dos serviços oferecidos”, a solução deveria ser procurada em certas estratégias de flexibilização da oferta e de liberação dos mecanismos que permitissem uma “livre-concorrência” interna nos considerados “mercados educacionais”, como sublinha Gentili. Assim:

“Planejar” para ser “eficiente” é, na perspectiva neoliberal, uma contradição entre dois termos que lógica e politicamente são antagônicos. É preciso criar e aplicar mecanismos de controle de qualidade no sistema escolar que, inspirados nas práticas produtivo-empresariais, garantam uma dinâmica de eficiência seletiva<sup>218</sup>

Com efeito, a *qualidade* dos serviços educacionais oferecidos através das videoconferências para sete mil alunos-professores foi bastante questionável em termos pedagógicos. Tais sessões aconteciam duas vezes por semana, sendo desenvolvidas da seguinte forma: professores-tutores e alunos-professores deveriam interagir durante duas horas com um professor-palestrante ou convidado, que deveria fazer a introdução dos determinados temas apresentados nas apostilas, para cada módulo didático. Tais palestras eram apresentadas em tempo real para as várias turmas vinculadas a cada uma das coordenações da UNESP a partir dos estúdios de transmissão de videoconferências localizados em cada uma das universidades participantes. Assim, cada uma das dezessete turmas que respondiam à coordenação do *Instituto de Geociências e Ciências Exatas* deveria discutir os assuntos apresentados nas

---

<sup>218</sup> GENTILI, 1998, op. cit. p. 111

vídeoconferências entre o próprio grupo inicialmente, para então compartilhar suas opiniões com as outras dezesseis turmas ou grupos de alunos-professores situados nos CEFAMs de outras cidades, como Franco da Rocha, São José dos Campos, Limeira, Mogi das Cruzes e Ribeirão Preto. Nesse contexto, alguns entraves se apresentavam freqüentemente à turma C, no que diz respeito às aprendizagens devidas por parte das alunas-professoras interagentes, tais como : a falta de interação entre o grupo em si, pois minhas alunas alegavam que “não sabiam” e “não queriam” trabalhar em grupo; a falta de interação entre a nossa turma e as outras, em razão da inibição das alunas por estarem “sendo expostas” nos vídeos; as conferências resumiam-se a monólogos exaustivos com poucas interlocuções em seu decurso, em consequência da longa duração das palestras predominantemente expositivas, em que os professores-palestrantes<sup>219</sup> não demonstravam ter noções de “interação midiática”.

O resultado dessas “palestras” era o acréscimo do trabalho para o professor-tutor, que além de administrar todos os recursos técnicos em sala para a apresentação das vídeoconferências, sem a adequada preparação para tal, precisavam retomar a exposição de forma breve em cada intervalo da exposição, para que os professores-alunos pudessem compreender minimamente as questões envolvidas , já que não havia tempo para outras discussões complementares em sala de aula junto aos tutores, durante a semana de atividades. O cumprimento pontual do cronograma estipulado semanalmente pelo Comitê Gestor era imperativo e não admitia atrasos, embora se aceitasse a sumarização dos tópicos não estudados na íntegra, no tempo disponibilizado durante a semana, como característica de uma formação verdadeiramente “aligeirada”.

Além das vídeoconferências, outra modalidade de mídia interativa foi utilizada ao longo de todo o curso: as teleconferências. Estas aconteciam quinzenalmente aos sábados previamente agendados pelo cronograma, nos CEFAMs de cada localidade participante do PEC, tendo a duração de quatro horas.

As teleconferências eram conduzidas, em tempo real, por um apresentador da TV Cultura, em função do contrato de parceria estipulado junto à SEE. Contavam sempre com a participação de convidados “especiais”<sup>220</sup> para entremear as discussões sobre questões relacionadas à reforma educacional. Alguns professores da rede, participantes do PEC, que “redescobriram” a educação por causa do programa eram escolhidos e convidados a participarem presencialmente dos

---

<sup>219</sup> professores do corpo docente das universidades participantes do PEC ou convidadas;

<sup>220</sup> em um dos programas, o palestrante foi o próprio Secretário da Educação, Gabriel Chalita;

debates, que aconteciam nos estúdios da TV Cultura, em São Paulo, sendo transmitidos para todos os alunos e tutores da Rede PEC- Formação Universitária, que eram reunidos em um local preparado para a apresentação em cada um dos CEFAMs do estado<sup>221</sup>. Todos os participantes das teleconferências eram previamente indicados e convocados pelas universidades envolvidas, em comum acordo com a Secretaria de Estado da Educação.

Os temas das teleconferências, em sua maioria, abordavam as iniciativas bem sucedidas em educação sob os moldes da reforma neoliberal, e por vezes traziam em destaque divulgações dos apoios financeiros ou doações fornecidas por grandes empresas à rede de ensino público estadual. Cada turma de alunos-professores e seus respectivos tutores que assistiam aos debates eram convidados a enviar à produção do programa, através de *e-mail* ou fax, perguntas relacionadas aos temas discutidos, muito embora apenas algumas delas fossem respondidas, indubitavelmente aquelas selecionadas cuidadosamente para adequarem-se à feição do programa e à mensagem educacional que deveria ser considerada por todos.

Tanto as vídeoconferências como as teleconferências abordavam os temas restritos ao “novo paradigma” em educação, que deviam ser desdobrados pelos alunos-professores posteriormente nos Trabalho Monitorados, de acordo com as orientações previamente fornecidas pelos professores-tutores. Cada professor-tutor recebia com antecedência<sup>222</sup>, por correio eletrônico, orientações expressas enviadas pela coordenação dos pólos universitários a serem seguidas à risca, sem deixarem margem a discussões em classe cujas reflexões porventura emergidas não estivessem previamente autorizadas pela coordenação. Parafraseando Sanfelice<sup>223</sup>, tais estratégias configuram as “condicionalidades” que funcionam como verdadeiras “algemas” para a prática educativa dos professores-tutores, mas que um grupo de competentes e zelosos profissionais defensores dos interesses do capital investido pelas grandes corporações naquele projeto, recebiam-nas em nome de toda a rede de ensino público fundamental, aos moldes: “intervenção” sim, mas com “consentimento”.

As questões elaboradas para os *trabalhos monitorados* abordavam o conteúdo teórico

---

<sup>221</sup> No CEFAM onde trabalhamos, o espaço da cantina era o local preparado para as apresentações. Montava-se um telão e os alunos-professores e seus tutores tinham que transportar as cadeiras das salas de aula para se acomodarem durante as quatro horas de sessão. Finda a apresentação, levávamos as cadeiras de volta às salas de aula.

<sup>222</sup> Tanto o cronograma semanal, como as orientações para as atividades propostas eram enviadas durante os finais de semana precedentes a cada semana de atividades. Disponho, em anexo, um desses exemplos.

<sup>223</sup> SANFELICE, J. in Prefácio de SILVA, 2002, op. cit., p. xiv

tratado em cada tema apresentado pelas vídeoconferências e teleconferências, visando dar continuidade ao assunto introduzido a partir de sua aplicação prática nas situações cotidianas dos alunos-professores em seu local de trabalho. Contavam com a carga horária de doze a dezesseis horas semanais, sendo divididos em atividades *off-line*, ou seja, questões propostas nas apostilas para desenvolvimento, sob a orientação dos professores-tutores, e atividades *on-line*, que se tratavam questões propostas via *intranet*<sup>224</sup> orientadas por professores-assistentes “virtuais”, que eram mestres ou doutores das universidades convidadas.

Alguns problemas emergidos durante as sessões de trabalho *on-line* e *off-line* foram por mim observados em relação à aprendizagem das alunas-professoras da turma C, quais sejam: 1) o fato de minhas alunas-professoras não dominarem as mínimas habilidades em informática requeridas para o uso da intranet nas sessões *on-line*, embora fossem consideradas aptas a fazê-lo, em virtude de haverem cumprido o *Módulo de Capacitação em Informática*; e 2) minhas alunas-professoras demonstravam pouca habilidade em *leitura compreensiva de textos*, para fazerem proveito do material disposto nas apostilas usadas em sala, uma vez que a prática de leitura não fazia parte de sua realidade cotidiana de trabalho nas escolas. Vejamos alguns aspectos dessas sessões de trabalho.

Os Trabalhos Monitorados *on-line* foram considerados pela comissão executiva como sendo o “ponto forte” do PEC-Formação Universitária por caracterizar-se como “ambiente virtual de aprendizagem” aos moldes dos “chats<sup>225</sup>” atuais. Na prática, as atividades propostas para os alunos-professores constavam de questões “abertas” de cunho dissertativo para serem resolvidas em grupo e devolvidas imediatamente ao professor-assistente virtual. No entanto, somente as “respostas adequadas” às perguntas eram aceitas pelos professores-assistentes virtuais e aquelas consideradas como “respostas não-adequadas” às questões propostas eram devolvidas imediatamente pelo professor-assistente virtual para serem “refeitas” na mesma hora, seguindo o modelo de reflexão esperado.

Vale ressaltar que todas as respostas “adequadas” para as questões propostas nos trabalhos monitorados eram enviadas por correio-eletrônico para os respectivos professores-tutores com

---

<sup>224</sup> Através do ambiente de aprendizagem virtual denominado Learning Space, especialmente desenvolvido pela IBM/Lotus tecnologia em softwares de aprendizagem virtual para o programa.

<sup>225</sup> Um chat, que em português significa “conversação”, é um neologismo para designar aplicações de conversação em tempo real. Esta definição inclui programas de IRC, conversação em sítio web (webchat) ou mensageiros instantâneos. Fonte: wikipedia.org ; acesso em 9 de dezembro, 2006.

uma semana de antecedência, como “orientações propostas” para a realização dos trabalhos monitorados pelos grupos de alunos-professores. Alguns professores-tutores já distribuía entre os seus alunos-professores tais respostas prontas, para que eles fossem “bem-sucedidos” nesses trabalhos, e aqueles professores-tutores que se recusavam a fazê-lo, eram duramente criticados e pressionados pela sua turma.

Semelhante fato ocorria em relação à outra ferramenta disponível no “ambiente de aprendizagem virtual”: o *fórum de discussão*<sup>226</sup> na área de educação, cuja participação dos alunos-professores não era obrigatória, embora fosse muito recomendada. Supostamente criado para provocar a “interação virtual” entre as várias turmas de alunos-professores de outras localidades, a finalidade mais importante do fórum de discussão do PEC era a de disseminar informações entre as turmas de alunos-professores participantes do programa, para que fossem valorizadas somente determinadas formas de reflexão pré-estabelecidas.

Os *trabalhos monitorados off-line* aconteciam nos denominados “ambientes de aprendizagem local” que se tratavam de salas de aula comuns, localizadas no *Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério*- CEFAM, que em Campinas situava-se em um bairro da periferia. As salas de aula do CEFAM que usávamos para o curso eram apenas seis, sendo duas delas equipadas com cinco computadores e mesas de trabalho coletivo, duas outras com a aparelhagem das videoconferências e mesas de trabalho coletivo, e as duas restantes mobiliadas apenas com mesas de trabalho coletivo. Os *trabalhos monitorados off-line* eram realizados nas salas de trabalho coletivo, quando não aconteciam as videoconferências, uma vez que o uso das salas obedeciam ao sistema de “rodízio” de turmas, dependendo das atividades a serem nelas desenvolvidas. Contávamos ainda com um *Laboratório de Aprendizagem*, que era uma sala pequena com doze computadores interligados em rede à internet, onde eram realizados os *trabalhos monitorados on-line*.

---

<sup>226</sup> Fórum de discussão é uma ferramenta para páginas de Internet destinada a promover debates através de mensagens publicadas abordando uma mesma questão. Basicamente possuem duas divisões organizacionais, uma divisão por assunto e outra divisão em tópicos. As mensagens ficam ordenadas decrescentemente por data, da mesma forma que os tópicos ficam ordenados pela data da última postagem. Os status de usuários registrados num fórum geralmente variam em três níveis de permissão: Usuários, Moderadores e Administradores. Os alunos-professores tinham o status de “usuário”, com liberdade para publicar mensagens em tópicos abertos ao debate e respondê-los independentemente de quem os publicou. Os professores-assistentes virtuais tinham o status de “moderador”, com a permissão de editar, mover, apagar as mensagens “não adequadas” ao ambiente de discussão. O Comitê Gestor do programa tinha o status de “administrador”, agregando as funções de administração e configuração do fórum, com a permissão para enviar e-mails em massa, para bloquear, suspender ou expulsar outros membros, entre inúmeras outras funções administrativas. Fonte: wikipedia.org. Acesso em 9 de dezembro de 2006.

O material de estudo elaborado pelo PEC para os *trabalhos monitorados off-line* se tratava de uma coleção de textos - capítulos ou trechos de livros selecionados de obras importantes na área educacional - que embora muito bem compilados e produzidos, como já mencionei, tinham como contraponto os estudos dos principais autores que se coadunam com a proposta de um “novo paradigma” para a educação fundamental. Este material fôra produzido por “parceiros” da SEE interessados na realização do programa de acordo com as orientações do Comitê Gestor. Eram confeccionados previamente e então distribuídos para cada turma e seu professor-tutor, semanalmente, ao final do dia.

Como professora-tutora da turma C, resolvi “ensinar” as alunas-professoras a “ler compreensivamente” os textos escolhidos pelo programa, para que pudéssemos discutir juntas e buscar reflexões sobre seus possíveis desdobramentos em um sentido mais amplo. Tal prática de leitura compreensiva de textos foi realizada apenas no decorrer do *módulo 1*, por ter sido considerada “inadequada” pela coordenação da UNESP, já que “tomava muito tempo”. A leitura dos textos em sala passou a ser então efetuada individualmente, de forma breve e superficial, como foi sugerido nas orientações para os *trabalhos monitorados*<sup>227</sup> dos módulos seguintes.

Estes “entraves” relatados não pareciam ser problemáticos em relação à aprendizagem dos alunos-professores, de acordo com o Comitê Gestor do programa. Pontuações nesse sentido foram explicitadas também por outros professores-tutores nas reuniões semestrais realizadas junto à coordenação da universidade, para apresentação dos pontos críticos percebidos pelos professores-tutores no desenvolvimento das atividades propostas pelos cronogramas de trabalho.

Scavazza, coordenadora-executiva do programa, afirmara que em todo o processo de planejamento do PEC considerou-se a elaboração uma *Estrutura Organizacional* e outra *Analítica*, sobre as quais foi gerado o “*Cronograma das Atividades do Programa*”. Assim,

No processo de Execução e Controle são apresentados relatórios mensais elaborados pela coordenação do projeto. Estes relatórios apresentam os pontos críticos, o status das atividades e as providências tomadas ou sugeridas para contornar os impasses ou desvios verificados, ou ainda fazer a

---

<sup>227</sup> Ver nos “Anexos” do presente trabalho exemplos de ORIENTAÇÕES PARA OS TUTORES em relação aos Trabalhos Monitorados **on-line** o **off-line**- TM on-line/TM off-line

adaptação de alguma inovação para o projeto. Indica também os responsáveis por cada uma das providências apontadas<sup>228</sup>.

Tais relatórios elaborados pela coordenação da UNESP funcionaram apenas como critérios de avaliação para promover as melhores atuações dos profissionais envolvidos na formação dos alunos-professores, e buscar adequar as atuações profissionais “problemáticas” ao modelo das políticas educacionais delineadas, de acordo com a lógica meritocrática empresarial.

Vale ressaltar que o Comitê Gestor concentrava seus esforços primordialmente no cumprimento da carga horária requerida para que o PEC **fosse aprovado** no âmbito da LDB como uma “nova modalidade de curso superior” prevista por lei, sem maiores objeções além das críticas severas por parte da comunidade acadêmica. Portanto, quaisquer observações por parte dos professores-tutores relacionadas à inviabilidade, sob o ponto de vista pedagógico, de se cumprir a programação estipulada pelo cronograma de atividades semanais foram sumariamente descartadas.

Como característica da formação de professores orientada pela racionalidade do mercado, fôra criada a Gestão em Comunicação do Programa PEC - Formação Universitária, organizada a partir de quatro ambientes virtuais: a *Home-Page*<sup>229</sup> do programa, o *QuickPlace*, a *Central de Atendimento* e o *Sistema PEC de Informações*.

A *Home Page* do programa foi concebida e desenvolvida pelo Laboratório de Tecnologias em Educação da Fundação Vanzolini, como já mencionei, tendo os seguintes objetivos: a) possibilitar um prévio acesso do público aos principais objetivos do programa e seu desenho curricular; b) possibilitar o prévio conhecimento das instituições envolvidas no desenvolvimento do programa; c) possibilitar o conhecimento das equipes responsáveis pela organização, gestão e desenvolvimento do programa, bem como fornecer ao público seus endereços de *e-mail* para contatos; d) veicular a divulgação de notícias e avisos rápidos de interesse geral; finalmente e) possibilitar aos alunos o acesso atualizado aos seus grupos e turmas de estudo, como sua entrada no sistema para acesso ao *trabalho monitorado on-line*, a partir do uso do *LearningSpace*.

---

<sup>228</sup> SCAVAZZA, 2003, op. cit., p. 5

<sup>229</sup> Home page, home-page ou homepage é a página inicial de um site (também chamado sítio), compreendendo a apresentação do site e de todo seu conteúdo. A Home Page do PEC pode ser acessada no seguinte endereço: <http://www.pec.sp.gov.br/abertura.html>. Fonte: wikipedia.org. Acesso em 9 de Dezembro de 2006.

O *QuickPlace* se tratou de uma ferramenta virtual desenvolvida pela IBM/ Lotus para disponibilizar às equipes de gestão e execução do programa um **ambiente colaborativo de gestão**, designado para armazenar “recursos” como arquivos, idéias, programação, etc. em um lugar comum, de tal forma que todos pudessem partilhar as orientações mais adequadas sobre os temas propostos nos módulos didáticos, para serem enviadas aos professores tutores.

A *Central de Atendimento*, por sua vez, fôra designada para estabelecer a comunicação entre o público interno e externo do programa, ao exemplo de uma seção de “ouvidoria” dentro de uma empresa. Permitia que fossem registradas ocorrências de ações consideradas inadequadas por parte dos professores-tutores e/ou professores-orientadores das turmas para gerar os relatórios institucionais que deviam ser enviados ao Comitê Gestor do programa mensalmente.

Por fim, o *Sistema PEC de Informações* era um arquivo de gerenciamento de dados que continha informações gerais sobre os alunos-professores, tais como: a sua distribuição entre os grupos de trabalho para as sessões de *trabalho monitorado on-line*; a distribuição das turmas em relação à coordenação das universidades; os materiais didáticos recebidos pelos alunos-professores; e a organização dos ambientes de aprendizagem em relação aos grupos de alunos-professores e professores-assistentes virtuais.

Como pudemos notar, a formação de professores tal como viabilizada pelo PEC é bastante fundamentada na ideologia de mercado e traz, como conceitos fundamentais a serem disseminados e colocados em prática pelos alunos-professores, as noções de competência, habilidades, empregabilidade, competitividade, entre outras.

Como apontou Gentili em sua mencionada obra, a concepção de formação de professores sob o ideário da reforma educacional neoliberal parte da prerrogativa de que no campo educacional podem ser aplicadas as “receitas milagrosas” implementadas na área empresarial. Enfatiza-se a crença de que a aquisição de conhecimentos, via escolarização e acesso a graus mais elevados de ensino, se constitui em garantia de ascensão a um trabalho mais qualificado e, conseqüentemente, a níveis de renda cada vez mais elevados. Tais concepções foram, sem dúvida, assumidas pelas alunas-professoras da turma C no programa de formação universitária, buscando, continuamente, resgatar da sua tutora as “respostas prontas” para solucionar os problemas de ordem social, principalmente os que elas relatavam acontecer no cotidiano das suas salas de aula. Dessa forma, manifestavam acreditar que a teoria em educação deveria funcionar

como a “fonte de soluções mágicas” a que elas não haviam tido acesso por não terem ainda obtido um grau superior de formação, mas que certamente passariam a fazer jus a este outro *status*, como estudantes universitárias que passaram a ser. Tendo em vista outras objeções curiosamente apresentadas pelas minhas alunas-professoras no decorrer do curso, proponho tratá-las mais especificamente na próxima seção, como “percalços” da prática docente no curso do programa.

## **Percalços do trabalho com a turma C**

Os temas trabalhados nas *Oficinas Pedagógicas*<sup>230</sup> se constituíram parte do meu incentivo para assumir o presente objeto de estudo-pesquisa, dadas as muitas objeções curiosamente apresentadas pelas minhas alunas-professoras, uma vez que suas temáticas em muito se assemelharam ao projeto “Qualidade no Ensino Público”, realizado pela “Universidade do Professor” na “Vila Faxinal do Céu”, no estado do Paraná<sup>231</sup>

Muitos aspectos das *Oficinas Pedagógicas* apresentadas na “II Semana de Visita à UNESP” remontaram à análise feita por Gentili, em relação à temática dos principais cursos e palestras ministrados em “Faxinal do Céu”. Isto porque, tanto no Paraná quanto na semana de visita à Unesp do qual participou o nosso grupo, as atividades que mobilizaram um maior interesse e empenho em termos de sua elaboração pela coordenação local foram assuntos relativos a outras temáticas que se *diferenciavam* daquelas que eu considerava academicamente pertinentes à área da pesquisa pedagógica que as alunas-professoras da turma C deveriam realizar, como sua investigação referente ao Trabalho de Conclusão de Curso.

Tal “evento” tinha esse objetivo, além do reconhecimento do ambiente universitário ao qual as alunas-professoras já pertenciam e a apresentação de resultados de investigações acadêmicas através das “Oficinas Pedagógicas”. Estas abordariam temas desenvolvidos por professores-pesquisadores convidados, para posterior aprofundamento dos estudos por parte dos alunos-professores, visando contribuir teoricamente para suas investigações a serem elaboradas, como

---

<sup>230</sup> As Oficinas Pedagógicas fizeram parte de um evento elaborado pela Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, através da Coordenação Local do PEC/UNESP, denominado “Semana de Visita à UNESP- Campus Rio Claro”. A proposta pedagógica do PEC contemplava atividades presenciais nas universidades certificadoras, e assim o Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE), nossa “coordenadoria local”, elaborou atividades que incluíram temas de “interesse geral”, temas de “interesse específico” em função do trabalho de pesquisa a ser elaborado pelas alunas-professoras das turmas envolvidas.

<sup>231</sup> apresentado no Capítulo II deste trabalho.

mencionei.

Para mim, tal *encontro* parecia sobremaneira interessante, principalmente porque as alunas-professoras ainda não haviam visitado um *campus* universitário, não conheciam o funcionamento de uma biblioteca universitária, nem suas contribuições/implicações à pesquisa científica do país.

Não obstante, as atividades desenvolvidas nas “Oficinas” que chamaram a minha atenção foram “Origami – a arte oriental de dobrar papéis”, “A busca da harmonia corporal através de exercícios de RPG”, e “Arranjos Florais”, pois nelas minhas alunas se sentiram perfeitamente entrosadas e motivadas.

Curiosamente, as reações e objeções das alunas-professoras da turma C originaram-se a partir de uma “Oficina Pedagógica” em especial, que abordava as implicações da “municipalização do ensino” nos planos de carreira, de salários e nas expectativas do professor de ensino fundamental. A palestra apresentada - da qual eu pude participar ativamente, em cumplicidade com a professora-expositora, por vezes buscando explicitar conceitos como o de “Estado de Bem-Estar Social” para melhorar o entendimento das participantes - tratava de competências e interesses da reforma educacional desenvolvida em consonância com as exigências dos agentes financiadores internacionais, principalmente do Banco Mundial, em relação ao ensino fundamental mantido pelo estado de São Paulo. Este era, ao meu ver, um ponto especialmente relevante a ser considerado em função do trabalho investigativo sobre a própria prática que os alunos-professores deveriam realizar até o final do ano<sup>232</sup>.

Durante tal palestra, percebi que o público - constituído de minhas alunas-professoras e das alunas dos demais tutores - manifestava, em grande parte, nítido desconhecimento do conceito de *Estado de Bem-Estar Social*, bem como da concepção de *Estado Mínimo*, ao meu ver, saberes sobremaneira necessários à compreensão de sua profissão docente.

Em virtude disso, as alunas-professoras assumiram - em relação à abordagem da conferencista - a defesa veemente da idéia restrita de *Estado* que conhecem e na qual acreditam, qual seja, a do *Estado que provê, que transmite segurança através do emprego*, a do *Estado “bonzinho” que não faz mais pela educação pública porque não tem dinheiro*, concepções estas que se contrapunham à temática da palestra e comprometiam o seu andamento.

---

<sup>232</sup> A “II Semana de Visita à UNESP” ocorreu nos dias 10, 11, 12 e 13 de julho de 2002. Ver em anexo outras informações.

A resistência das alunas-professoras, embora notória pelas atitudes de inquietação e manifestações corporais, foi expressa em termos mais claros por objeções verbalizadas contra essa “Oficina”, sendo registradas por escrito em um “manifesto coletivo de revolta contra a conferencista”, que não se propagou pelas outras turmas.

A idéia veiculada - através do material didático do Programa - de influir para direcionar a prática pedagógica das alunas-professoras, no sentido de virem elas a *formar ‘alunos críticos’, participativos na sociedade, ou cidadãos críticos e ativos socialmente*, chocava-se, do meu ponto de vista, com a organização temática daquele evento, desestabilizando minha confiança na qualidade do trabalho que eu vinha desenvolvendo junto a elas.

De volta às atividades habituais em sala de aula, as alunas-professoras passaram a questionar as “inovações pedagógicas” que eu me empenhava em introduzir em relação à abordagem do material didático-pedagógico do curso, isto porque despendiam, ao seu ver, mais tempo do que o previsto no cronograma semanal do curso ao buscarem, por minha solicitação, *compreender minimamente* as proposições teórico-reflexivas dos autores dos textos apresentados para estudo nos *trabalhos-monitorados off-line*. Assim, como era de se esperar, comparavam-se às outras turmas quanto à prática pedagógica *mais simplificadas* de outros professores-tutores, que costumavam, segundo elas, *passar às suas alunas as respostas consideradas “certas”* recebidas através das Orientações para Tutores. Além disso, protestavam contra o fato de que - por eu buscar realizar a prática de leitura compreensiva dos textos - nos situávamos com certo atraso em relação ao andamento do programa, já que os demais grupos estavam supostamente bem mais adiantados no programa do que a nossa turma.

Apesar de elas manifestarem gostar de muitos dos aspectos das minhas aulas - por exemplo, poderem expressar abertamente suas idéias e obter minha atenção individual enquanto professora - o fato de se sentirem “atrasadas” quanto ao andamento do programa em relação às outras turmas por “excesso de reflexão” - pareceu incomodá-las sobremaneira, e sem dúvida, a mim também. Nos sentíamos desconfortáveis, principalmente porque costumávamos ser submetidos - todos nós, tutores e alunos - a avaliações coletivas periódicas, propostas e corrigidas para atribuição de notas/conceitos, por professores-orientadores oriundos de outras instituições, especialmente designados para tal fim.

Nós, os professores-tutores do programa, dispúnhamos de muito pouco tempo, além das

aulas, para nos comunicarmos uns com os outros, por isso fui me sentindo cada vez mais inquieta em relação às minhas próprias opções teórico-metodológicas, já que não tinha idéia clara do que se passava, nem de como se desenrolavam as aulas dos outros.

Nas atividades programadas para todas as turmas, com a presença dos meus pares<sup>233</sup>, pude sentir um certo “clima de desaprovação” entre meus colegas. Isto porque, pelo que eu podia depreender, muitos deles desaprovavam a idéia de, supostamente, eu deixar de agir de acordo com as práticas comuns à maioria deles – principalmente no que dizia respeito ao fornecimento das “respostas certas” aos alunos-professores. O que os desagradava era o fato de eu procurar orientar a compreensão das minhas alunas-professoras em relação aos textos propostos para estudo, esclarecendo as perguntas que eram feitas por elas e, talvez justamente por isto, eu estava conseguindo obter alguns elogios expressos por parte da professora-orientadora da turma C no programa.

Contudo, as minhas dúvidas e a minha incerteza continuavam a cultivar a minha inquietude pois o volume de material a ser trabalhado no curso aumentava, e também a pressão por parte das minhas alunas-professoras para que eu lhes fornecesse “as respostas certas”, que não fossem apenas produto de nossas discussões em sala ou das relações compreensivas que elas pudessem estabelecer sob a minha orientação, mas que tivessem a determinação “acadêmica e magistral” que esperavam. Finalmente, cedi, não só por incomodar-me estar fazendo – sem o apoio dos meus pares - um trabalho diferenciado, mas também por sentir-me impotente em relação às pressões continuadas da turma C, que tendia a considerar que eu exigia demasiado delas.

Assim, na tentativa de aproximação entre o que as alunas-professoras desejavam e a minha ética pedagógica, passei a fornecer-lhes “respostas pré-elaboradas” às questões estudadas nos textos, solicitando que essas respostas fossem re-elaboradas e re-interpretadas pelas alunas-professoras, à luz da nossa discussão em sala, além do âmbito das questões propostas e de suas situações pedagógicas cotidianas. Foi neste contexto que trabalhamos durante todo o curso.

No entanto, nesse contexto, incomodou-me profundamente o fato de eu não ter conseguido tratar das questões de educação/ensino/prática pedagógica segundo as dimensões que caracterizariam a especificidade da formação de professores, nesta etapa marcada pela

---

<sup>233</sup> que ocorriam geralmente aos sábados, em função das teleconferências apresentadas.

acumulação flexível, viabilizada pelas políticas neoliberais. No meu modo de ver, não existem, não podem existir “respostas certas”, mas sim vários aspectos de uma mesma questão, que podem ser vistos sob diferentes ângulos, olhados de diferentes lugares e sob vários interesses, considerando a história de vida do sujeito e o contexto sócio-econômico em que ele vive, que modulam suas expectativas, seus valores, suas crenças, bem como seu modo de conceber a realidade.

O fato de eu ter cedido às pressões percebidas por mim como generalizadas por envolverem minhas alunas, os demais colegas e a coordenação local do programa, não me impediu de buscar compreender, em âmbito acadêmico, as articulações entre as mudanças no mundo do trabalho, as políticas públicas e as políticas educacionais, com base no que se configura o novo modelo de formação de professores, ainda não compreendidas o suficiente pelos professores, como pude constatar. Como afirma Frigotto,

esses processos, desde o final do século, passam por uma ressignificação no campo das concepções e das políticas. Estreita-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação, desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da qualificação, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade<sup>234</sup>.

Não posso afirmar que tenha conseguido motivar as minhas alunas-professoras a buscarem compreender as estratégias usadas pela política neoliberal no âmbito educacional, pois além de cultivarem um pensamento alienadamente favorável à política do governo do estado de São Paulo que lhes parecia justa, como professoras manifestam uma “consciência de classe”<sup>235</sup> pouco clara.

O programa, no sentido específico da prática pedagógica realizada na turma C, contribuiu para provocar algumas reflexões por parte das alunas-professoras, que protagonizaram um desordenado processo de construção de propostas, umas aderindo, outras resistindo, outras deixando se usar ou sendo usadas, por inércia ou ingenuidade, que culminou com a aprovação de um modelo de formação que em nenhum momento esteve presente nos debates<sup>236</sup>. No entanto, como mais uma característica das políticas sociais e educacionais pautadas pelo neoliberalismo, o programa, de forma geral, tratou a educação como um produto em si, a ser aprimorado e

---

<sup>234</sup> FRIGOTTO, 1998, p.14

<sup>235</sup> *ibidem*, p.26. Segundo o Autor, o conceito de “classe social” se definiria por: a) sua função na produção; b) relação com membros de outras classes; c) consciência possível, que é uma visão de mundo

<sup>236</sup> KUENZER, 1999, p.163

perseguido pelos professores do ensino fundamental, deslocando assim, a responsabilidade social para o plano individual, estreitando deliberadamente a perspectiva histórica da educação enquanto processo de formação e atuação política do cidadão deste país.

Segundo Flamarion<sup>237</sup>, essa postura a-histórica pressupõe :

- que os pretensos centros - ou *lugares de onde se fala* - a partir dos quais se afirmam diversas posturas em relação à história não são legítimos ou naturais, mas sim ficções arbitrárias e passageiras, articuladoras de interesses que não são **universais**: são sempre particulares, relativos a grupos restritos e socialmente hierarquizados sob poderes; dito de outra forma, não existe a “história em si”, mas histórias “de” e “para” grupos em questão.
- que no mundo em que vivemos, qualquer “metadiscorso”, qualquer teoria global, torna-se impossível de ser sustentada devido ao colapso da crença em “valores” de várias ordens , aliado à suposição de que são “valores universais”; a partir dessa suposição poderia se entender o assumido niilismo intelectual contemporâneo, com seu relativismo absoluto e sua convicção de que o conhecimento se reduz a processos de semiose e interpretação (hermenêutica), impossíveis de ser priorizados de alguma forma que possa configurar um consenso.

De acordo com tais pressuposições, os alunos-professores foram continuamente requisitados pelo programa a relatarem suas “Memórias” por escrito, pois tais textos produzidos seriam considerados como os “contextos” a serem avaliados na definição dos temas das pesquisas desenvolvidas nos trabalhos de conclusão do curso.

Com efeito, essa atividade foi proposta para que pontualmente - no âmbito de suas experiências *pessoais e particulares* – os alunos-professores pudessem refletir sobre sua atuação profissional, como dissociada das relações sociais produtivas capitalistas e da amplitude política da docência. Na turma C, todas as temáticas escolhidas para investigação no âmbito do trabalho de final de curso se relacionaram às questões-limite a serem superadas particularmente em suas

---

<sup>237</sup> FLAMARION, C. 1997:23 *apud* FRIGOTTO, 1998, p.33

salas de aula. Como sublinha Chauí<sup>238</sup>, *negava-se nessas investigações que haveria uma esfera de objetividade a que se pudesse propor uma continuidade temporal e captar-lhe o sentido da história. Se admitia que o poder pudesse se realizar à distância do social, através de instituições que lhe fossem próprias e fundadas tanto na lógica da dominação quanto na busca da liberdade individual, dissociada das relações em sociedade.*

Assumidos como *avaliações escritas*, aqueles relatos certamente revelaram uma das contradições entre o discurso e a prática do programa, pois as atividades propostas para nos *trabalhos monitorados off-line*, que traziam suas respostas sugeridas ou direcionadas por serem “as desejáveis”. Percebe-se que reflexão sobre a própria história, por parte de cada aluna-professora inscrita na turma C, era efetivamente “tutelada” por um prévio direcionamento, que nos faz questionar a “formação”, muito embora o programa PEC-Formação Universitária tenha se incumbido de “qualificar” sumariamente os professores do ensino fundamental em nível superior.

Nesse perspectiva, podemos localizar algumas razões para as dificuldades de compreensão, por parte das alunas-professoras da turma C, daqueles textos pertencentes aos temas compreendidos nos módulos do programa, uma vez que o curso oferecido implicara em:

Formação aligeirada e de baixo custo, a concentrar formação específica e formação pedagógica em espaço não-universitário, que pode terceirizar a realização de cursos ou a força de trabalho, ou até mesmo ser virtual. Assim, o governo responde à demanda de formação em “nível superior” de um grande contingente de professores para cobrir as necessidades de universalização do Ensino Fundamental e de expandir, na medida dos recursos disponíveis, uma versão secundarista e propedêutica, portanto barateada, de Ensino Médio<sup>239</sup>.

Com efeito, pode-se reconhecer que a preocupação com a “qualidade” da educação transcendeu os contextos empresariais, e como ilustra Gentili<sup>240</sup>, nunca gozou de tão considerado prestígio nos espaços educacionais.

Como afirma Enguita<sup>241</sup>:

---

<sup>238</sup> CHAUI, M. **A universidade diante da vocação científica e da vocação política**. Rio de Janeiro, **Revista de Educação Brasileira**, 15 (31) 2º. sem. 1993, *apud* FRIGOTTO, 1998, p.34

<sup>239</sup> KUENZER, 1999, p 181

<sup>240</sup> GENTILI, 1995, p. 155

<sup>241</sup> ENGUITA, M. F. **Juntos pero no revueltos: ensayos en torno de la reforma de la educación**. Madrid, Visor, 1990 *apud* GENTILI, 1995, p. 155

Na linguagem dos expertos, nas administrações escolares e nos organismos internacionais, o conceito de qualidade tem invocado sucessivas realidades distintas e mutantes. Inicialmente identificou-se tão-somente com a dotação de recursos humanos e materiais dos sistemas escolares ou suas partes componentes: proporção do produto interno bruto ou do gasto público dedicada à educação, custo por aluno, número de alunos por professor, duração da formação ou do nível salarial dos professores, etc. Este enfoque se identificava com a maneira que, na época florescente do Estado de Bem Estar, se tendia a medir a qualidade dos serviços públicos, supondo que mais custo ou mais recursos, materiais ou humanos, por usuário, era igual a maior qualidade. Mais tarde. O foco de atenção do conceito se deslocou dos recursos para a eficácia do processo: conseguir resultados máximos com o mínimo de custo. Esta já não era a lógica dos serviços públicos, mas sim a da produção empresarial privada. Hoje em dia, identifica-se melhor com os resultados obtidos pelos estudantes, **qualquer que seja a forma de avaliação**: taxa de retenção, taxa de promoção, formação universitária, comparações internacionais do rendimento escolar, etc. Esta é a lógica da competição no mercado.

E tal lógica, como reconhece Gentili, é associada mais uma vez à necessidade “estratégica” de se ajustar a educação ao mercado, premissa que a comunidade escolar assumiu como coerente e passou a reproduzi-la sob duas formas de concepção:

- 1) que a educação (nas atuais condições) não responde às demandas e exigências do mercado;
- 2) que a educação (em condições ideais de desenvolvimento) deve responder e ajustar-se a elas.

O estabelecimento de uma nova modalidade de curso superior, prevista pela LDB, criou as condições para a adesão a-crítica da comunidade escolar à política da reformas educacionais neoliberais orientadas para a acumulação flexível, orienta um “novo” modelo de formação em nível superior: regulado pelo **controle** de recursos humanos, do capital investido e da carga horária. Como sublinha Kuenzer<sup>242</sup>, tais políticas se inserem de forma orgânica – e essa é a “novidade” – em um modelo de educação, e portanto de formação de professores, que abrange todos os níveis e modalidades de ensino, e que faz parte de um plano de governo bem articulado.

Uma interpretação tendenciosa da SEE do governo de São Paulo em relação ao parágrafo 4º do artigo 87 da LDB “fragilizou” a posição dos professores nesse processo, de modo que foi

---

<sup>242</sup> KUENZER, 1999, p 164

possível ao governo, apoiado em posicionamentos periféricos que lhe eram favoráveis, usar tal “desorientação” a seu favor<sup>243</sup>.

A “abreviação” da formação de professores não pressupõe uma característica de programas educacionais de “qualidade”, mas de uma política de investimento:

Os organismos formuladores de políticas, os financiadores de projetos de reforma, as universidades e outras instituições sociais precisam se dar conta e levar a consequências práticas esse fato óbvio: no caso brasileiro, o investimento na formação de professores para a melhoria da educação básica pode ser o de melhor rentabilidade ou o de melhor relação custo-benefício. Esse é um cálculo que deverá ser feito principalmente com os estudantes que terão acesso a linhas de crédito para financiar seus cursos superiores<sup>244</sup>.

A reforma educacional tem se realizado por meio de uma prodigalidade de medidas jurídico-administrativas abrangentes que atingem todos os envolvidos no processo educativo, mas é destacada, sobretudo, quanto à natureza qualitativa de tais mudanças. Como compreendê-la?

O capítulo final pretende traduzir o novo processo pedagógico em curso, elucidar a quem ele serve, explicitar algumas contradições e, considerando a análise, buscar as articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas<sup>245</sup>.

---

<sup>243</sup> KUENZER, 1999, p 164

<sup>244</sup> MELLO, 2000, p 101

<sup>245</sup> KUENZER, 1999, p 166

## **Considerações sobre a política educacional do Banco Mundial: modelo econômico aplicado à educação**

O “Grupo Banco Mundial”, em termos da assistência financeira prestada aos países periféricos em relação ao modo de produção vigente, desenvolveu certas estratégias para sua atuação mais sistêmica e abrangente em relação aos processos de privatização especialmente para o setor educacional, tendo em vista que mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho no contexto dos países de capitalismo avançado a partir da década de 1980 configuraram o setor produtivo com algumas características tendenciais assim dispostas<sup>246</sup>: flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado.

No âmbito dessas transformações, estudos sociológicos e pedagógicos como o de Marise Ramos buscam restaurar o debate sobre o conceito de “qualificação”, uma vez que se testemunha sua aproximação ao sentido do termo “competência” com o intuito de atender a dois propósitos, pelo menos: a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho; e b) institucionalizar novas formas de educação/formação para os trabalhadores e de gestão internas às organizações e ao mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais.

Tal redimensionamento do conceito de “qualificação” reverbera nas especificações da formação profissional, do acesso ao emprego, da classificação e da remuneração como sublinha Ramos, e nesse sentido tem se estabelecido o movimento generalizado de reformulação dos sistemas de educação profissional nos mais diversos países do mundo capitalista.

De acordo com sua análise<sup>247</sup>, tais reformulações teóricas no Brasil incidiram mais visivelmente na política de educação profissional a partir dos anos de 1990 e estabeleceram-se pelas esferas jurídico-institucionais durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

---

<sup>246</sup> RAMOS, M. **A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais.** Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, 2002, pp. 401-422.

<sup>247</sup> Ibidem, p 403

Assim, mesmo relacionadas às tendências globalizantes de normas e padrões culturais e políticos, as transposições desestruturadas de certas teorias para a realidade brasileira causam sérias conseqüências, que Ramos compreende da seguinte forma: no âmbito das relações de trabalho, a vinculação do conceito de “qualificação ao de “competência” pode levar à desfiliação dos trabalhadores do frágil sistema de regulações sociais deste país; no âmbito educacional, as apropriações apressadas e limitadas por essa concepção podem reduzir a educação profissional a práticas voltadas para formações restritas, num triste recuo a princípios educacionais considerados superados pelo debate educacional crítico das últimas décadas.

Compreender as concepções e estratégias em relação ao ensino superior sob a perspectiva do Grupo Banco Mundial ao longo de sua trajetória, bem como o contexto e as razões de tal reestruturação produtiva mediada pelas transformações no âmbito da educação superior - expansão, privatização e diferenciação - parece ser indispensável na perspectiva deste trabalho, no contexto de seu fechamento.

Sguissardi<sup>248</sup> afirma que desde 1944<sup>249</sup> até o ano de 2000, ao longo da atuação da organização do Banco Mundial, em parceria com o Fundo Monetário Internacional (FMI), não houve desvio em relação aos objetivos econômico-políticos estratégicos que marcaram a hegemonia dos países desenvolvidos que o conceberam e o sustentaram financeira e politicamente. A interferência mais ampla dos ajustes de créditos sobrepostos pelo Banco Mundial fez-se sentir a partir dos anos 70, quando passou a se constituir uma das mais relevantes agências de financiamento para o setor social, senão a maior delas.

De acordo com Fonseca<sup>250</sup>, o deslocamento para o lado social foi determinante para que o Banco Mundial suplantasse, na qualidade de articulador político entre os países, a influência de outras agências internacionais (como aquelas ligadas à ONU) que sustentaram as negociações entre os países na década de 1970. Para a efetivação do novo papel, o Banco Mundial articulou-se ao FMI na condução dos ajustes estruturais para a reforma dos Estados-membros rumo ao

---

<sup>248</sup> SGUISSARDI, V. **O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições?** 23ª reunião anual da ANPED, Caxambu, MG, setembro, 2000, pp 3-4

<sup>249</sup> Segundo Sguissardi, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional foram estabelecidos na Conferência de Bretton Woods em 1944, e posteriormente foram designados como organismos especializados da ONU (Art. 63 da Carta da ONU) em 1947. Visavam a cooperação econômica em suas versões monetária e financeira. Tecnicamente, organizações mundiais de caráter intergovernamental para obtenção de finalidades concretas de caráter econômico. In SGUISSARDI, 2000, p 5

<sup>250</sup> FONSECA, M. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro.** Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 24, n. 1, 1998, p 102

globalismo econômico. A autora registra, ainda, o seu desempenho como articulador da relação econômica entre os países do terceiro mundo, especialmente os termos da negociação de suas dívidas externas e da abertura comercial exigida no processo de globalização.

Com efeito, no “Consenso de Washington<sup>251</sup>” estabeleceram-se as principais políticas neoliberais de reestruturação produtiva, concentrando medidas de reforma estrutural aos países capitalistas. De acordo com a síntese contundente de Joseph Stiglitz<sup>252</sup>, economista crítico das receitas neoliberais, tal título refere-se à

apresentação excessivamente simplificada das recomendações dos organismos financeiros internacionais e do Tesouro dos Estados Unidos, especialmente durante o período da década de oitenta e princípios dos anos noventa. Sejam quais forem o seu conteúdo e a sua intenção originais, em redor do mundo e na mente da maioria das pessoas, o termo passou a ser tomado como referência das estratégias de desenvolvimento centradas nas privatizações, na liberalização e na macro-estabilidade (principalmente a estabilidade de preços); um conjunto de políticas pregadas com base numa grande fé (mais forte do que o justificável) nos mercados livres de restrições e encaminhadas a reduzir, inclusive ao mínimo, o papel do governo. Essa estratégia de desenvolvimento contrasta marcadamente com as exitosas estratégias implementadas no leste da Ásia, onde o Estado desenvolvimentista assumiu um papel ativo.

Stiglitz, em sua análise, sublinha que o Consenso de Washington representou um certo “avanço” em relação a anteriores perspectivas sobre o desenvolvimento, que assinalavam uma grande diferença de recursos entre os países desenvolvidos e os menos desenvolvidos. De acordo com o economista, tal diferenciação teria sido a razão de estabelecer-se um “banco” no centro dos esforços mundiais para a promoção do desenvolvimento entre os países mais comprometidos, pois permitir-se-ia que houvesse mais recursos disponíveis. Um ponto instigante em sua referida análise diz respeito à criação do Banco Mundial (junto ao FMI), concebida por ele como reflexo de um reconhecimento das falhas do mercado. Assim,

Se o modelo neoclássico fosse correto, a escassez de capital ver-se-ia refletida em maiores retornos sobre o capital e os mercados privados

---

<sup>251</sup> Consenso de Washington é um termo criado pelo economista John Williamson em 1989, como referência ao resultado de um conjunto de estudos e debates promovidos entre economistas do FMI, do Banco Mundial (Bird) e do Tesouro Americano, no início dos anos 90, objetivando identificar medidas comuns de ajustamento macroeconômico para países em desenvolvimento. Fonte: Wikipedia.org. Acesso em 10 de dezembro, 2006.

<sup>252</sup> STIGLITZ, J. **El consenso después del consenso**. Texto publicado no jornal *El país*, domingo/21-Ago-2005. Disponível em: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais>. Acesso em 12 de dezembro, 2006.

garantiriam o fluxo de capitais dos países industrializados avançados e ricos em capital para o mundo em desenvolvimento e pobre em capital. Mas especialmente no momento da fundação do Banco Mundial esses fluxos eram limitados; e inclusive na época dourada temporária dos fluxos de capital, em meados da década de noventa, antes da crise financeira global, os fundos iam principalmente para uma quantidade limitada de países e para tipos limitados de investimentos. Aparentemente muitos países enfrentavam restrições de crédito.

Sguissardi<sup>253</sup> aponta algumas evidências de que tais políticas de negociação e reformas macro-econômicas implementadas desde o final dos anos 80 não superaram a crise da produção material capitalista, mas a agravaram: a) a diminuição do PIB da maioria dos países devedores; b) a concentração de renda mais acentuada; c) o desemprego estrutural e d) a fome endêmica.

De acordo com o autor, o Banco Mundial, no documento "Depois do Consenso de Washington: a importância das instituições" chamava a atenção "para as distorções na execução de políticas centradas no mercado na ausência de moldura institucional adequada". Segundo esse documento, o Consenso de Washington havia ignorado o papel potencial que as mudanças institucionais poderiam ter para acelerar o desenvolvimento econômico e social da América Latina e Caribe<sup>254</sup>.

No entanto, as observações de Joseph Stiglitz assinalam que já em princípios da década de 80 reconhecia-se que os “projetos” implementados até então não davam conta de conter a crise financeira global, e dessa forma o Consenso de Washington centralizara-se em criar as “políticas”. Tal como destaca Stiglitz<sup>255</sup>, quando falharam as políticas de Washington, argumentou-se que tais políticas deveriam ser suplementadas com políticas adicionais, em um “Consenso de Washington Plus”. Assim, o que se acrescentava dependia da crítica que se formulava, da natureza da falha que se reconhecia. E quando não se produzia o crescimento, acrescentavam-se “reformas de segunda geração”, que incluíam “políticas de concorrência para acompanhar a privatização dos monopólios naturais”. Quando se assinalavam problemas de equidade, o “Conselho de Washington plus” incluía a “educação feminina” ou “melhores redes de segurança”. Quando todas as “versões” do Consenso de Washington também não conseguiram atender ao referido objetivo, acrescentou-se um novo nível de reformas, nos termos que assinala

---

<sup>253</sup> SGUISSARDI, 2000, p 10

<sup>254</sup> *ibidem*, pp 11-12

<sup>255</sup> STIGLITZ, 2005.

Joseph Stiglitz: *era necessário ir além dos projetos e políticas, para chegar às instituições, incluindo as instituições públicas e seu governo.*

O Consenso de Washington ignorara as falhas do mercado, assumindo que o “governo” seria o problema e propondo o recuo, em grande escala, da participação do Estado nas políticas pretendidas, embora a falta de desenvolvimento pressentida nos países mais comprometidos não ocorresse em razão de *demasiado governo*, mas, como Stiglitz assinala, de *demasiado pouco governo*.

Nas reformas institucionais então propostas para os países menos desenvolvidos, subsiste a falta de equilíbrio, de acordo com Stiglitz, pois em lugar de procurar fortalecer as instituições estatais, foram realizadas as privatizações. Mesmo quando se notaram em outros países de economia mais estável as falências das aposentadorias privadas - como os seus altos custos administrativos, os problemas de seleção adversa, a falta de proteção para os aposentados contra os riscos da volatilidade do mercado ou de inflação, ou as dificuldades para impedir a fraude - tais problemas foram ignorados, ou então justificados como sendo “as falhas do mercado”, assumindo que seria mais fácil fazer funcionar os mercados dos países em desenvolvimento do que suas instituições públicas.

Assim, como parte da condicionalidade imposta pelas agências de financiamento para efetuar empréstimos, impusera-se aos países comprometidos em dívidas, prazos circunscritos para reformarem os seus programas de segurança social, para privatizarem ou modificarem os estatutos dos seus bancos centrais, em suma, para realizarem reformas estruturais que as democracias de muitos países industriais avançados haviam se recusado. Não se reconhecera que, ao propor tais exigências, se punha as instituições públicas numa situação de resolução impossível: se não cumpriam, perdiam credibilidade, já que eram acusadas de não fazer o correto para o seu país; se acediam às exigências, perdiam credibilidade, já que parecia que simplesmente seguiam as ordens dos novos “amos coloniais”<sup>256</sup>.

---

<sup>256</sup> STIGLITZ, 2005.

## Redefinição da educação proposta pelo Banco Mundial

As observações de Joseph Stiglitz ensejaram fundamentos mercantis equivocados como inerentes aos diagnósticos e recomendações das políticas sociais pretendidas pelas organizações do Banco Mundial.

Nesse mesmo sentido, Jose Luis Coraggio<sup>257</sup> assinala que tais propostas educativas oficiais promovidas pelo Banco Mundial, muitas vezes interpretadas como respostas contemporâneas à inédita problemática atual, estiveram presentes no interior do Banco Mundial desde os anos 70, como uma de suas linhas de raciocínio. Documentos dessa época explicitam que essas propostas foram construídas a partir do modelo “microeconômico neoclássico”, cujo enfoque leva, por exemplo, a considerar a escola como uma empresa, a ver os resultados do processo educativo como insumos, e a eficiência em relação a custo/benefício como critérios principais de decisão. Tal fato em si, assinala o autor, já seria considerado preocupante, sabendo-se que esse modelo trouxe uma série de vícios intrínsecos já conhecidos, que podem incidir sobre a validade científica das propostas que são feitas, uma vez que existem evidências suficiente para afirmar que, a partir deste modelo, poder-se-ia chegar a conclusões diversas aplicando-se sua metodologia de maneira rigorosa, buscando-se outros resultados. Nas palavras de Coraggio:

estamos recebendo uma assessoria para reformar nossos sistemas educativos que está baseada em uma teoria questionável, cujas investigações que orienta têm produzido evidências não concludentes, senão refutadoras das mesmas hipóteses que orientaram tal assessoria.

Como afirma em sua investigação, a visão que predomina na “intelligentsia” internacional é que a forma mercantil seria sempre a melhor, e que as outras possíveis variáveis seriam reparadoras somente nos casos (vistos como excepcionais) de mal funcionamento do mercado. No entanto, o autor demonstra que quando se trata de bens ou serviços semipúblicos como a educação em que se admite que o mercado não resolve a satisfação de necessidades consideradas como básicas, tais propostas de reforma institucional implicariam em uma introjeção de valores e regras de mercado no interior da gestão pública.

---

<sup>257</sup> CORAGGIO, J.L. **Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?** Em J.L. Coraggio y R.M. Torres: **La educación según el Banco Mundial**. Buenos Aires: Míño y Dávila-CEM, 1997, pp 19-21

Segundo sua análise, as bases das propostas de política social prevalentes poderiam ser atribuídas a *debilidades teórico-metodológicas inadvertidas*, ou que *precisariam ser cumpridas pela razão não-expressa de justificar políticas já pré-definidas*. Em qualquer dos casos, sua implementação poderá causar prejuízos adicionais, incluindo-se a perda das possibilidades de desenvolvimento.

Coraggio<sup>258</sup> examina que as políticas de educação tais como propostas em seus fundamentos teórico-metodológicos - apesar de suas possíveis intenções ocultas – revelam um “reducionismo economicista”, segundo os seus termos, uma vez que a análise econômica converteu-se na metodologia central para a configuração de tais políticas educativas. Apresenta, nesse sentido, várias objeções teórico-filosóficas à tal decisão de dar centralidade à análise econômica na estruturação das políticas e processos educativos, tais como:

a) por “análise econômica” se entende um método especial de análise, enquadrado na teoria econômica neoclássica que há décadas tem sido objeto de críticas por suas limitações para explicar os processos especificamente econômicos;

b) o modo economicista com que se usa essa teoria para derivar as recomendações educacionais contribui para introjetar e institucionalizar os valores do mercado capitalista na esfera da cultura, questão que vai muito além de um simples cálculo econômico para comparar custos e benefícios das diversas alternativas geradas sob o ponto de vista social ou político;

c) ainda que se indique que tal análise seja somente um ponto de partida, e que os governos poderão ter outros parâmetros para estabelecer suas prioridades educacionais, as recomendações específicas e gerais que são estabelecidas nos documentos do Banco Mundial parecem ter sido assumidas acriticamente por muitos governos, entre outros motivos, pela quantidade de investigações empíricas que se associam às recomendações, mas sobretudo pela ausência de propostas melhores e bem articuladas . Tal questão implica em assumir que os governos, os intelectuais e técnicos nacionais são corresponsáveis pelas consequências que podem advir dessas políticas;

d) as novas políticas educacionais propostas, não só são economicamente insustentáveis e remetem a novas crises fiscais, como são ainda ineficientes pelos mesmos critérios neoclássicos subentendidos ;

---

<sup>258</sup> CORAGGIO, 1997, pp 22-23

e) apesar do enfoque cientificista que envolve as propostas oficiais do Banco Mundial, não se assumiu o princípio científico de que estariam baseadas em hipóteses sujeitas à refutação; pelo contrário, pareceu aumentar-se a necessidade de continuar a construir exemplos que as tornem plausíveis e que as façam atender às evidências que as refutam;

f) o enfoque setorial, que se apresenta como uma superação do enfoque por projeto, dista de ser um enfoque integral que se requer para pensar e promover o desenvolvimento sustentável em nossas sociedades. Tal fato é advertido em outros documentos conhecidos, inclusive já confirmados pelo Banco Mundial; dessa forma, não se poderia argumentar que pretendeu-se evitar que recaíssem sobre a macro-engenharia social, uma vez que é precisamente o que se intenta com as drásticas reformas institucionais da forma como estão sendo impulsionadas;

g) em uma época de crise de paradigmas e de grandes incertezas, a gravidade das consequências que podem advir de uma intervenção massiva equivocada na área educacional deveria prevenir o unilateralismo disciplinar para propiciar a criação de um espaço pluralista de busca coletiva, em que diversos critérios e propostas plausíveis fossem investigados e postos à prova com igual acesso a recursos.

Tais objeções poderiam orientar nossa compreensão no sentido de assumirmos junto ao autor que, em uma conjuntura global, a teoria econômica neoclássica é parte da ideologia neoliberal e neoconservadora dominante. Não que a hegemonia intelectual das teorias neoclássicas possam sustentar as novas estruturas de poder, como adverte Coraggio, mas que as novas correlações de poder dão vigência a essas teorias. Se é pressuposto que a plausibilidade de uma teoria social depende de processos de investigação científica, esta passa como sendo do senso comum inerente aos paradigmas políticos.

Como se traduzem tais concepções no âmbito educacional?

Coraggio aponta que em documento recente<sup>259</sup> o Banco Mundial reconhece que as políticas devam ser diferentes para cada país, de acordo com sua etapa do desenvolvimento educacional e econômico e com seu contexto histórico e político. No entanto, projeta-se a partir do discurso deste e de outros documentos que oficialmente, no interior de sua organização, o Banco Mundial pré-estabeleceu as regras para os procedimentos dos governos comprometidos, como um “pacote

---

<sup>259</sup> WORLD BANK, 1995. p 43

pronto” para aplicar as medidas associadas à reforma educacional em geral<sup>260</sup>.

Como sublinha o autor, o Banco Mundial está determinado a fazer com que os sistemas de educação se descentralizem, pois se espera que a nível de cada distrito, ou seja, com melhor conhecimento das condições locais, se apliquem as mais adequadas combinações de insumos educacionais mais eficientes; por outro lado, também se espera que se reduza a interferência dos interesses sociais tradicionais - sindicatos de professores e organizações governamentais, associações de estudantes universitários, as elites usualmente beneficiadas pelos subsídios indiscriminados - para intervir na política educacional de modo mais efetivo.

Dessa forma, Coraggio<sup>261</sup> adverte que já estão pré-estabelecidos os objetivos do Banco Mundial -em relação às suas estimativas já pressupostas - que deverão guiar suas decisões descentralizadoras no sentido de desenvolver as capacidades básicas de aprendizagem em nível fundamental e em nível “secundário inferior”, a fim de satisfazer a demanda de “trabalhadores flexíveis que poderão facilmente adquirir novas habilidades”.

Assim o Banco Mundial estima que, dado o princípio geral de que os recursos são escassos, todo país deve transferir recursos públicos da educação superior e técnica à educação básica, para utilizar sua limitada capacidade de subsídio exclusivamente em função daqueles que, estando capacitados para aprender, não podem pagar por sua educação; o Banco Mundial também estima que, a partir de tal estratégia, realizar-se-á o objetivo de reduzir a pobreza, porque os pobres têm acesso apenas ao ensino fundamental e justamente nesse nível se concentrarão os recursos disponibilizados; o Banco Mundial estima ainda que o principal recurso dos pobres é sua capacidade de trabalho, que acresce em função da educação; o Banco Mundial estima que a iniciativa e os recursos privados encumbir-se-ão de gerir a brecha deixada pela retirada parcial de recursos atribuídos a outros níveis da educação pública, sobretudo porque essa é a melhor estratégia, pois se cada um pagar pelo que recebe, serão impedidas as ações sociais consideradas “prejudiciais” à perspectiva de mercado, tais como acreditar que o Estado redistribuirá recursos para garantir o exercício efetivo “para todos” dos direitos humanos tais como instituídos pela Constituição política de cada país.

O Banco Mundial estima como sendo conveniente que as instituições educacionais sejam

---

<sup>260</sup> CORAGGIO, 1997, pp 23-24

<sup>261</sup> ibidem

avaliadas de acordo com seus resultados obtidos em relação à aprendizagem dos alunos, além de sua eficiência em relação aos custos por aluno graduado. O Banco Mundial também estima que para incentivar a inovação e a eficiência, deverão ser introduzidos mecanismos de desenvolvimento de competências para os recursos públicos, que imitem as competências desenvolvidas no mercado a partir de recursos privados.

Considerando ainda a instituição escolar, Coraggio pode apontar outras estimativas pressupostas pelo Banco Mundial, sob algumas regras que deverão ser aplicadas em todas as suas áreas: o aumento do tempo dos professores dedicado ao ensino, o aumento da oferta de livros e materiais didáticos, a concentração do currículo a disciplinas que promovam a construção das habilidades consideradas básicas para toda aprendizagem futura e, por extensão, para as necessidades do desenvolvimento nacional, tais como linguagem, ciências (associadas à resolução de problemas) e matemática.

O Banco Mundial estima ainda que para aumentar a eficiência interna do sistema escolar, será necessário suprir, no seu interior, certos déficits que afetam a aprendizagem dos alunos, tais como a promoção de educação pré-escolar, a instituição de programas de saúde e de nutrição, estes dirigidos à conter a fome a curto prazo (ou seja, durante o período escolar, como ilustra o autor).

O Banco Mundial estima também a necessidade de capacitar os professores, mediante a implementação de programas paliativos de formação de professores em serviço – se possível, à distância - uma vez que considera não ser eficiente investir em sua formação em nível superior, nem em reduzir o número de alunos (de 40 a 50) por sala, ou mesmo aumentar seus salários, já que tais ações não contribuem de maneira eficiente para melhorar a aprendizagem por parte dos alunos.

Percebe-se, a partir das estimativas desenvolvidas pelo Banco Mundial em relação à educação, o seu enfoque “economicista” que, tal como examinado por Coraggio<sup>262</sup>, revela-se na transposição para o conjunto de questões, próprias do âmbito da cultura e da política, de fórmulas e resoluções a partir de uma mesma teoria e metodologia com as quais se tenta dar conta de um economia de mercado. Seria um reducionismo supor que uma análise econômica se tornasse suficiente e definitiva, dela extraindo-se não apenas conclusões sobre o sistema

---

<sup>262</sup> CORAGGIO, 1997, pp 23-24

educativo e sua relação com o Estado e a sociedade, mas também propostas de intervenções específicas nos processos de ensino-aprendizado, sem que se tente estabelecer congruência com outros enfoques igualmente parciais.

Nesse sentido, para ensejar o ajuste das realidades dos países em desenvolvimento ao seu modelo de reformas educacionais, o Banco Mundial articulou que tais mudanças – como a privatização e a descentralização - ocorram organicamente<sup>263</sup>, reformando desde o Estado, em termos do funcionamento efetivo do seu sistema educacional em todos os níveis, à institucionalização de outras regras de atuação para seus agentes, formatadas àquelas pressupostas pelo “modelo de competência” economicista.

A profunda influência de tais diagnósticos e orientações sobre a educação superior junto às políticas públicas da maioria dos países se faz sentir nas mais diversas áreas, envolvendo os processos de privatização, as questões de financiamento público e diversificação de fontes de recursos, e natureza das instituições, como analisa Sguisardi<sup>264</sup>.

A redefinição das responsabilidades do governo para com o ensino de nível superior provocou profundas mudanças no interior da organização das instituições de ensino superior, que deverá contar com a maior participação da iniciativa privada, uma vez que o Banco Mundial pressupõe que a participação de recursos do governo para financiamento da educação em nível superior pública tem sido excessiva e ineficiente na maioria dos países, devendo-se portanto criar as condições favoráveis ao desenvolvimento de instituições de ensino em nível superior tanto públicas como privadas.

Este autor examinou as reformas educacionais paliativas ainda em curso no Brasil, cujas mudanças abrangeram desde a legislação educacional – em termos da promulgação da “nova LDB”, das propostas e emendas constitucionais sobre a autonomia e contratos de gestão de projetos de desenvolvimento das instituições – quanto as políticas de financiamento, especialmente, em termos dos recursos aplicados em educação superior pelo fundo público, que de acordo com os dados revelados em sua pesquisa, os valores destinado às instituições federais de ensino superior teriam diminuído, já entre o período de 1995 a 1999 em relação ao valor total de recursos investidos em educação pública pelo governo federal: R\$ 6.627 milhões (21,9%) em

---

<sup>263</sup> Coraggio adverte que muitas vezes, as reformas do sistemas educacionais tornam-se vinculadas aos sindicatos de professores, que estão comprometidos em manter o “status quo”. CORAGGIO, 1997, p. 27

<sup>264</sup> SGUISSARDI, 2000, p 15

1995 e R\$ 5.478 milhões (17,6%) em 1999.

Nos anos recentes, a multiplicação das instituições de ensino superior privadas com fins lucrativos tem sido excepcional, como aponta Sguissardi<sup>265</sup>, tendo se elevado a cerca de 90% do total de instituições com os mesmos fins. As matrículas de alunos efetuadas em instituições privadas contam já 80% dos alunos inscritos em cursos de nível superior, com relevante potencial para crescimento. Não obstante, mais de 90% das pesquisas produzidas no país é fruto do investimento do governo em atividades científico-acadêmica no âmbito das universidades públicas federais e estaduais.

Nesses termos, o autor assinala o “dilema” que tem constituído-se gradativamente ao longo das últimas três décadas no âmbito da universidade pública, em relação ao acesso ao conhecimento como um direito público contraposto ao seu caráter de bem privado e mercantil, como postulado pelas reformas educacionais no Brasil, que trazem como contexto

o ajuste neoliberal da economia, em que se destacaram a abertura comercial, a liberalização financeira, a desregulamentação dos mercados e das relações trabalhistas, a reforma previdenciária, a obtenção, a qualquer custo, do equilíbrio orçamentário e do controle da inflação, via redução dos gastos públicos, aumento de taxas de juros pelo Banco Central, o inadiável pagamento da dívida externa e a privatização das empresas estatais, com transferência para a iniciativa privada de obrigações tradicionalmente de responsabilidade do Estado<sup>266</sup>.

Complementariamente, como seu pano de fundo político-administrativo, o autor aponta a reforma do aparelho estatal pós-burocrática, declaradamente gerencialista, apoiada em concepções de Estado como subsidiário, avaliador e controlador, incluindo-se a proposta de transformação de suas instituições federais de ensino superior (IFES) em organizações sociais – ou entidades de direito privado – através do programa de “publicização do Estado”, que traz como seu principal instrumento reformador os “contratos de gestão”:

Como em muitos países centrais e periféricos, as políticas de educação superior caracterizam-se pela redução permanente do financiamento estatal da educação superior pública, pelo estancamento de sua expansão, pelo congelamento salarial do staff universitário, pela perda de direitos

---

<sup>265</sup> SGUISSARDI, V. **Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 90, Jan./Abr. 2005, pp 191-192

<sup>266</sup> Idem, p 212

trabalhistas, pela flexibilização dos contratos de trabalho, diferenciação institucional, diversificação de fontes de financiamento, e pelo implemento das universidades de ensino ou neoprofissionais em detrimento das universidades de pesquisa<sup>267</sup>.

Stiglitz<sup>268</sup> enfatiza que tais debilidades das instituições públicas foram causadas, em parte pelas instituições de Washington, pois mesmo quando o Consenso de Washington começara a ampliar a “lista de reformas” a promover, suas perspectivas continuaram a ser demasiado estreitas, pois muitas vezes as privatizações e a “liberalização” das medidas tornaram-se fins em si mesmas e não meios. Pareciam-lhes ser necessária, em sua concepção, “uma mudança fundamental de mentalidade”.

No entanto, a “internacionalização” da educação nos países periféricos tem configurado-se como um novo objeto de investigação, de acordo com a análise de Roberto Leher, uma vez que renovadas relações conceituais entre as questões educacionais emergiram em virtude dos processos de mudanças do lugar da educação nas esferas econômica, política e ideológica<sup>269</sup>, aceleradas pela atual gestão do MEC com a criação da *Universidade Aberta do Brasil* - uma instituição de direito privado e não-gratuita - tal como regulamenta o art. 80 da LDB (liberalizando a educação a distância) e como disposto na última versão do anteprojeto de lei que dispõe sobre a educação superior (desregulamentando o comércio transfronteiriço de educação a distância). Como o autor adverte,

as transformações verificadas nas universidades no último quarto de século somente têm paralelo com o colonialismo e o neocolonialismo. Embora a subordinação não esteja assentada nas formas diretas de domínio militar e econômico, a comodificação, operada por regras de livre comércio, não deixa de ser um processo mais sutil de domínio.

Em conformidade com as demandas das maiores corporações e das instituições financeiras, os principais obstáculos a serem removidos, segundo a análise Leher, poderiam ser simplificados em dois problemas: a) o fato de que grande parte das instituições de prestígio é pública, e que, por isso ocupariam os melhores “nichos” do mercado; e b) as regulamentações da educação superior são *nacionais*. Tal “realidade adversa” precisaria ser mudada, pois combater os financiamentos

---

<sup>267</sup> SGUISSARDI, 2005, op cit, p. 212

<sup>268</sup> STIGLITZ, 2005.

<sup>269</sup> LEHER, R. **Feições da mercantilização da educação e neocolonialismo**. Revista Eletrônica Outro Brasil, Dez., 2005. disponível em [www.outrobrasil.net](http://www.outrobrasil.net). Acesso em 15 de Dezembro, 2006.

públicos configura-se, como vimos, em medida crucial para abrir o mercado educacional, já que grande parte dos estudantes ou consumidores do ensino de nível superior está matriculada em instituições públicas<sup>270</sup>. Dessa forma, os pretensos investidores em educação passaram a conceber que os subsídios públicos destinados a essas universidades são uma forma de “concorrência desleal” em detrimento dos investidores externos. No entender dos setores empresariais e financeiros, os Tratados de Livre Comércio (TLC) deveriam criar situações de equanimidade, de modo que todos pudessem “concorrer em iguais condições”, como se todos fossem nacionais. Assim,

Os organismos internacionais (com suporte de seus intelectuais e publicistas nas universidades e nos meios de comunicação mais influentes) realizam, há tempos, um intenso trabalho simbólico espraído em todas as esferas da sociedade, a rigor, uma ideologia que naturaliza a mercantilização e a subordinação da educação aos interesses do capital. A criação de sistemas centralizados de avaliação, de objetivos educacionais aferidos pelo mercado, o uso generalizado e acrítico de noções operacionais à cultura de mercado, como as “competências”, tudo concorre para forjar o referido “novo espírito capitalista”, apresentado como inexorável e a única possibilidade racional<sup>271</sup>.

Tendo em vista a reconfiguração da economia dos países comprometidos em seu desenvolvimento, a universidade pública com pesquisa institucionalizada passou a ser anacrônica, sob as concepções de educação promovidas pelo Banco Mundial. Leher adverte em sua análise que a instituição superior pública sofreu drástica metamorfose em função da falta de recursos estatais, privatizando-se internamente, desvirtuando-se dos princípios acadêmicos de produção do conhecimento e da sua própria função social.

Coraggio<sup>272</sup> atenta que, por outro lado, ao estabelecer-se hipóteses a partir de certas relações entre determinadas variáveis instrumentais e as variáveis-objetivos, um modelo teórico já pode delinear como é a realidade e o que fazer para modificá-la. Constitui-se como pré-requisito do método científico - porque muitas vezes as hipóteses desafiam o senso comum - o fato de que os modelos são utilizados para construir dados relevantes no âmbito de teorias, para buscar-se então comprovar se as variáveis escolhidas parecem comportar-se como pressupõe o

---

<sup>270</sup> Nota do autor: Das 1391 instituições de ensino superior existentes no Brasil, somente 183 são públicas (sendo 71 universidades públicas). Das 1208 privadas, 85 são universidades. O total de alunos nas privadas totaliza 2,1 milhões; nas públicas 900 mil (dados de 2001, ANUP, 2003).

<sup>271</sup> LEHER, 2005.

<sup>272</sup> CORAGGIO, 1997, p 34

modelo. Considerando a grande responsabilidade em se definir uma política educacional, o procedimento utilizado deveria ser cuidadosamente examinado para ver se cumpre com os requisitos científicos, antes de aceitar-se seus resultados como fundamento de propostas de ações governamentais de grande impacto.

Essas observações seriam necessárias ao consideramos as aplicações rigorosas de métodos de investigação científica, e por essa razão nos permite duvidar, junto ao autor, da afirmação de que o investimento em educação fundamental é mais eficiente, sob o ponto de vista do crescimento econômico, do que o investimento em ciência e tecnologia, ou em renovação das capacidades de profissionais já descontextualizadas pela revolução tecnológica.

Conforme analisa Coraggio<sup>273</sup>, tal afirmação se fundamenta em digressões feitas ao passado a partir de informações secundárias, como reflexos de determinadas maneiras de se educar e de vincular a educação às necessidades sociais, quando justamente estamos às voltas com uma mudança de século, onde os parâmetros e a própria natureza das relações, dentro do sistema educacional, e deste com a sociedade, estão em transformação.

O autor julga plausível e sustentável empiricamente que – em igualdade de condições - no passado recente e até no futuro, um indivíduo com um nível maior de educação pudesse ter maiores probabilidades de ter acesso a um emprego bem remunerado. Entretanto, ele adverte que não pode-se deduzir que um investimento massivo em educação básica faça ampliar as oportunidades das camadas populares em seu conjunto, pois em tal contexto, os indivíduos competirão entre si em um mercado cuja demanda de força de trabalho em relação a outros requisitos – conhecimento científico, acesso à informação - tendem a reduzir-se. Por outro lado, tais indivíduos não só terão que competir com seus compatriotas, mas com milhões de trabalhadores de outras regiões do mercado de trabalho global. Assim, ainda que essa relação “maior educação=melhor emprego” se tenha registrado no passado, consideradas as perspectivas do mercado de trabalho global – ou da demanda - uma política dirigida a aumentar a oferta de força de trabalho com educação de nível fundamental pode ser ineficiente e ineficaz para realizar os objetivos propostos<sup>274</sup>.

---

<sup>273</sup> CORAGGIO, 1997, p 35

<sup>274</sup> ibidem

Para Coraggio<sup>275</sup>, o método analítico em si mesmo - do qual a análise econômica neoclássica é só um caso - traz sérias limitações, pois pressupõe que um sistema solidário de relações e processos reais possam ser interpretados como um conjunto de variáveis, aleatórias em um primeiro momento, e então relacionadas exteriormente entre si compondo um modelo que não só se configura uma representação suficientemente fiel do estado atual, como permite simular suas possíveis transformações. Nesse procedimento, sublinha o autor, se perde tanto a historicidade como a complexidade dos processos, algo que *não poderia resolver-se incorporando mais variáveis, a não ser que tenha se perdido o próprio método*.

Essa concepção deveria estar implicada nas propostas políticas promulgadas pelos organismos internacionais a que nos referimos, uma vez que “modelos”, como observa Coraggio<sup>276</sup>, não garantem em si a veracidade das suas suposições uma vez que representam apenas formas de se produzir idéias complementárias a outras e dessa forma, limitam-se a um instrumento possível no interior de um complexo processo gerador de hipóteses. Não é esta a atitude responsável que prevalece quando se utilizam tais modelos, como explicitou o autor, embasados em dados “emprestados” de outras realidades e épocas, para fundamentar suas pressuposições a longo prazo em um contexto de mudanças estruturais, pretendendo que sejam – *até que se demonstre o contrário* - aplicáveis a países sumariamente divergentes, no que se refere à sua cultura e seu sistema educacional.

Não obstante, foram demonstradas, a partir das várias explanações apresentadas por Joseph Stiglitz<sup>277</sup>, vários aspectos que configurariam um outro “consenso emergente” - entendido como uma perspectiva de ampla aceitação - em relação ao Consenso de Washington : *suas receitas não foram necessárias, nem suficientes para promover o crescimento efetivo tal como se propunha*.

O exemplo do México, segundo sua análise, pode demonstrar que mesmo quando um país trazia seu edifício fiscal em ordem e mantinha a inflação em baixa, poderia sofrer uma crise. O problema, tal como pressuposto, seria a falta de poupança interna<sup>278</sup>; porém quando os países do leste asiático enfrentaram sua crise –países cujos níveis de poupança constavam entre os mais

---

<sup>275</sup> CORAGGIO, 1997, p 38

<sup>276</sup> ibidem

<sup>277</sup> STIGLITZ, 2005

<sup>278</sup> o que os economistas denominam como “poupança interna” é a diferença entre o total produzido no país (e pago como renda aos detentores dos fatores de produção) e o que é consumido, ou seja, é a renda não consumida. Ver “macroeconomia prática” de autoria de Márcio Garcia. Disponível em [www.econ.puc-rio.br](http://www.econ.puc-rio.br). Acesso em 15 de dez, 2006.

altos do mundo– buscara-se uma nova explicação, que então como se pressupunha, seria a “falta de transparência”, aparentemente esquecendo-se que a última série de crises ocorrera nos países nórdicos, que se encontravam entre os mais transparentes do mundo. A “culpa”, segundo Stiglitz, teria sido atribuída às instituições financeiras “fracas”, muito embora se encontrassem tais instituições financeiras “fracas” nos Estados Unidos e em outros países industriais avançados. Que esperança havia para os países em desenvolvimento? Sobre esse questionamento, ele assinala os conselhos do Consenso de Washington, do FMI e do Tesouro dos Estados Unidos soavam vazios, pois, como sublinha Stiglitz: *sempre haveriam de encontrar alguma falha e acrescentar algo à lista, cada vez mais extensa, de coisas que os países deviam fazer. Tornava-se assim, cada vez mais evidente que a política, mais do que a análise econômica, era o que estava por detrás da montagem da requerida “agenda”*. A título de exemplo, Stiglitz observa que, enquanto impulsionavam um organismo encarregado de velar pela transparência, o FMI e o Tesouro dos Estados Unidos continuavam entre as instituições públicas *menos transparentes*.

Com frequência, o tema da equidade fôra recusado liminarmente, como o economista também argumenta. Suas reflexões a esse respeito são assim apresentadas<sup>279</sup>:

Uma sociedade em que a grande maioria dos cidadãos empobrece, mas em que as coisas correm tão bem a uns poucos indivíduos de nível mais elevado, que os rendimentos médios aumentam – seria melhor do que aquela em que as coisas corram melhor à grande maioria dos cidadãos?

Mesmo que possam haver desacordos – aqueles que estão nos níveis superiores bem podem afirmar que o rendimento médio é o parâmetro adequado de medição – a possibilidade de que os aumentos do PIB não beneficiem a maioria das pessoas significa que não podemos simplesmente ignorar as questões relativas à distribuição.

Alguns economistas argumentavam que as preocupações de índole distributiva poderiam ser ignoradas, já que acreditavam na economia do gotejo: de alguma maneira, todos beneficiariam, ou uma maré crescente levantaria todas as embarcações. Mas as provas contra este tipo de economia tornaram-se esmagadoras, no sentido mínimo de que um aumento dos rendimentos médios não chegaria a elevar os rendimentos dos pobres durante períodos prolongados.

Ampliando-se em sua análise, o economista afirmara em suas teses a existência de um consenso em relação a dois aspectos dos problemas subjacentes às políticas educacionais

---

<sup>279</sup> Op cit, tradução minha

reducionistas, por várias vezes re-examinadas pelo Banco Mundial: *a crença excessiva no fundamentalismo de mercado e nas instituições econômicas internacionais, que criara “regras injustas” e impusera “políticas frustrantes”, especialmente aos países em desenvolvimento que dependem delas para receber assistência.*

Embora compreenda que muitas das políticas orgânicas aos países em desenvolvimento tenham por si mesmas contribuído para seu “fracasso econômico”, Stiglitz acredita que seja necessário reconhecer as dificuldades do desenvolvimento, bem como a função das diferenças, na análise econômica, na interpretação das evidências estatísticas e experiências históricas, em detrimento da ideologia e dos interesses criados.

Haveria vários elementos adicionais, como são estabelecidos pelo autor, a partir de um consenso *pós-Washington*:

1) Não se poderia chegar a uma estratégia de desenvolvimento exitosa simplesmente dentro dos limites propostos em Washington, pois essa teria que assegurar a participação do mundo para promover o desenvolvimento de maneira justa e significativa;

2) As políticas que aplicam uma mesma solução para tudo estão condenadas ao fracasso. Políticas que funcionam num determinado país muito provavelmente não funcionarão noutro efetivamente, principalmente quando se considera o contraste entre o sucesso das economias do leste asiático – que não seguiram o Consenso de Washington – e o insucesso daquelas que o fizeram, que se torna cada vez mais notório. Haveria sempre que se perguntar: até que ponto as políticas que funcionaram tão bem ali poder-se-iam transferir para outros países?

3) há determinadas áreas em que as ciências econômicas ainda não forneceram teorias suficientemente explicativas ou comprovações empíricas que resultem num *amplo consenso* a respeito do que deveriam fazer os países. Poderia haver um amplo consenso contra o “protecionismo excessivo” que unicamente atende aos interesses de certos grupos de interesse, mas não haveria como estabelecer um consenso a respeito de que uma liberalização rápida, especialmente em países com alto desemprego, permitiria um crescimento econômico mais acelerado. Talvez só gerasse maior desemprego. O argumento habitual de que a liberalização promoveria o fluxo de recursos de setores protegidos e improdutivos para setores de exportação mais produtivos não convence, quando já existem muitos recursos não utilizados disponíveis.

Tendo em vista os pontos destacados, Stiglitz atenta para a existência de um consenso

emergente: deve-se dar aos países comprometidos em seu desenvolvimento possibilidades para que experimentem, para que utilizem o seu próprio critério, para que explorem o que pode funcionar melhor para suas realidades.

Embora não seja possível, segundo afirma o autor, formular “receitas simples” aplicáveis a todos os países, podem haver determinados princípios e um conjunto de instrumentos que possam adaptar-se às circunstâncias de cada país. Estas experiências poderiam conferir oportunidades de se explorar alguns princípios possíveis, algumas reformas possíveis, tanto nas políticas implementadas por países organicamente, como pela comunidade global, sem que se recorra aos estereótipos e ao senso comum que, com grande frequência, carecem de um adequado fundamento teórico ou de provas, tal como as pressuposições que dominaram o debate nestas áreas durante tanto tempo.

Nesse sentido, Coraggio traz, em sua análise, o estudo bastante significativo realizado por Marlane Lockheed<sup>280</sup>, também produzido pelo Banco Mundial, onde a autora apresenta críticas ao enfoque da educação como uma função de produção, propondo que se estabeleça um método alternativo, pois, de acordo com suas reflexões, existem muitas limitações quanto ao uso destes tipos de instrumentos como base única para definir políticas. As propostas do Banco Mundial para a reforma educacional dos países em desenvolvimento se estabeleceram como estimativas corretas, embora fossem produzidas *sem nenhum conhecimento prévio de seus sistemas educacionais ou qualquer justificativa de tal intervenção política, com base em resultados de análises de regressão (ou de elementos variantes), que carecem de fundamento apropriado. Certas intervenções podem provocar mudanças no sistema educacional estudado, e portanto no modelo de regressão. Este novo modelo de regressão poderia indicar que a intervenção selecionada está longe de ser ótima e que inclusive pode ser negativa. Cada intervenção deve ser vista como um experimento, cujo resultado pode ser obtido somente a partir de um estudo observacional, contra a pressuposição irrealista de que a fórmula de regressão descreve precisamente os mecanismos de um processo educativo estático*<sup>281</sup>.

Coraggio esclarece que este referido estudo foi apresentado ao conselho do Banco Mundial

---

<sup>280</sup> LOCKHEED M. *et alli*. **A multilevel model of school effectiveness in a developong country**. World Bank Discussion Papers, Nº 69, Washington D.C., 1989. *apud* CORAGGIO, 1997, p 36

<sup>281</sup> LOCKHEED M. *et alli*. **Improving primary education in developing countries**, Oxford University Press, Washington, 1991. *apud* CORAGGIO, 1997, p 38

anteriormente àquele que, segundo afirma, atualmente cumpre o papel de “fundamento científico” da maioria das propostas sobre as devidas e recomendadas prioridades em relação aos gastos educacionais que estão sendo apresentadas pelo Banco Mundial aos diversos países do mundo.

## **As lições não assimiladas pela experiência**

As reflexões que apontamos, à luz das reflexões de Jose Luis Coraggio e Joseph Stiglitz, buscam sinalizar alguns questionamentos que podem e devem ser examinados quando se procura discutir alternativas para a educação e formação de professores estabelecidas sobre outras concepções de desenvolvimento ainda não alcançadas pelos discursos das políticas educacionais que - entremeado em duplos sentidos ou ambigüidades - estão sendo implementadas pelo Banco Mundial.

Como demonstra Coraggio<sup>282</sup>, os estudos realizados nos países desenvolvidos indicaram que, por si só, a educação não alivia a pobreza; o investimento em educação somente poderia contribuir para a redução da pobreza se estivesse inserido em um contexto de crescimento articulado a políticas redistributivas de recursos; e mesmo se já existisse um crescimento notório, como nos países industrializados, no contexto de aplicação de políticas que privilegiassem a redistribuição negativa de bens, *a educação não reduziria a pobreza*. Dessa forma,

uma política educacional eficiente não pode ser setorial, mas deve integrar, como condições mesmas de sua eficácia, mudanças na distribuição de bens e riquezas, e a América Latina é um exemplo de uma das estruturas mais regressivas do mundo. Todavia, se considerarmos o conjunto das políticas educacionais, sociais e econômicas, essa lição não parece ter sido aprendida<sup>283</sup>.

Tendo em vista tais concepções, pode-se entender que a agenda das reformas neoliberais está longe de conseguir realizar os seus objetivos mais limitados de promoção do crescimento.

Examinemos o “milagre asiático” que, tal como mencionado por Joseph Stiglitz, refere-se a oito sistemas econômicos de países asiáticos que cresceram de forma sustentada entre os anos de 1965 e 1990: Japão; ao quatro “tigres asiáticos” - Hong Kong, a república da Coreia, Singapura e

---

<sup>282</sup> CORAGGIO, 1997, p 39

<sup>283</sup> ibidem

Taiwan; e os três NICs ou países de recente industrialização do sul da Ásia - Indonésia, Malásia e Tailândia. Um dos fatores que se associaram causalmente a tais resultados, como demonstra Coraggio<sup>284</sup>, foi o fato de que *todos concentraram os gastos com educação em níveis mais baixos, promovendo primeiro a educação básica universal, aumentando na seqüência a oferta de educação secundária e dedicando recursos públicos limitados à educação em nível superior, privilegiando o ensino de habilidades técnicas, ou mesmo “importando” serviços educacionais para as disciplinas mais sofisticadas. Como resultado, formaram uma ampla base de “capital humano” orientado tecnicamente e habilitado para responder ao desenvolvimento econômico rápido.*

Coraggio considera tal exemplo como o “fundamento empírico” que se contrapõe, com evidência, àquela política educacional que tem primado por deslocar para a educação básica os recursos destinados ao ensino de nível superior, e ainda, que tem proposto restringir os cursos de nível superior remanescentes a seus módulos técnicos. Assim o autor argumenta,

Seguir esta linha para a América Latina significaria destruir algo já existente, e não levar em conta que a extensão alcançada pela a escola de ensino fundamental já se encontra entre as mais altas do mundo. Pelo contrário, se poderia argumentar que o ensino secundário é o que deve ser enfatizado, porque nele está a juventude que entrará (ou não) no mercado de trabalho nos próximos anos. Ou propor que deve-se enfatizar a reorganização, a revitalização do ensino em nível superior e a investigação, fomentando sistemas regionais integrados de investigação e formação, para alcançar economias de escala<sup>285</sup> e economias externas imprescindíveis à competência internacional. Isso não implica em deixar de investir em ensino básico, mas que, sem tais investimentos complementares, os eventuais benefícios do investimento em educação básica não poderão ser colhidos<sup>286</sup>.

Quais seriam os condicionamentos que implicaram na realização efetiva dos objetivos de uma política educacional restauradora, tal como aconteceu com os países asiáticos?

Coraggio assim analisa:

- o fortalecimento das instituições estatais e a cooperação entre elas com o setor

---

<sup>284</sup> CORAGGIO, 1997, p 39

<sup>285</sup> Aquela que organiza o processo produtivo de maneira que se alcance, através da busca do tamanho ótimo, a máxima utilização dos fatores que intervêm em tal processo. Como resultado, baixam-se os custos de produção e incrementam-se os bens e serviços. Fonte: wikipedia.org. Acesso: 15 de dezembro, 2006.

<sup>286</sup> CORAGGIO, 1997, p 40

privado, que fez com que as intervenções estatais pudessem ser eficazes e transcendentais às conjunturas eleitorais, algo distante da realidade latino-americana. A legitimidade do Estado se fundamentou na combinação da unidade nacional contra as ameaças externas e na institucionalização (não somente em discurso) de um crescimento compartilhado por todos os setores. Dessa forma, limitou-se a capacidade dos interesses especiais corporativos ou políticos, para interferir sobre a tecnocracia econômica, possibilitando seu relativo isolamento e por conseguinte, promovendo a qualidade técnica do sistema tecnocrático (pagos, competitivos com o setor privado, ao invés de favoritismo no acesso aos cargos).

- essas sociedades recorreram ao capitalismo de Estado, por mecanismos de poupança obrigatórios e mecanismos de socialização de riscos;
- um alto índice de igualdade na distribuição de salários (a análise do Banco Mundial afirmou expressamente: “uma diferença menor na distribuição de salários contribuiu para a estabilidade social geral, melhorando assim o ambiente para o crescimento” e ressalta-se tal contraste *negativo* em relação à América Latina);
- promoveu-se a redistribuição das terras e de crédito, assim como a satisfação pública das necessidades básicas de sobrevivência;
- enfatizou-se efetivamente o apoio à pequena e média empresa.
- orientação do crédito para o setor de exportação, com garantia estatal dos créditos ou mesmo a garantia de viabilidade financeira dos projetos promovidos;
- menor vulnerabilidade dos governos às demandas dos sindicatos para impor um salário mínimo ;
- em alguns casos, combinou-se a promoção da exportação com a proteção do mercado interno.

Os documentos do Banco Mundial, face ao “milagre<sup>287</sup>” econômico desenvolvido nos países asiáticos, consideraram que as exitosas políticas implementadas nesses países - que em

---

<sup>287</sup> Buscando compreender melhor a acepção do termo neste contexto, encontrei: “ato ou acontecimento fora do comum, inexplicável pelas leis naturais”. Fonte: Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Disponível em <http://houaiss.uol.com.br>. Acesso em 16 de Dezembro de 2006.

muitos sentidos contradizem as propostas pretensamente *universais* de ajuste estrutural - *não poderiam repetir-se em regiões com outra cultura e em outra conjuntura mundial*. Por isso, como observa Coraggio<sup>288</sup>, *ênfatiza-se que as reformas devam acontecer, reitera-se que o caminho seria investir prioritariamente em educação fundamental*.

Para o caso latino-americano, no entanto, o autor adverte que como tais reformas *não implicam em investir-se mais em educação*, mas em *transferir-se recursos* remanescentes dos níveis superiores de educação aos níveis elementares do sistema educacional, *trazem sérias conseqüências sociais e políticas para sociedades com alto nível de urbanização, cujas expectativas de ascensão profissional estão historicamente associadas à educação média e superior*.

### **Primeiras lições para um outro consenso**

O que pode fazer cada nação, por si mesma, para aprofundar um desenvolvimento sustentável, estável, eqüitativo e democrático?

Tanto os sentidos ambíguos embasados em teorias imprecisas como estabelecidos nas proposições do Banco Mundial devem fazer com que recapitulemos seus sentidos implícitos, como também o “vazio” que tem ecoado em relação aos nossos critérios nacionais bem definidos, como bem ilustra Jose Luis Coraggio, *vazio este que favorece a influência soberana de propostas de duvidoso fundamento sobre nossas políticas educativas*<sup>289</sup>.

Partir de uma posição nacional solidamente fundada, como sugere o autor, poderia ser de ajuda para avaliarmos o caráter restritivo e tendencioso das propostas educacionais formuladas pelo Banco Mundial, para então acusarmos suas contradições em relação à concepção de que na América Latina se pode transformar a partir do Estado, a história de sua cultura e política estado-centrista clientelar, sem considerar como *possíveis* uma mudança estrutural mais igualitária em relação aos sistemas fiscais e das propriedades, nem a proteção racional de produtos de consumo local nos países em desenvolvimento, nem o estabelecimento de limites ao movimento especulativo de capitais, nem o fortalecimento eficiente de certas capacidades estatais (em lugar de seu desmantelamento), nem a criação de serviços públicos adequados e sensíveis à demanda

---

<sup>288</sup> CORAGGIO, 1997, p 42

<sup>289</sup> *ibidem*

da população.

Joseph Stiglitz afirma que o desenvolvimento não consiste unicamente em determinar-se mecanismos para acumular capital e atribuir os recursos de maneira mais eficiente *ao capital*, mas que representa uma transformação da sociedade, cujas dimensões o Banco Mundial, através de suas políticas reformadoras, fizera omissão, pela crença reiterada de que, de certo modo, os mercados funcionariam sozinhos e os países assim conseguiriam desenvolver-se. No entanto, isso nunca aconteceu na história do capitalismo, de acordo com o economista. Como assinala,

alentou-se ou obrigou-se os países a centrar a atenção num programa econômico estreito e portanto errado, e dessa maneira perderam-se de vista os objetivos mais amplos da reforma social, na qual teriam tido maior relevo a reforma agrária, a educação e os direitos políticos e econômicos.

Reconhece-se assim, a estreita vinculação que existe entre os processos econômicos, sociais e políticos. Ao pensarmos nas medidas que deveriam substituir as reformas neoliberais, é preciso que nos afastemos da visão estreita em que se inspira esse programa.

Nesse sentido, o presente trabalho teria a pretensão de suscitar reflexões pertinentes à reforma educacional paulista implementada no decorrer dos anos 90, buscando compreender com maior propriedade seu movimento orgânico a partir do processo de implementação do programa PEC-Formação Universitária. Em primeira instância, pode-se verificar que as orientações das políticas neoliberais definidas pelo Banco Mundial nortearam tanto a estrutura do PEC como sua função, refletidas no deslocamento e limitação das responsabilidades do Estado em relação à educação pública em benefício da iniciativa privada no mercado educacional, a partir da efetivação do programa de formação de professores voltado para resultados, tendo como exigência a produtividade nos processos de ensino e aprendizagem. E a dívida externa brasileira contribuiu para que nossos estados e municípios se comprometam em financeiramente buscar o apoio junto às agências internacionais de financiamento. Precisamos revitalizar a capacidade de diagnóstico e decisão nacional, aproveitando as experiências a nível mundial obtidas pela “assistência” dos organismos internacionais, que devem ser consideradas – não para o descobrimento de verdades educacionais e suas fórmulas definitivas – mas para propiciar a abertura democrática da esfera pública para assumir, propor e consensuar concepções e ações educacionais em um espaço transparente e plural de inovações, aprendizagens e retificações

contínuas<sup>290</sup>.

Coraggio<sup>291</sup> aponta que durante tres décadas, as teorias econômicas neoliberais, a serviço do conservadorismo e dos monopólios, pretenderam validar o princípio do mercado total, alegando que todas as atividades humanas poderiam realizar-se melhor se se organizassem como mercados livres em que cada indivíduo procurasse egoístamente o melhor para si, competindo sem limites com todos os demais. Afirmaram que a economia seria uma esfera independente, cuja lógica objetiva pretendidamente universal deve cumprir-se como uma lei da natureza sob a pena de gerar o caos, e que a política, a resistência social e cultural, os valores mais profundos do ser humano e o mesmo sentido comum deveriam ser substituídos pelo economicismo como sentido final. Alegaram que o mercado deve indicar quem tem capacidades quem não as tem, quem merece ser sujeito de direitos humanos e quem não. Esta ideologia, vendida –mas bem untada– como pomada mágica aos governos tecnocráticos, afirma que o que é importante não são os processos, mas os resultados. Aplique-se então sua própria regra de ouro: os resultados desta ideologia tem sido o empobrecimento, a concentração da riqueza para aquelas sociedades que seguiram suas premissas quando para o mundo em seu conjunto, tivemos a exclusão, a crise do próprio modelo (como demonstra dramaticamente o Brasil), a desesperança e a guerra. Eis a questão que Coraggio levanta: Entre zero e dez qual nota merecem os gurus da economia, por seu experimento irresponsável, disfarçado de ciência, a que têm submetido a humanidade? ZERO!!!

Qual seria uma nova proposta?

Junto ao autor, propomos superar a fragmentação através da articulação, o isolamento mediante a associação e o encontro dialógico, a ação reativa e defensiva mediante uma ação programática que responda imediatamente à emergência em que nos submete o programa neoliberal mas vinculando-a com a criação das condições para acelerar a transição final do sistema atual em direção a outro sistema-mundo mais igualitário, sustentável social, política, ecológica e economicamente, onde os valores da convivência humana governem os valores do lucro sem limites.

Estamos propondo às organizações sociais, políticas e culturais participantes, que adotem uma estratégia que unifique essas iniciativas, que admita a diversidade de suas origens, de suas

---

<sup>290</sup> idem

<sup>291</sup> Palestra de José Luis Coraggio na Conferência sobre Economia Solidária (Fórum Social Mundial, Porto Alegre, 1-5 fevereiro de 2002)

culturas, de seus interesses particulares, e os ponha em marcha na tão almejada sinergia, tão difícil de conquistar quando o próprio campo popular está atravessado por conflitos e competências pela sobrevivência.

Propomos junto a Coraggio construir conscientemente um SISTEMA GLOBAL DE ECONOMIA SOLIDÁRIA, uma economia que não represente a autojustificação do enriquecimento às custas dos demais mas que represente a moral das classes trabalhadoras em um amplo espectro, onde sociedade, política e cultura se revitalizem, e materializem-se em formas econômicas centradas no trabalho e na lógica da reprodução de condições sempre melhores de vida humana para todas as pessoas, comunidades e sociedades, cada uma em seus próprios fins. Implica articular as novas formas socioeconômicas e políticas com as reivindicações históricas dentro de cada sistema cultural e em particular dentro do sistema capitalista: salários dignos, segurança social, condições de trabalho assalariado para mulheres e homens.

## Referências Bibliográficas

- ALVES, G. L. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. Ed. UFMS/Autores Associados; Campinas, SP, 2001.
- ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1998.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho. Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo, Cortez, 1995.
- BRASIL. MEC/CNE. Parecer 009/2001 : **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Distrito Federal: 2001.
- BRASIL.MEC/CNE. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, 1999. Disponível em <http://www.mec.gov.br>; acesso em 20 Nov 2006.
- BAUMAN, Zygmunt **O Mal-Estar da Pós Modernidade**. Trad. Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama- Rio de Janeiro:Jorge Zahar Ed., 1998.
- BAUMAN, Zygmunt, **Culture as praxis**, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1973, apud IANNI, 1996.
- BRANDÃO, Zaia (Org.) **A Crise dos Paradigmas e a Educação**. São Paulo, Cortez, 1994, Coleção Questões da nossa Época, v. 35.
- CASTANHO, S. **Da universidade modelo aos modelos de universidade in** **QUAESTIO:Revista de Estudos da Educação**. v. 1, n.1 (Maio 1999) – Sorocaba, SP;UNISO, 1999.
- CASTRO, C. M. **Modelo de Educação**. Veja, São Paulo, p. 110-115, 19 ago. 1998.
- CHAUÍ, M. **A universidade diante da vocação científica e da vocação política**. Rio de Janeiro, Revista de Educação Brasileira, 15 (31) 2o. sem. 1993.
- CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS. **Expansão Do Sistema Estadual Público De Ensino Superior**. São Paulo: agosto de 2001.
- CORAGGIO, J.L. **Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?** Em J.L. Coraggio y R.M. Torres (org.): La educación según el Banco Mundial. Buenos Aires: Miño y Dávila-CEM, 1997.
- DIAS, R. **Competências – um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ.FE. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), 2002.

- DUAYER, M. **Marx.verdade e discurso**. Perspectiva. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, v. 19, n. 1, jan./jun., 2001.
- DURKHEIM, E. **A Evolução Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1996.
- EDUCAÇÃO – Canal Aberto para um Novo Tempo**, v. 14, Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Curitiba, Agosto, 1997.
- ENGUITA, M. F. **Juntos pero no revueltos: ensayos en torno de la reforma de la educación**. Madrid, Visor, 1990.
- FONSECA, M. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro**. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 24, n. 1, 1998.
- FRIEDMANN, G. **Le travail em Miettes**. Paris: Gallimard, 1956.
- FRIGOTTO et alii. **A gênese do decreto N. 5.154/2004.um debate no contexto controverso da democracia restrita**. Revista Eletrônica do NEDATE - uff.br . acesso 20 nov/2006.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998 (Coleção estudos culturais em educação).
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva. Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo, Cortez, 2001.
- FRIGOTTO et alii. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 82, abril 2003.
- GENTILI, P. **A Falsificação do Consenso:Simulacro e Imposição na Reforma do Neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes,1998.
- GENTILI, P.& SILVA, T. T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis, RJ:Vozes, 1994.
- HOBSBAWM, Eric J. **Sobre História**. Trad.Cid Knipel Moreira. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.
- IANNI, Octavio. **A Era do Globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- JANNE, H. **A Universidade e as Necessidades da Sociedade Contemporânea**. Fortaleza: Edições UFC, 1981.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Paz e Terra, 1986.
- KUENZER, A. **As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobranete**. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, 1999.

- KUHN. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo, Perspectiva, 1962, Col. Debates.
- LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio da pobreza”**. São Paulo, USP, 1998 – Tese de Doutorado.
- LEHER, R. **Feições da mercantilização da educação e neocolonialismo**. Revista Eletrônica Outro Brasil, Dez., 2005. disponível em [www.outrobrasil.net](http://www.outrobrasil.net). Acesso em 15 de Dezembro, 2006.
- LOCKHEED M. et alli. **A multilevel model of school effectiveness in a developong country**. World Bank Discussion Papers, N° 69, Washington D.C., 1989.
- LOCKHEED M. et alli. **Improving primary education in developing countries**. Oxford University Press, Washington, 1991.
- LÖWY, M. **As Aventuras de Karl Marx Contra o Barão de Münchhausen: Marxismo e Positivismo na Sociologia do Conhecimento**. São Paulo: Cortez, 1998.
- LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**. São Paulo, Ciências Humanas, 1975.
- LUZURIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia**. 18 ed. São Paulo: Nacional, 1990.
- MANACORDA, Mario. **História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias**. Trad. Gaetano lo Mônaco. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa, Ed. 70, 1964.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Prólogo de José Paulo Netto.- São Paulo: Cortez, 1998.
- Marx, K. 1989. **A Miséria da Filosofia**. São Paulo, Global Editora, 2001.
- MEC. **Enfrentar e vencer desafios**. Brasília: abril de 2000.
- MELLO, G. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical**. São Paulo Perspec. v. 14, n. 1, 2000.
- MENDONÇA, S. **Expansão do ensino público superior paulista: um novo modelo de universidade?** Em Anais da 26° Reunião Anual da ANPED, 2003.
- MORAES, M. et alli. **Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes**. Revista Educação, Porto Alegre, RS, ano XXVIII, n. 2, Maio/Agosto 2005.
- NAVILLE, P. **Essai sur la qualification du travail**. Paris: Marcel Rivière, 1956.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. Trad. de José Severo de Camargo Pereira.- 17 ed – São Paulo:Cortez, 2000.

**PROJETO BÁSICO DO PROGRAMA PEC-FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA** (não publicado; distribuído internamente).

PROMEDLAC V. (Santiago de Chile, 8-11 de junio de 1993): **Recomendación de Santiago para la ejecución del Proyecto Principal de Educación en el período 1993-1996**. Disponível em <http://www.unesco.cl>. Acesso em 20 de novembro/2006.

RAMOS, M. **A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

RUGIU, Antonio S. **Nostalgia do Mestre Artesão**. Trad. Maria de Lourdes Menon. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SANTIAGO, A . **Políticas de inclusão e cultura excludente: paradoxos do currículo escolar**. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v.6, nº 17, jan/abril 2006.

SCAVAZZA et alii, **A Utilização de mídias integradas na formação de professores em exercícios - PEC - formação universitária**. Em Anais do IX Congresso Internacional de Educação à Distância, São Paulo, Set/2002.

SÉVE, L. **Começar pelos Fins - a nova questão Comunista**. Campo das Letras Editores, S.A, 2001.

SGUISSARDI, V. **O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições?** 23ª reunião anual da ANPED, Caxambu, MG, setembro, 2000.

SGUISSARDI, V. **Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 90, Jan./Abr. 2005.

SHIROMA, O. et alii. **A mística da profissionalização docente**. Revista Portuguesa de Educação, volume 6, nº2, Universidade do Minho, Portugal:2003.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP:Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA Jr, J. **Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas**. Anped, Revista Brasileira de Educação set/out/nov/dez 2003, nº. 24.

STIGLITZ , J. **El consenso después del consenso**. Texto publicado no jornal *El país*, domingo/21-Ago-2005. Disponível em: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais>. Acesso em 12 de dezembro, 2006.

WORLD BANK. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia.**  
Washington, World Bank, 1995

# Anexos

## Anexo I - Ementário

### — Módulo 1 —

O PEC-Formação Universitária e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor

(Carga horária-. 116 horas)

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

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

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

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

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

- a) compreender o processo de formação que estão vivenciando;

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

MÓDULO 1 — PROGRAMA			
TEMAS	UNIDADES	EMENTAS	VIV/ED
<b>1. A identidade profissional do professor, o contexto da formação continuada na experiência do PEC-Formação Universitária e a sua concepção educacional</b> (c. horária: 20 h)	1.1 Introdução ao PEC-Formação Universitária	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ "Vôo panorâmico"<sup>9</sup></li> <li>■ Contexto político-educacional no qual se insere o PEC-Formação Universitária: Informações sobre a política educacional do país e do Estado de São Paulo, seu contexto histórico e cultural. Especial atenção deverá ser dada: a) ao que a LDB e demais normas recentes prevêm sobre formação de professores; b) à política da Secretaria na área de capacitação, carreira do magistério estadual; c) ao sentido do presente curso no conjunto dessa política.</li> </ul>	
	1.2 Identificação do grupo e levantamento de demandas	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Dinâmica e apresentação individual e de grupo</li> <li>■ Expectativa do grupo: Análise da tabulação do questionário respondido durante o curso de informática o Discussão das expectativas do grupo a partir de roteiro de análise</li> </ul>	
	1.3 O contexto da formação do professor e sua dimensão pessoal	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Reflexão inicial sobre a trajetória de trabalho de cada professor, identificando e mapeando marcos significativos da sua formação no contexto das relações pessoais e institucionais.</li> </ul>	
	1.4 Estrutura e funcionamento do curso e proposta curricular do curso e estabelecimento de um contrato didático	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Apresentação institucional do PEC - Formação Universitária.</li> <li>■ O processo de construção da proposta, da estrutura geral de funcionamento do PEC - Formação Universitária e suas modalidades de atividades, os diferentes tipos de mídias que serão utilizados e as diferentes formas de interação previstas entre os atores envolvidos (alunos-professores, docentes, assistentes, tutores, orientadores acadêmicos, monitores, equipes pedagógicas das escolas, equipe de coordenação do PEC - Formação Universitária).</li> <li>■ Conhecer o tipo de envolvimento e participação/decisão da Secretária, e dos vários níveis políticos e técnicos da Secretaria.</li> <li>• O programa de curso e sua grade curricular: os temas e objetivos gerais dos diferentes módulos e suas cargas horárias; as diferentes formas, instrumentos e tipos de avaliações que serão utilizados.</li> </ul>	

De acordo com o que foi discutido na reunião de 03/05/2001, a idéia é produzir uma teleconferência que contextualize o PEC -Formação Universitária, na qual serão apresentados: depoimentos de professores sobre sua identidade profissional e sua prática, suas expectativas de formação, cenas de escolas e de práticas escolares, modalidades educacionais (presenciais e a distância).

**MÓDULO 1 — PROGRAMA**

TEMAS	UNIDADES	EMENTAS	VIV.ED
<b>2. A educação continuada e o processo de construção da identidade profissional do professor</b> (c. horária: 36 h)	2.1 A profissão do professor no contexto das diferentes concepções de educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ As diferentes concepções do papel e do lugar social do professor e suas relações com os diferentes contextos históricos em que foram produzidas.</li> <li>■ As diferentes concepções de educação e, conseqüentemente, do papel da escola e os modelos de formação e atuação docente.</li> <li>■ Os principais marcos da atual política de formação do magistério da Secretaria Estadual de Educação: racionalização organizacional, mudança nos padrões de gestão e melhoria da qualidade de ensino.</li> </ul>	
	2.2 A profissão do professor frente aos principais marcos da nossa atual política educacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Os principais marcos da nossa atual política educacional e as novas e múltiplas demandas para o trabalho do professor.</li> <li>■ O novo modelo pedagógico e a nova estrutura de carreira do magistério implantada pela SEE voltada para a melhoria da qualidade de ensino.</li> <li>■ O processo de municipalização do ensino fundamental no Estado de São Paulo.</li> </ul>	
<b>3.0 contexto da formação/ atuação profissional: primeiro levantamento diagnóstico dos alunos, das famílias, das escolas e das comunidades</b> (c. horária: 40 h)	3.1 A escola como espaço de reflexão e formação do professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Levantamento dos desafios de formação expressos pelos professores a partir da análise das suas vivências escolares.</li> <li>■ Os espaços de formação do professor no contexto da autonomia da escola pública na gestão pedagógica.</li> <li>■ O papel da HTPC enquanto espaço de formação do professor.</li> </ul>	
	3.2 Caracterização do contexto e das relações de trabalho na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Caracterização do ambiente educativo das escolas nas quais os professores exercem seu trabalho.</li> <li>• Princípios educacionais da reorganização da rede promovida pela SEE: a otimização dos espaços físicos e a adequação do modelo pedagógico.</li> <li>■ A dimensão de pesquisa e investigação: proposição e construção de categorias e instrumentos que permitam aos professores realizarem um primeiro estudo de caracterização do seu contexto de trabalho.</li> </ul> <p><i>Obs.: Esta unidade prepara e se articula com a primeira vivência educadora, que tem como objetivo a realização deste diagnóstico/caracterização das salas de aulas e das escolas nas quais atuam os professores em formação.</i></p>	VIV.ED. 1 (40h)
	3.3 A escola como ambiente educativo de trabalho e formação do professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O contexto da vida escolar e a produção do trabalho do professor. A formação neste curso visando à reflexão e intervenção individual e coletiva na escola.</li> <li>■ Primeiro momento de síntese a partir da análise dos resultados da primeira vivência educativa já realizada.</li> </ul>	
<b>4. Fundamentos da prática educativa</b> (c. horária: 20 h)	4.1 A dimensão ética e política do trabalho do professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ A dimensão política e ética inerentes ao exercício do trabalho do professor e a produção dos significados sociais da sua profissão.</li> </ul>	
	4.2 Práticas reflexivas e de investigação-ação visando a uma pedagogia para a autonomia	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Síntese parcial dos conteúdos trabalhados neste primeiro módulo, abordando a necessidade e as possibilidades de que os professores desenvolvam, numa perspectiva reflexiva, situações de autoformação participada.</li> <li>■ Essa síntese tem uma dupla função: a primeira é permitir uma articulação entre os conteúdos tratados nas várias unidades desse módulo e a segunda é orientar a equipe de gestão do PEC-Formação Universitária no que diz respeito a possíveis ajustes de programação que se façam necessários, tendo em vista as questões levantadas pelos professores relativas aos desafios de sua formação e à caracterização de seus alunos.</li> </ul>	

## — Módulo 2 —

### Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares

(Carga horária: 1.062 horas)

As teorias educacionais fundamentadas na concepção epistemológica positivista compreendem o conhecimento como algo dado, consonante com a realidade fática. Nessa perspectiva, cabe ao educador, tão-somente, apropriar-se dos elementos apresentados pela realidade. Este entendimento leva a uma postura educacional pretensamente neutra, acrítica, estabelecadora e reprodutora de normas que buscam direcionar as ações realizadas e burocrática, na medida em que não se responsabiliza pela aprendizagem do aluno. Tais teorias tomam as regras pela essência da educação, deixando de considerar que essas nascem para atender às necessidades, anseios e interesses da vida social ou de grupos sociais e que esse atendimento pressupõe um saber fazer que é indispensável para que se cumpra o compromisso com a aprendizagem dos alunos.

Em contraposição, as teorias educacionais comprometidas com uma concepção dinâmica de compromisso histórico com a aprendizagem dos alunos consideram que o conhecimento é um processo em permanente construção que deve ancorar a ação competente por parte dos educadores em geral, particularmente dos professores.

Consideram tais teorias que o professor tem que alargar seu campo de visão, apropriar-se de conceitos psicológicos, antropológicos e sociais, e mobilizá-los para compreender os processos pelos quais passam seus alunos, seus pares e ele próprio na apropriação de conceitos das diversas áreas do conhecimento e saber efetivamente planejar, executar e avaliar situações de ensino e aprendizagem.

Compõe essa perspectiva o entendimento de que os conceitos são construídos a partir das ações intencionalmente desenvolvidas pelo homem na natureza e na sociedade. Dessa forma, pretende-se desenvolver o presente módulo tendo como referência os processos de construção dos conhecimentos relativos às diferentes disciplinas representadas pelas/nas áreas curriculares para fundamentar as ações e decisões sobre o ensino. Pela compreensão dos alicerces que sustentam a construção teórico-prática das diferentes áreas do conhecimento e pelo domínio sobre como se aprende, espera-se que os professores possam propiciar experiências de efetiva apropriação desses conceitos a seus alunos. Portanto, tem-se aqui um princípio subjacente de que os professores devem se apropriar mais efetivamente dos conteúdos das diferentes áreas curriculares para que

possam pensar com maior autonomia e adequação no seu ensino-aprendizagem.

A referência para a construção e desenvolvimento do módulo são os Parâmetros Curriculares da Educação Infantil e dos Ciclos Iniciais da Educação Básica que destacam a interdisciplinaridade e a contextualização dos conhecimentos. Neste módulo, pretende-se contemplar a perspectiva de que a educação do ser humano compreende a interação entre intelecto, corpo e atitudes, sem privilegiar um aspecto em detrimento dos demais.

O objetivo desse módulo é, portanto, criar referências de trabalho pedagógico, oriundas das diferentes áreas do conhecimento, possibilitando que os alunos-professores possam:

- a) compreender o processo de construção do conhecimento sob uma perspectiva sócio-histórica e interacionista;
  - b) apropriar-se, com maior profundidade, dos conteúdos relativos às diferentes áreas curriculares;
- c) diferenciar o processo de pesquisa que possibilita a ampliação da área de conhecimento do processo de ensino que exige a transposição didática dos conhecimentos;
  - d) valorizar os alunos como parceiros do processo de construção do conhecimento;
  - e) avaliar criticamente sua ação pedagógica;
- f) realizar projetos de intervenção pedagógica com o propósito de enriquecer o universo da sala de aula, aprimorando os processos de construção coletiva do conhecimento e favorecendo o desenvolvimento do pensamento autônomo.

Como forma de atingir os objetivos acima expostos, de garantir a coerência teórico-metodológica da proposta do curso e de viabilizar uma maior instrumentalização para o aluno-professor no tratamento de questões referentes ao seu fazer didático-pedagógico, todas as unidades relativas às áreas curriculares deverão no planejamento e desenvolvimento de seus programas curriculares:

- Tomar como referência os princípios definidos no corpo principal do documento do qual consta o presente anexo.
- Tomar como referência os PCNs das áreas, planejando formas de discussão dos mesmos.
- Tratar o conhecimento de forma contextualizada.
- Possibilitar a apropriação dos conteúdos das áreas por parte dos alunos-professores.
- Possibilitar discussões relativas ao tratamento didático dos conteúdos das áreas.
- Incluir a realização de projetos de pesquisa por parte dos alunos-professores, visando não só a aprendizagem de conteúdos específicos, mas também a aprendizagem de procedimentos de

pesquisa.

- Incluir a construção de projetos de trabalho, ou de programações específicas por parte dos alunos-professores, que deverão elaborar o projeto de trabalho aplicá-lo em seu grupo classe e avaliá-lo.
- Discutir critérios para a escolha de material didático e paradidático relativo à área.
- Discutir parâmetros e critérios para a avaliação da aprendizagem de conteúdos relativos às áreas curriculares.
- Incluir a análise dos programas ou programações de área que estão orientando o trabalho do professor na sua prática docente.

MÓDULO 2 — PROGRAMA			
Temas	UNIDADES	EMENTAS	VIV.ED.
<b>1. Reformas educacionais e mudanças curriculares</b> (c. horária: 72 h)	1.1 Revolução tecnológica e currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ O cenário das mudanças sociais na nova sociedade da informação e os conseqüentes questionamentos relacionados ao lugar social da educação. Trata-se de problematizar as novas formas de difusão sistemática do conhecimento com a explosão da tecnologia da informação.</li> <li>■ A construção deste cenário sociopolítico e econômico permitirá introduzir o estudo das diferentes respostas de diversos sistemas escolares, concretizados nas chamadas reformas educacionais, e das suas decorrências na discussão e experimentação de novas propostas curriculares para a Educação Básica.</li> </ul>	
	1.2 Diferentes contextos e tendências das reformas educacionais e suas conseqüências na organização curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ As principais tendências das novas políticas educacionais em diversos países (Espanha, Portugal, Chile, Argentina, México, entre outros), das conseqüentes reformas de sistemas educacionais e suas implicações nas proposições curriculares para as escolas. É importante problematizar uma das idéias hegemônicas de desenvolvimento que supõe ser a educação o eixo motor de um processo de transformação produtiva com equidade. Outro aspecto relevante é a tentativa de elaboração de um currículo integrado, em oposição ao currículo tradicional, que rompa com o isolamento da escola em relação às sociedades nas quais está inserida.</li> <li>• A reorganização da Rede Estadual de Ensino e o processo de Municipalização como parte da descentralização e do fortalecimento da autonomia da escola, que é um forte traço das reformas educacionais do final do século XX.</li> </ul>	
	1.3 As diretrizes curriculares, os PCNs, os projetos alternativos e a reforma educacional em curso no país	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Estudo do documento introdutório dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino de primeira à quarta série, em especial o diagnóstico que este documento apresenta da situação da educação brasileira e os objetivos da reforma educacional em curso no país. Trata-se de possibilitar aos professores a identificação e contextualização da proposta de organização curricular contida nos PCNs, à luz destes aspectos.</li> </ul>	
	1.4 O PNLD e a política estadual do livro didático	<p>« Análise do uso que os professores/alunos fazem do livro didático e introdução da discussão sobre os critérios de avaliação utilizados pelo PNLD — que será aprofundada nos temas 6, 7, 8 e 9 —, visando uma autonomia de escolha e análise por parte do professor.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Os princípios e a organização do processo de escolha do livro didático na rede pública do Estado de São Paulo: a autonomia das escolas, a participação dos professores, a proposta dos módulos que agrupam os livros de ficção e não-ficção, a feira virtual desenvolvida pela SEE.</li> <li>■ Os impactos da avaliação de livro didático no mercado editorial e nas escolhas dos professores, associados às propostas de mudança curricular, deverão ser tematizados, como forma de contextualizar a discussão, e permitir a síntese dos conteúdos trabalhados neste tema.</li> </ul>	

<b>2. Fundamentos da educação e da ação docente</b> c. horária: 144 h)	2.1.1 A relação entre a educação escolar e a sociedade	<ul style="list-style-type: none"> <li>Retomada das tematizações sobre a relação escola x sociedade discutidas até este momento do curso, buscando identificar, do ponto de vista filosófico e histórico, diferentes possibilidades de conceber essa relação. Sugere-se uma abordagem que permita mapear e classificar essas tendências explorando suas implicações na forma de pensar a sociedade, a cultura, o conhecimento, o currículo e o aprendizado.</li> </ul>	
	2.1.2 Principais marcos da história da educação brasileira	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explicitação do caráter necessariamente social e histórico da educação escolar, identificando marcos significativos na história das políticas educacionais do país e sua articulação com as idéias pedagógico-didáticas que o sustentavam. Sugere-se uma abordagem centrada em estudos de caso, priorizando a educação básica, e análises de documentos que se refiram ao cotidiano da vida escolar.</li> </ul>	
	2.1.3 A redução da seletividade e melhoria da qualidade de ensino: desafios atuais para o sistema educacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>Discussão das conseqüências políticas e educacionais da transformação recente da escola pública do nosso país - de uma escola para a elite a uma escola de "massa" que praticamente universaliza o acesso às séries iniciais da educação básica. É no cenário destas transformações sociais e educacionais que se coloca a questão da seletividade e da qualidade de ensino. <ul style="list-style-type: none"> <li>O processo de municipalização no Estado de São Paulo, a expansão da rede municipal de ensino e a universalização do acesso. A construção da Rede Pública de Ensino Paulista com a integração entre os sistemas de ensino público no Estado e a concepção de escola pública como conceito central do sistema de informações.</li> <li>As conseqüências da política de reorganização da rede estadual paulista e das medidas de correção de fluxo nos índices de aprovação encontrados hoje</li> </ul> </li> </ul>	
<b>2.2 Fundamentos psico-pedagógicos</b>	2.2.1 Concepções de desenvolvimento e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>Confrontação de teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem, no que diz respeito aos seus pressupostos, abrangência e implicações para a prática docente, com o intuito de ampliar a reflexão do professor sobre suas escolhas didáticas.</li> </ul>	
	2.2.2 Concepções de desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações para a condução e organização das situações de ensino-aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificação das implicações decorrentes de uma perspectiva sócio-histórica e interacionista para compreensão do processo de construção do conhecimento, através do estabelecimento de categorias que possibilitem ao professor ampliar seu conhecimento dos alunos e avaliar criticamente os conteúdos e os métodos de ensino.</li> </ul>	
	2.2.3 O planejamento dos processos de avaliação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os significados da avaliação no contexto do processo ensino-aprendizagem considerando os tipos e funções da avaliação, as diferentes estratégias, a adequação dos instrumentos, a intervenção do professor e a vivência dos alunos.</li> <li>A Introdução dos ciclos e da progressão continuada na Rede Pública Estadual e a necessidade de um novo tratamento para o processo de avaliação voltado para a progressão da</li> </ul>	

<b>3. Fundamentos da organização escolar</b> (c. horária: 32 h)	3.1 O professor e os principais aspectos da gestão escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Introdução ao estudo do funcionamento das organizações escolares, visando à compreensão da escola como um ambiente educativo que deve favorecer o trabalho coletivo. Nesse sentido, indica-se a possibilidade de retomar a caracterização/diagnóstico realizada no primeiro módulo para que se possam identificar as reais possibilidades de participação e intervenção na gestão da escola.</li> <li>■ A participação dos professores nos novos aspectos de gestão da escola na rede estadual pública: a elaboração da proposta pedagógica e do regimento, a gestão dos recursos próprios, a escolha do material didático, a participação nos mecanismos de avaliação (em particular o SARESP) e a reorganização dos ambientes de ensino.</li> </ul>	
4. Alfabetização <sup>10</sup> (c. horária: 72 h)	4.1 Diferentes concepções de alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Estudo das diferentes concepções e acepções de alfabetização e de suas decorrências didático-pedagógicas a partir de reflexões sobre os significados da apropriação das práticas de leitura e escrita.</li> </ul>	VIV.ED. 2 (72h)
4.2 Pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Dentro dessa temática, merece destaque uma análise de estudos e pesquisas ligados à Psicogênese da Língua Escrita, pelo fato dos mesmos constituírem uma importante referência nacional para as práticas alfabetizadoras.</li> </ul>		
4.3 Deslocamento do foco do código para o texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ De igual forma, merece destaque o deslocamento de foco - do código para o texto e/ou discurso - possibilitado, entre outras razões, pela formulação do conceito de letramento e pela eleição dos gêneros do discurso como objeto de ensino, e as implicações didático-pedagógicas decorrentes de tal deslocamento.</li> </ul> <p><i>Obs.: Articulada ao desenvolvimento do presente tema e instrumentalizada por este, a vivência educativa 2 pretende que os alunos-professores possam analisar práticas de alfabetização e elaborar um projeto de trabalho.</i></p>		
<b>5. Língua portuguesa</b> (c. horária: HO h)	5.1 Conteúdos da área  5.2 Referências Curriculares  5.3 Tratamento didático  5.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Estudo dos conteúdos essenciais relativos ao(s) objeto(s) da área curricular em questão.</li> <li>■ Discussão das principais referências curriculares em circulação, sobretudo os PCNs de Português.</li> <li>■ Reflexão sobre o tratamento didático dos conteúdos a serem trabalhados.</li> <li>■ As orientações curriculares da SEE e a análise dos resultados do Saresp.</li> </ul> <p><i>Obs.: Articulada ao desenvolvimento do presente tema e instrumentalizada por este, a vivência educativa 3 pretende que os professores/alunos possam elaborar um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área focada, desenvolver o(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliá-lo(a).</i></p>	VIV.ED. 3 (48h)
<b>6. Matemática</b> (c. horária: 140 h)	6.1 Conteúdos da área  6.2 Referências Curriculares  6.3 Tratamento didático  6.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Estudo dos conteúdos essenciais relativos ao(s) objeto(s) da área curricular em questão.</li> <li>■ Discussão das principais referências curriculares em circulação, sobretudo os PCNs de Matemática.</li> <li>■ Reflexão sobre o tratamento didático dos conteúdos a serem trabalhados.</li> <li>■ As orientações curriculares da SEE e a análise dos resultados do SARESP na área curricular.</li> </ul> <p><i>Obs.: Articulada ao desenvolvimento do presente tema e instrumentalizada por este, a vivência educativa 3 pretende que os professores/alunos possam elaborar um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área focada, desenvolver o(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliá-lo(a).</i></p>	VIV.ED. 4 (48h)

7. <b>Natureza, ciências, meio ambiente e saúde</b>	7.1 Conteúdos da área	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ O estudo dos conteúdos essenciais relativos ao(s) objeto(s) da(s) área(s) curricular(es) em questão.</li> <li>■ Discussão das principais referências curriculares em circulação, sobretudo os PCNs de Ciências Naturais e de Meio Ambiente.</li> <li>■ Reflexão sobre o tratamento didático dos conteúdos a serem trabalhados.</li> <li>■ As orientações curriculares da SEE e a análise dos resultados do SARESP na área curricular.</li> </ul> <p><i>Obs.: Articulada ao desenvolvimento do presente tema e instrumentalizada por este, a vivência educativa 3 pretende que os professores/alunos possam elaborar um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área focada, desenvolver o(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliá-lo(a).</i></p>	VIV.ED. 5
	7.2 Referências Curriculares		
	7.3 Tratamento didático		
	7.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo		

Para os temas 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11, relativos ao estudo dos conteúdos das áreas curriculares e de seu tratamento didático, há apenas uma ementa geral, sem discriminação das unidades, o que deverá ser feito posteriormente.

MÓDULO 2 — PROGRAMA			
TEMAS	UNIDADES	EMENTAS	VIV.ED.
<b>8. Espaço, tempo e cultura: história, geografia, ética e diversidade cultural</b> (c. horária: 140 h)	8.1 Conteúdos da área	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo dos conteúdos essenciais relativos ao(s) objeto(s) da(s) área(s) curricular(es) em questão.</li> <li>• Discussão das principais referências curriculares em circulação, sobretudo os PCNs de História e Geografia e Pluralidade Cultural.</li> <li>• Reflexão sobre o tratamento didático dos conteúdos a serem trabalhados.</li> <li>■ As orientações curriculares da SEE na área curricular. <i>Obs.: Articulada ao desenvolvimento do presente tema e instrumentalizada por este, a vivência educativa 3 pretende que os professores/alunos possam elaborar um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área focada, desenvolver o(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliá-lo(a).</i></li> </ul>	VIV.ED. 6 (48h)
	8.2 Referências Curriculares		
	8.3 Tratamento didático		
	8.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo		
<b>9. Arte e educação</b> (c. horária: 96 h)	9.1 Conteúdos da área	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Estudo dos conteúdos essenciais relativos ao(s) objeto(s) da área curricular em questão.</li> <li>• Discussão das principais referências curriculares em circulação, sobretudo os PCNs de Artes.</li> <li>■ Reflexão sobre o tratamento didático dos conteúdos a serem trabalhados.</li> <li>■ As orientações curriculares da SEE na área curricular. <i>Obs.: Articulada ao desenvolvimento do presente tema e instrumentalizada por este, a vivência educativa 7 pretende que os professores/alunos possam elaborar um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área focada, desenvolver o(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliá-lo(a).</i></li> </ul>	VIV.ED. 7 (36h)
	9.2 Referências Curriculares		
	9.3 Tratamento didático		
	9.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo		
<b>10. Corpo, movimento, sexualidade e saúde</b> (c. horária: 96 h)	10.1 Conteúdos da área	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo dos conteúdos essenciais relativos ao(s) objeto(s) da(s) área(s) curricular(es) em questão,</li> <li>• Discussão das principais referências curriculares em circulação, sobretudo os PCNs de Educação Física, de Saúde e de Orientação Sexual.</li> <li>• Reflexão sobre o tratamento didático dos conteúdos a serem trabalhados.</li> <li>■ As orientações curriculares da SEE na área curricular. <i>Obs.: Articulada ao desenvolvimento do presente tema e instrumentalizada por este, a vivência educativa 8 pretende que os professores/alunos possam elaborar um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo das áreas focadas, desenvolver o(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliá-lo(a).</i></li> </ul>	VIV.ED. 8 (36h)
	10.2 Referências Curriculares		
	10.3 Tratamento didático		
	10.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo		

### — Módulo 3 —

#### Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva

(Carga horária: 112 horas)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reestruturou o sistema educacional brasileiro imprimindo-lhe características centradas na flexibilização organizacional, tanto dos sistemas quanto das unidades escolares, na descentralização e na autonomia.

É nesse contexto que se insere a compreensão do significado de projeto educacional, que deve ser entendido com um processo em permanente elaboração, construído e reconstruído a partir das vivências de cada espaço educacional/ escolar e do contexto social no qual se insere.

Antes da vigência da atual LDB, embora já ocorressem o incentivo e a orientação para que as escolas elaborassem seus projetos político-pedagógicos, havia cerceamentos de ordem legal para que se exercesse, de forma plena, tal empreendimento. As propostas educacionais tinham seus horizontes limitados por uma legislação que estabelecia regras tanto organizacionais, quanto pedagógicas. Os cursos de graduação, por exemplo, deviam obedecer a um currículo mínimo, de tal forma amplo, que, praticamente, padronizava os cursos, deixando pouca margem para propostas autóctones. Da mesma forma, os ensinos de primeiro e segundo grau eram direcionados pelos currículos básicos elaborados pelas secretarias de educação.

A reforma educacional brasileira, traduzida e normatizada pela LDB, supera esse entendimento limitador, trazendo novas exigências e oferecendo inúmeras possibilidades de superação do estabelecido. Hoje, as escolas podem, e devem, pensar-se de forma autônoma, criativa e crítica. Não a crítica vazia, estagnadora de propostas e ações, mas a crítica voltada para interpretar a realidade e agir de forma transformadora.

Isso somente será possível se o espaço escolar for significado como espaço de construções coletivas alicerçadas em práticas pedagógicas e administrativas reflexivas. A expressão desse trabalho coletivo e o componente fundamental do projeto educacional é o currículo escolar que deve ser compreendido como o conjunto de conhecimentos e atitudes que se traduzem em competências e habilidades permeadas por questões éticas, estéticas, culturais, sociais.

Dessa forma, a discussão de princípios de organização de currículos que inclua os critérios de seleção e as implicações das escolhas do que, como, por que e quando ensinar e do que, como, por que e quando avaliar é algo fundamental que deve estar previsto na grade curricular do PEC-Formação Universitária.

Assim, o presente módulo tem como objetivo possibilitar aos professores:

- refletir sobre o significado da elaboração do projeto educacional na escola no contexto da nova lei de diretrizes e bases;
- discutir as formas pelas quais se sistematiza o projeto educacional no contexto da escola e quais as suas possibilidades de participação neste processo;
- identificar as relações entre os diferentes níveis e instrumentos de planejamento e gestão da escola;
- discutir a(s) forma(s) de gestão das diferentes situações de trabalho coletivo no contexto da escola;
- discutir os princípios para elaboração e organização curricular a partir das noções de contextualização e autonomia;
- analisar as diferentes possibilidades de organização da prática pedagógica, em especial os projetos, módulos e seqüências didáticas;
- analisar e avaliar propostas curriculares; e, finalmente,
- refletir sobre a avaliação no âmbito do currículo e das políticas públicas de avaliação do sistema educacional.

MÓDULO 3 — PROGRAMA			
TEMAS	UNIDADES	EMENTAS	VIVED.
<b>1.0 projeto educacional e autonomia da escola</b> (c. horária: 24 h)	1.1 A autonomia da escola: a construção do projeto educacional no contexto das políticas públicas de Educação	» Explicitação do(s) significado(s) do projeto educacional, em especial, o sentido de sua proposição no contexto da nova LDB. Nesta, o princípio da flexibilização organizacional e normativa - tanto dos sistemas quanto das unidades escolares -, visando à autonomia das escolas, tem como contrapartida a necessidade de que estas explicitem seu projeto educacional que confere legitimidade às suas escolhas de organização e gestão.	
	1.2 Projeto Educacional: movimento-documento	• O projeto educacional se dá num processo coletivo de discussão e tomada de decisão, atravessado pelos movimentos e contradições das relações no interior da própria escola e pelas mudanças no cenário das políticas educacionais. Sugere-se uma abordagem do tema que possibilite aos professores identificar, comparar e discutir as formas pelas quais se sistematiza o projeto educacional nas suas escolas de origem e refletir sobre possibilidades de intervenção.	
	1.3 Projeto Educacional como instrumento de organização e gestão da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Explicitação da necessidade da busca de coerência na articulação entre os diferentes níveis e instrumentos de planejamento e gestão da escola.</li> <li>• Contextualização da singularidade e da relação entre os seguintes instrumentos: proposta pedagógica, regimento escolar, plano de gestão, planos de curso, planos de ensino e de trabalho.</li> <li>■ Discussão das diferentes situações de trabalho coletivo no contexto da escola: conselhos de classe e série, organizações estudantis, situações de encontro com os pais e comunidade, entre outros.</li> </ul>	
<b>2. Princípios de organização do currículo: contextualização e autonomia</b>	2.1 A "contra-revolução científica contemporânea": Inter, multi e transdisciplinaridade	• Os conceitos de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade e suas implicações para a organização do currículo, tendo em vista as necessidades da sociedade contemporânea de profissionais que transitem por mais de uma área ou ciência.	
	2.2 Planejamento e escolha dos conteúdos curriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitação dos princípios e critérios para a escolha e planejamento dos conteúdos curriculares partindo das discussões de cada área do currículo realizadas no módulo 2.</li> <li>■ Tematização e discussão dos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos e a importância de identificar os conhecimentos prévios dos alunos.</li> </ul>	
	2.3 Diversificação das estratégias e formas de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Discussão das diferentes possibilidades de diversificação das estratégias e formas do trabalho educacional com o intuito de favorecer a aprendizagem dos alunos.</li> <li>■ Reflexão sobre as estratégias de organização do processo ensino/aprendizagem, tendo em vista a heterogeneidade entre os alunos.</li> </ul>	
	2.4 Formas de organização da prática pedagógica: projetos, módulos didáticos e seqüências didáticas	■ Discussão das formas de organizações didáticas que se contraponham a práticas didáticas fragmentárias e desarticuladas, refletindo sobre as decorrências da escolha de diferentes tipos de organização didática.	

	2.5 Formas e critérios de progressão curricular	<p>- Critérios para que se possa determinar e avaliar as seqüências e simultaneidades dos conteúdos programáticos, visando a articulação entre os vários conteúdos curriculares.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tematização das diversas formas de estabelecer progressões curriculares. <i>Obs.: À luz das discussões travadas no desenvolvimento dos temas 1 e 2 do módulo 3 e dos temas do módulo 2 relativos às áreas, a nona vivência educativa propõe análises de propostas curriculares e/ou programações.</i></li> </ul>	VIV.ED. 9 (20h)
<b>3. Currículo e avaliação do currículo</b> (c. horária: 40 h)	3.1 Progressão curricular e progressão continuada	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Articulação da dimensão política da adoção da progressão continuada com a sua dimensão pedagógica, que se relaciona com a visão de um currículo menos fragmentado e desarticulado.</li> <li>■ Reflexão sobre as decorrências didático-pedagógicas da progressão continuada. Com esse intuito, temas como avaliação, recuperação continuada, classes de aceleração deverão ser abordados.</li> </ul>	
	3.2 Políticas públicas de avaliação da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Discussão de como os professores podem avaliar seus alunos, sua prática e sua escola, a partir dos critérios adotados pelas políticas públicas de avaliação, tais como o SARESP e o SAEB.</li> <li>■ O SARESP como instrumento que amplia o conhecimento do perfil de realização dos alunos, fornecendo aos professores padrões de desempenho alcançados pelo conjunto de alunos de modo a subsidiar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula.</li> </ul> <p><i>Obs.: Dessa forma, essa unidade pressupõe uma síntese dos conteúdos vistos nos módulos 2 e 3 e uma investigação da realidade de cada escola, que será viabilizada pela vivência educadora 10.</i></p>	VIV.ED. 10 (24h)

#### — Módulo 4 —

Escola: elo na rede da sociedade do conhecimento

(Carga horária: 68 horas)

Este último módulo parte da problematização da própria vivência dos professores/alunos durante o processo de formação neste curso.

O ambiente educativo do PEC-Formação Universitária é proposto de forma a fazer uso sistemático e pedagogicamente planejado de mídias interativas e de comunicação, suportadas em novas tecnologias associadas à informática. Estas mídias permitem o acesso, possibilitam novas formas de encontro e comunicação e dão suporte às atividades de estudo e investigação dos alunos-professores. Neste sentido, tornam-se instrumentos a serviço da formação contínua dos professores.

Este último módulo procura mapear os significados, o impacto e as questões que estas novas possibilidades tecnológicas também apresentam para a produção do conhecimento científico e para a escola como espaço singular de educação e formação.

Democratizar o acesso a estas novas tecnologias, bem como explorar as possibilidades do uso educacional, tanto nas atividades curriculares quanto nas de suporte a gestão administrativa, é desafio para a escola pública de hoje.

De outro lado, e no mesmo movimento, a educação escolar tem seu papel social, em especial na figura do professor, sistematicamente questionado frente às novas condições de produção e circulação do conhecimento que estas novas tecnologias apresentam e nas mudanças que a acompanham na estrutura produtiva da nossa sociedade, que freqüentemente é designada como "sociedade do conhecimento". Analisar criticamente estes questionamentos, evitando os "modismos" tecnológico-revolucionários que por vezes se expressam numa visão da eficácia da educação escolar como única "redentora" das desigualdades do nosso contexto social, é tarefa para todos os educadores.

Propor situações que possibilitem aos professores a experimentação e o domínio destas novas possibilidades tecnológicas e a reflexão sobre sua incorporação ao ambiente educacional é finalidade do PEC-Formação Universitária e, em especial, deste módulo.

Neste sentido, este módulo visa possibilitar aos professores:

- a) discutir as condições de produção, veiculação e recepção de informação na Internet;
- b) problematizar as possibilidades de tratamento das informações a partir da definição de

objetivos e metodologia de pesquisa;

- c) identificar as diversas possibilidades de uso da Internet como apoio ao ensino e à aprendizagem;
- d) refletir e sistematizar sua experiência com o uso das mídias interativas e de comunicação ao longo do PEC-Formação Universitária, no sentido de tornar-se mais autônomo na gestão de sua própria formação;
- e) discutir critérios para escolha de softwares educacionais com vistas ao seu uso didático, bem como a importância do trabalho com os principais aplicativos; e, finalmente,
- f) socializar aspectos de sua síntese do curso através da Internet, fazendo com que os professores possam experienciar o outro lugar social dessa interação: o lugar de quem disponibiliza conteúdos na rede.

MÓDULO 4 — PROGRAMA			
TEMAS	UNIDADES	EMENTAS	VIV.ED.
<b>1. A internet como rede de conhecimento</b> (c. horária: 24 h)	1.1 Navegar é preciso: as condições de produção, veiculação e recepção da informação na Internet	■ Estudo das implicações da globalização e do controle de informação e o contexto de produção, veiculação e recepção da informação disponível na Internet. Destacar que todo conhecimento é referendado pela forma como foi produzido e por todo contexto de sua produção e isso não pode ser posto de lado quando se consideram as informações disponibilizadas via Internet.	
	1.2 Do acesso à informação ao tratamento da informação	• Discussão da necessidade de se garantir um tratamento adequado à informação. O acesso à informação é algo que vai ser cada vez mais facilitado pelo progresso tecnológico. Além da garantia de acesso à informação por parte de toda população, é preciso pensar em formas de tratar a informação que possibilitem que recortes sejam feitos e relações e sínteses sejam estabelecidas, a partir da definição de objetivos e metodologia de pesquisa, entendida aqui num sentido mais lato, no qual estaria equacionada à própria essência de certas práticas de leitura.	
	1.3 O uso da Internet como apoio ao processo de ensino aprendizagem	• Identificação das diferentes possibilidades de uso da Internet como apoio ao processo de ensino aprendizagem. Nesta dimensão cabe destacar os mecanismos de procura de dados, informações e conteúdos e as possibilidades de troca de experiências e produtos entre diferentes contextos e comunidades.	
<b>2. A informática como suporte de aprendizagem</b> (c. horária: 24 h)	2.1 A experiência do PEC-Formação Universitária	• Discussão sobre o uso da informática e de outras tecnologias como suporte de aprendizagem, a partir da avaliação da experiência no PEC-Formação Universitária.	
	2.2 Critérios para escolha e classificação dos softwares educacionais	■ O conhecimento dos diferentes tipos de softwares educacionais, problematizando a relação dos alunos com os conteúdos e informações disponibilizadas. Trata-se de identificar as diferentes possibilidades de interação dos alunos com as informações, mais restrita nos programas tutoriais e mais aberta, por exemplo, nos programas de simulação.	
	2.3 A importância do domínio dos principais aplicativos	■ Discussão da importância do aprendizado dos principais aplicativos (editor de texto, planilhas e banco de dados) que conferem ao computador um caráter de ferramenta para o estudo.	
<b>3. Projeto de intervenção: ação local e comunicação global</b> (c. horária: 20 h)	3.1 Os recursos de informação na rede escolar paulista e nas escolas	■ Caracterização dos recursos de circulação de informação disponíveis na rede escolar paulista, qualificando as possibilidades de acesso e uso. Trata-se também de caracterizar quais os recursos disponíveis nas escolas e mapear suas possibilidades de uso.	
	3.2 A Pesquisa de experiências e informações educacionais na Internet	■ Construção de um conjunto de sites e locais de pesquisa na Internet que possam servir de apoio, tanto à continuidade da sua formação quanto ao planejamento de seu trabalho didático. Trata-se das possibilidades de criação e manutenção de uma biblioteca de "links" e/ou listas de discussão e circulação de informações que funcionem como referência para reflexão, atualização e aprofundamento de sua prática educativa.	

	3.3 A Internet como instrumento de socialização das produções mais significativas e do processo de trabalho no contexto do curso	« Síntese do curso através do desenvolvimento de um projeto que permita socializar, com o uso da Internet, conteúdos e vivências mais significativas do curso. Deve-se enfatizar os procedimentos necessários para o planejamento de projetos desta natureza.	VIV.ED.11 (20h)
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------

### — Vivências educadoras —

(Carga horária: 400 horas)

As vivências educadoras são o espaço de formação dos professores enquanto investigadores e produtores de conhecimento sobre o currículo e sua prática pedagógica. Com elas, articuladas às demais modalidades pedagógicas, espera-se que os professores desenvolvam métodos, estratégias e técnicas próprios de investigação que permitam a reflexão e a intervenção, planejadas e avaliadas, no seu contexto de trabalho.

As vivências estão articuladas na seguinte progressão:

- Caracterização diagnóstica inicial do seu locus de trabalho
- Planejamento, desenvolvimento, avaliação e análise de projetos e/ou programações nas diferentes áreas do currículo de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries
- Estudo da programação de uma série ou ciclo do currículo escolar \_\_\_\_\_
- Estudo dos mecanismos de avaliação propostos nas políticas públicas de avaliação dos sistemas de ensino — Saresp e Saeb — aplicados ao contexto escolar. \_\_\_\_\_
- Socialização, na Internet, dos principais resultados de seu estudo ao longo do curso

Tanto o processo de trabalho (métodos, estratégias e técnicas de pesquisa) quanto os conteúdos e resultados destas vivências podem ser sistematizados num dossiê que acompanhe o aluno ao longo de sua formação e seja um instrumento privilegiado na sua avaliação. Este material deve também ser apresentado e discutido no contexto das escolas nas quais atuam os alunos-professores.

<i>VIVÊNCIA EDUCADORA</i>	<i>DESCRIÇÃO</i>	<i>C. HORÁRIA</i>	<i>MÓDULO</i>
<b>Vivência educadora 1</b>	<p>Estudo inicial de caracterização do ambiente educativo da escola na qual o professor trabalha, que será o ponto de partida e o "pano-de-fundo" das demais vivências e estudos realizados no curso. A elaboração desta caracterização inicial deverá partir da(s) sala(s) de aula e incluir, pelo menos, os seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterização dos alunos nos aspectos socioeconômicos, culturais e de aprendizagem.</li> <li>■ Caracterização do contexto de vida dos alunos: condições de moradia, organização familiar, organização de seu cotidiano, acesso a bens e serviços.</li> <li>■ Caracterização dos espaços do trabalho coletivo e de gestão da escola: existência de um projeto pedagógico e regimento próprios e suas características, tipos de curso e períodos de funcionamento, quadro de professores, planejamento e forma de trabalho na HTPC.</li> </ul> <p>Ao final, cada professor deverá iniciar a montagem de um dossiê que contenha essas informações organizadas e sistematizadas. O aprendizado das possibilidades de organização dessas informações (tabelas, gráficos, esquemas, etc), inclusive com o uso de aplicativos como ferramentas para este trabalho, é parte integrante desta vivência.</p>	40 h	<b>mód. 1</b>
<b>Vivência educadora 2</b>	<p>Análise de práticas de alfabetização e elaboração de um projeto de trabalho, desenvolvimento e avaliação do mesmo.</p> <p>Além disso, sugere-se que ele elabore um relatório do trabalho desenvolvido, no qual se registrem a vivência dos alunos e professores, os procedimentos, conteúdos e avaliação realizada, e avalie todo o processo, destacando problemas e resultados positivos. Sugere-se que os professores de 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, e 4<sup>a</sup> séries acompanhem o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do projeto, através de observações e registros das atividades, como forma de propiciar a estes professores um maior entendimento do processo de alfabetização.</p>	72 h	<b>mód. 2</b>
<b>Vivência educadora 3</b>	<p>Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de Língua Portuguesa, desenvolvimento do(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliação do(a) mesmo(a). A elaboração do projeto e/ou programação deverá supor uma pesquisa prévia a ser desenvolvida pelos professores relativa a algum conteúdo que necessitem saber mais para poder realizar a atividade solicitada.</p> <p>Além disso, sugere-se que ele elabore um relatório do trabalho desenvolvido, no qual se registrem a vivência dos alunos e professores, os procedimentos, conteúdos e avaliação realizada, e avalie todo o processo, destacando problemas e resultados positivos. Sugere-se que cada professor possa vivenciar também situações de observação e acompanhamento da prática de seus pares.</p>	48 h	<b>mód. 2</b>
<b>Vivência educadora 4</b>	<p>Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de Matemática, desenvolvimento do(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliação do(a) mesmo(a). A elaboração do projeto e/ou programação deverá supor uma pesquisa prévia a ser desenvolvida pelos professores relativa a algum conteúdo que necessitem saber mais para poder realizar a atividade solicitada.</p> <p>Além disso, sugere-se que ele elabore um relatório do trabalho desenvolvido, no qual se registrem a vivência dos alunos e professores, os procedimentos, conteúdos e avaliação realizada, e avalie todo o processo, destacando problemas e resultados positivos. Sugere-se que cada professor possa vivenciar também situações de observação e acompanhamento da prática de seus pares.</p>	48 h	<b>mód. 2</b>

EDUCADORA	DESCRIÇÃO	C. HORÁRIA	MÓDULO
Vivência educadora 5	<p>Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de Ciências e do tema transversal Meio Ambiente, desenvolvimento do(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliação do(a) mesmo(a). A elaboração do projeto e/ou programação deverá supor uma pesquisa prévia a ser desenvolvida pelos professores relativa a algum conteúdo que necessitem saber mais para poder realizar a atividade solicitada.</p> <p>Além disso, sugere-se que ele elabore um relatório do trabalho desenvolvido, no qual se registrem a vivência dos alunos e professores, os procedimentos, conteúdos e avaliação realizada, e avalie todo o processo, destacando problemas e resultados positivos. Sugere-se que cada professor possa vivenciar também situações de observação e acompanhamento da prática de seus pares.</p>	48 h	mód. 2
Vivência educadora 6	<p>Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de História, Geografia e dos temas transversais Ética e Pluralidade Cultural, desenvolvimento do(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliação do(a) mesmo(a). A elaboração do projeto e/ou programação deverá supor uma pesquisa prévia a ser desenvolvida pelos professores relativa a algum conteúdo que necessitem saber mais para poder realizar a atividade solicitada.</p> <p>Além disso, sugere-se que ele elabore um relatório do trabalho desenvolvido, no qual se registrem a vivência dos alunos e professores, os procedimentos, conteúdos e avaliação realizada, e avalie todo o processo, destacando problemas e resultados positivos. Sugere-se que cada professor possa vivenciar também situações de observação e acompanhamento da prática de seus pares.</p>	48 h	mód. 2
Vivência educadora 7	<p>Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de Artes, desenvolvimento do(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliação do(a) mesmo(a). A elaboração do projeto e/ou programação deverá supor uma pesquisa prévia a ser desenvolvida pelos professores relativa a algum conteúdo que necessitem saber mais para poder realizar a atividade solicitada.</p> <p>Além disso, sugere-se que ele elabore um relatório do trabalho desenvolvido, no qual se registrem a vivência dos alunos e professores, os procedimentos, conteúdos e avaliação realizada, e avalie todo o processo, destacando problemas e resultados positivos. Sugere-se que cada professor possa vivenciar também situações de observação e acompanhamento da prática de seus pares.</p>	36 h	mód. 2
Vivência educadora 8	<p>Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de Corpo e Movimento e dos temas transversais, Saúde e Orientação Sexual, desenvolvimento do(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliação do(a) mesmo(a). A elaboração do projeto e/ou programação deverá supor uma pesquisa prévia a ser desenvolvida pelos professores relativa a algum conteúdo que necessitem saber mais para poder realizar a atividade solicitada.</p> <p>Além disso, sugere-se que ele elabore um relatório do trabalho desenvolvido, no qual se registrem a vivência dos alunos e professores, os procedimentos, conteúdos e avaliação realizada, e avalie todo o processo, destacando problemas e resultados positivos. Sugere-se que cada professor possa vivenciar também situações de observação e acompanhamento da prática de seus pares.</p>	36 h	mód. 2
Vivência educadora 9	<p>Estudo de uma programação desenvolvida em uma série ou ciclo do Ensino Fundamental, visando identificar e analisar pelo menos os seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ As possíveis relações entre conteúdos de diferentes áreas curriculares.</li> <li>■ A escolha, organização e articulação dos conteúdos de ensino e aprendizagem propostos.</li> <li>■ A diversificação das estratégias e formas de trabalho.</li> <li>■ A existência de projetos e/ou seqüências didáticas e qual seu papel.</li> <li>■ As formas e critérios de progressão propostos.</li> </ul>	20 h	mód. 3

VIVÊNCIA EDUCADORA	DESCRIÇÃO	C. HORÁRIA	MÓDULO
<b>vivência educadora 10</b>	Estudo dos critérios e instrumentos de avaliação do sistema de ensino aplicados junto aos alunos que concluem a 4ª série - Saresp e Saeb. A análise dos resultados de cada escola nestas avaliações deverá propiciar o levantamento de hipóteses conseqüentes quanto ao significado destes, como ponto de partida para a realização de novas investigações pelos professores. O aprendizado das possibilidades de leitura dos aspectos relativos ao tratamento estatístico contido nestas	24 h	<b>mód. 3</b>
<b>vivência educadora 11</b>	Planejamento e elaboração de um site na Internet que permita aos professores socializar os conteúdos e vivências mais significativas do curso para a comunidade educacional. Esta vivência deverá contemplar tanto a reflexão sobre quais os conteúdos a serem disponibilizados quanto os principais aspectos e possibilidades técnicas relativas à circulação de informações na Internet.	20 h	<b>mód. 4</b>

## — Oficinas culturais —

(Carga horária: 192 horas)

As oficinas culturais, desenvolvidas paralela e simultaneamente aos temas e unidades dos módulos, objetivam ampliar o universo cultural dos alunos-professores no que diz respeito aos diferentes usos da leitura e escrita e às diferentes manifestações artísticas, tais como literatura, cinema, teatro, artes plásticas, fotografia.

Com o primeiro objetivo, pretende-se, por uma lado, que o aluno/professor possa dominar os principais gêneros que circularão no PEC-Formação Universitária, para que o mesmo possa ampliar sua capacidade de compreensão e produção de textos pertencentes a esses gêneros. E, por outro lado, pretende-se que o professor possa ter uma maior possibilidade de participação no universo da cultura letrada, (re)significando práticas de leitura e escrita que circulam socialmente. Já o segundo objetivo, ampliar o universo cultural do professor no que diz respeito às diferentes manifestações artísticas, visa uma dupla finalidade: a primeira seria possibilitar que o aluno/professor possa desenvolver uma maior fruição estética, sem que isso tenha necessariamente uma relação direta com a sala de aula ou com o exercício da docência. A segunda finalidade tem relação com a situação escolar, sendo que, na verdade, pode ser subdividida em duas: uma seria pensar como o professor pode propiciar o desenvolvimento da fruição estética de seus alunos e a outra seria refletir sobre as possibilidades de uso de diferentes modalidades de linguagens e de produções artísticas no desenvolvimento das programações das áreas curriculares. A exemplo da metodologia proposta para os módulos relativos às áreas curriculares, a idéia aqui é que primeiro o professor deve se apropriar dos conteúdos e práticas e viver ele mesmo um processo de aprendizagem desses, no caso específico, vivenciar os usos sociais das linguagens citadas e o gozo estético, para que depois possa pensar em situações didáticas que façam uso dessas experiências e desses conteúdos. Essas oficinas serão desenvolvidas aos sábados e poderão ter duração de quatro ou oito horas. Uma teleconferência funcionará como um "disparador" do tema a ser abordado, sendo seguida de diferentes tipos de TM.

OFICINAS CULTURAIS <sup>292</sup>		
TEMAS	UNIDADES	EMENTAS
<b>1. Leitura e produção de textos</b>	1. Os gêneros em circulação no PEC-Formação Universitária	O objetivo desta unidade é propiciar ao professor um maior domínio de alguns dos gêneros do discurso que circularão pelo PEC-Formação Universitária, visando possibilitar ao aluno/professor uma maior proficiência nas práticas de leitura e escrita com as quais se deparará ao longo do curso.
	2. Ampliando a participação no universo da cultura letrada	Partindo da história de leitura e escrita de cada um e de uma reflexão dos usos que os professores/alunos fazem dessas práticas sociais, essa unidade pretende que o aluno/professor possa, de maneira mais efetiva, aumentar seus contatos com a cultura letrada.
<b>2. Literatura</b>	1. Pelo simples prazer de ler	Partindo dos gostos literários dos participantes do curso, o objetivo desta unidade é possibilitar um aumento da fruição estética relativa à literatura por parte dos alunos-professores. Sugere-se a montagem de fóruns de discussões, nos quais os professores possam das suas opiniões e discutir sobre alguma obra lida. Em virtude da especificidade dessa unidade, ela pode ser desenvolvida em paralelo com as demais. Isso seria até desejável para que a troca de impressões sobre as obras lidas pudesse ir acontecendo ao longo do desenvolvimento das demais oficinas.
	2. Construindo critérios para a apreciação estética	Levando em consideração que a literatura é um produto cultural e histórico, o objetivo dessa unidade é tematizar critérios objetivos e subjetivos para a avaliação de obras literárias,
	3. Do mito à crônica: uma breve história dos gêneros literários	Levando em conta os contextos sócio-históricos que propiciaram o surgimento e desenvolvimento dos diferentes gêneros literários, o objetivo desta unidade é aprofundar o conhecimento dos professores relativo aos gêneros literários.
	4. A literatura infantil e infanto-juvenil	Esta unidade possui três grandes objetivos. O primeiro deles é discutir criticamente a existência de uma literatura infantil e infanto-juvenil, levando em conta a existência de um mercado editorial que dita o tipo de produção mais difundida. O segundo objetivo é possibilitar aos alunos-professores a ampliação de seu conhecimento sobre as obras existentes, permitindo que os mesmos tomem contato com as mesmas e possam avaliá-las. O terceiro objetivo é discutir critérios para a seleção de livros de literatura, tendo em vista os objetivos da área de Português e levando em conta a realidade das escolas.
	5. O desenvolvimento da fruição estética por parte dos alunos de ensino fundamental: uma possibilidade ou utopia?	O objetivo dessa unidade é discutir encaminhamentos e propostas de trabalhos com livros de literatura, com vistas ao desenvolvimento da fruição estética por parte dos alunos de ensino fundamental.

<sup>292</sup> Embora os objetivos dessas oficinas relacionem-se principalmente com a ampliação do universo cultural do professor/aluno e com a possibilidade de um maior desenvolvimento da sua fruição estética, pode e deve acontecer, em razão da relação de complementaridade existente entre módulos e oficinas, que alguns conteúdos incluídos nos temas e unidades abaixo se sobreponham aos conteúdos das unidades 6 e 10 do módulo 2, quando do detalhamento programático das mesmas. Não há nenhum problema em se deslocar conteúdos das oficinas culturais para o módulo ou vice-versa, desde que os objetivos gerais dos mesmos sejam garantidos e os princípios gerais de organização sejam respeitados.

	6. A literatura e as demais áreas curriculares	O objetivo desta unidade é discutir possibilidades de uso de livros de literatura em outras áreas curriculares para além da área de Língua Portuguesa. Embora as obras literárias sejam categorizadas como ficção, as mesmas refletem e/ou refratam a realidade vivida e, como tal, trazem questões dessa realidade e podem ser vistas como importantes documentos de épocas.
<b>3. Teatro</b>	1. Peto simples prazer de poder ser espectador	Partindo das experiências de cada um com o teatro, o objetivo desta unidade é possibilitar um aumento da fruição estética relativa à dramaturgia por parte dos alunos-professores
	2. Elementos da linguagem teatral e critérios para a apreciação estética	Levando em consideração que o teatro é um produto cultural e histórico, o objetivo dessa unidade é apresentar os elementos da linguagem teatral e discutir critérios de avaliação de obras teatrais,
	3. Breve história do teatro	Levando em conta os contextos sócio-históricos que propiciaram o surgimento e desenvolvimento dos diferentes gêneros teatrais, o objetivo dessa unidade é propiciar aos alunos-professores uma ampliação do seu conhecimento sobre teatro, através da compreensão da história dessa arte e de seus
<b>4. Artes plásticas</b>	1. Pelo simples prazer de apreciar	Partindo dos gostos artísticos dos participantes do curso, o objetivo desta unidade é possibilitar um aumento da fruição estética relativa às artes plásticas por parte dos alunos-professores.
	2. Elementos das artes plásticas e critérios para apreciação estética	Levando em consideração que as artes plásticas são produtos culturais e históricos, o objetivo dessa unidade é apresentar os elementos das artes plásticas e discutir critérios de avaliação de obras de arte.
	3. Breve história da arte	Levando em conta os contextos sócio-históricos que propiciaram o surgimento e desenvolvimento das diferentes escolas de artes, o objetivo dessa unidade é propiciar aos alunos-professores uma ampliação do seu conhecimento sobre artes plásticas, através da compreensão da história dessas artes e de seus diferentes movimentos e
<b>5. Fotografia</b>	1. Elementos, aspectos técnicos, usos e funções da fotografia	O objetivo dessa unidade é apresentar os elementos da fotografia, os aspectos técnicos e os conhecimentos físicos envolvidos e discutir seus diferentes usos e funções.
	2. Breve história da fotografia	O objetivo desta unidade é propiciar aos alunos-professores uma ampliação do seu conhecimento sobre fotografia, através da compreensão de sua história e de seus diferentes usos e funções. Vale ressaltar o papel da fotografia para a história das artes plásticas e o fato de que a mesma possibilitou o desenvolvimento ulterior do cinema. De igual forma, vale questionar a visão ingênua que considera a fotografia como cópia da realidade, sem levar em consideração o recorte e o viés interpretativo que toda
	3. A fotografia na escola	O objetivo dessa unidade é discutir os usos possíveis da fotografia dentro da escola.
<b>6. Cinema</b>	1. Pelo simples prazer de poder ser espectador	Partindo das experiências de cada um com o cinema, o objetivo desta unidade é possibilitar um aumento da fruição estética relativa à arte cinematográfica por parte dos alunos-professores.
	2. Elementos da linguagem cinematográfica e critérios para a	Levando em consideração que o cinema é um produto cultural e histórico, o objetivo dessa unidade é apresentar os elementos da linguagem cinematográfica e discutir critérios de avaliação de filmes.

	3. Breve história do cinema	Levando em conta os contextos sócio-históricos que propiciaram o surgimento e desenvolvimento dos diferentes gêneros cinematográficos, o objetivo dessa unidade é propiciar aos alunos-professores uma ampliação do seu conhecimento sobre cinema, através da compreensão da história dessa arte e de seus diferentes gêneros.
	4. O cinema na escola	O objetivo desta unidade é discutir os usos possíveis do cinema dentro da escola e as formas de desenvolver a fruição estética relativa a essa arte por parte dos alunos.
<b>7. Música</b>	1. Pelo simples prazer de ouvir	Partindo das experiências de cada um com a música, o objetivo desta unidade é possibilitar um aumento da fruição estética relativa à arte musical por parte dos alunos-
	2. Elementos da linguagem musical e apreciação estética	Levando em consideração que a música é um produto cultural e histórico, o objetivo dessa unidade é apresentar os elementos da linguagem musical e discutir critérios para sua apreciação estética.
	3. Breve história da música	Levando em conta os contextos sócio-históricos que propiciaram o surgimento e desenvolvimento dos principais gêneros musicais, o objetivo dessa unidade é propiciar aos alunos-professores uma ampliação do seu conhecimento sobre música, através da compreensão da história dessa arte e de alguns de seus diferentes gêneros

## Anexo II – Orientações para os tutores

### PEC-FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

#### SUBUNIDADE 2.2.2 – AVALIAÇÃO

#### ORIENTAÇÃO PARA OS TUTORES

A subunidade 2.2.2. traz para o foco da formação do professor o tema *avaliação da aprendizagem*. Ela dá oportunidade para integrar seu conteúdo com o de outras unidades do curso, como a seletividade e processo ensino-aprendizagem (unidade 2.2.1). O momento, usando as palavras da Professora Dolores, é avaliar a avaliação, discuti-la enquanto instrumento de promoção da aprendizagem e de superação da seletividade escolar.

A discussão dos paradigmas sobre a avaliação escolar tem se tornado ponto primordial de programas de formação docente. Muitas dúvidas e questionamentos têm sido feitos pelos professores quanto à avaliação pedagógica de seus alunos: instrumentos e critérios têm sido criticados. Hoje, o próprio professor avalia sua própria relação com o saber e com o saber docente quando se questiona sobre a avaliação.

Nesta subunidade é importante retomar, no trabalho de orientação junto ao aluno/professor que, a cada época, concepções, por vezes antagônicas, acerca das funções sociais da escola permeiam o debate sobre a forma de se avaliar os desempenhos estudantis. Já é sabido que a avaliação depende de um modelo de Homem que se supõe estar formando. As metas do sistema educacional são estabelecidas a partir desse "modelo".

Neste momento histórico, a avaliação escolar tem sido considerada, por diversos educadores e teóricos da educação, como sendo feita de corte que segregava de uma turma de alunos alguns julgados fracos. Ao invés de esclarecer para cada um dos alunos o que ele já avançou e o que ainda precisa avançar, as avaliações são usadas como palmatória que castiga os indisciplinados ou os ausentes sem que se procure saber as razões da indisciplina e da ausência. Para questionar esse tipo de prática, o texto de Luckesi é trazido para que o professor possa reconhecer a importância do acolhimento como procedimento de inclusão de todos os alunos, no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na avaliação. Acolher os indisciplinados e os ausentes, adotar procedimentos de avaliação que permitam ao aluno acompanhar seus avanços em termos de estudo e formação possibilita que o aluno possa perceber claramente que pode alcançar novas e melhores "formas de ser na vida", como aponta Luckesi em seu texto.

Uma série de concepções cristalizadas na experiência de cada professor em formação, além de múltiplas leituras de diferentes fontes, costumam aflorar quando o tema é debatido. Afinal todos foram alunos e conviveram com práticas avaliativas às quais foram atribuídas diversos sentidos pessoais, em geral negativos.

Essas experiências pessoais dos alunos-professores também devem ser acolhidas para que constituam referências e possam entrar no debate sobre a necessidade das mudanças que se apresentam no atual contexto educacional. As novas formas de organização curricular requeridas pelo sistema de progressão continuada levam à contestação das práticas avaliativas consideradas seletivas, punitivas e estimulantes de competitividade. O ponto que é mais trazido nas discussões sobre o sistema é o de que ele "não reprova" os alunos. O momento agora é de fazer novamente alguns aprofundamentos no entendimento do mesmo.

Um argumento por vezes levantado para justificar a retenção na série é o de que voltar a rever experiências que o aluno não dominou daria a este uma maior formação. Mas por que isto não pode ocorrer através de trabalhos de recuperação ao longo dos anos letivos? A própria noção de "repetência" evidencia o mecanicismo desta posição. Voltar a cursar uma etapa escolar com o desgaste emocional de ser apartado dos demais alunos que com ele estudavam e ficar vendo as mesmas questões apresentadas do mesmo jeito pelos professores, pode ser mais prejudicial do que educativo. Na verdade, processos de rotulação e segregação em circuitos diferenciados para os alunos "com dificuldades" podem levar à produção de mais fracasso escolar.

Ocorre que o fato de um aluno voltar a repetir os estudos de uma mesma série dificulta, ao invés de facilitar, sua promoção para a série ou etapa seguinte (Ribeiro, 1993; Terigi e Barquero, 1997). Muitos professores não sabem quem em sua classe foi retido no ano anterior, nem porque, não lhes organizando tarefas de aprendizagem adequadas as suas condições. Além disso, essa visão de ter maior tempo para dominar as competências desejadas foi, na prática, sendo concebida como castigo para reais ou supostos comportamentos de displicência, indisciplina, preguiça.

*"... o tradicional critério para aprovação-reprovação, avanço-retenção, que era domínio de conteúdos predefinidos por disciplina e série, perde qualquer sentido próprio e não passa de uma pedagógica maquiagem da cultura de exclusão". (Arroyo, 1997, p. 25).*

A avaliação da aprendizagem não é de forma alguma abolida no sistema de Progressão Continuada, antes merece especial atenção. Não se nega que existam alunos com problemas específicos mas se nega que tais problemas só possam ser solucionados pela retenção do aluno na trajetória escolar. Um dos focos principais para o debate de novos parâmetros para a avaliação deve ser o questionamento - ao qual aluno-professor deve responder, já que é o mediador das situações avaliativas – acerca do porquê da avaliação. Avalia-se somente para aprovar ou reprovar?

Deve-se buscar um padrão flexível e diagnóstico de avaliação que levante caminhos e sirva de base para o planejamento de ações que garantam um real domínio de conhecimentos significativos (tanto do ponto de vista do significado social quanto por seu caráter instrumental para possibilitar aprendizagens mais complexas) a serem trabalhados de modo a possibilitar a formação de competências básicas para uma atuação social eficiente, significativa e coerente com os princípios democráticos.. Pretende-se com isso não expulsar o aluno do lugar privilegiado onde se adquire as ferramentas básicas para uma inserção crítica na sociedade: a escola.

Dados recentes de pesquisa têm mostrado que, embora haja um íntima relação entre desenvolvimento e aprendizagem, os avanços sócio-cognitivo-afetivos não se fazem pela soma de sucessivas aquisições mas através de um processo em espiral que tende a progredir

continuamente. Embora algumas aprendizagens possam ficar prejudicadas por um certo período, elas podem superar obstáculos se forem garantidas condições básicas para seu exercício e autonomia. Pode-se com isso afirmar que toda criança tem possibilidade de um desenvolvimento global de suas competências, podendo revelar-se especialmente inteligente em uma ou mais áreas. Cabe à escola estimular a emergência dessas áreas, alimentando os interesses despertados, oferecendo canais adequados para sua manifestação e seu desenvolvimento. Isto envolve atitudes.

Aqui é importante frisar que as mudanças de atitude que se pretende que o aluno experimente depende, também, de uma mudança de atitude por parte do professor. Ao invés de simplesmente considerar que "o desempenho escolar do aluno é insuficiente porque ele não estuda", deve-se perguntar "mas porque ele não estuda?", não se satisfazendo com a resposta de que ele é preguiçoso. Isto até pode ser verdade, mas, ainda assim, é preciso saber porque. É preciso também destacar que atividades enfadonhas ou difíceis se não estão na raiz do problema da preguiça, certamente contribuem para intensificá-la.

As atividades propostas na página 470 remetem a uma discussão sobre atitudes que a avaliação pressupõe. O objetivo é tematizar com os alunos-professores a complexidade do ato de avaliar e os cuidados que envolve. Novamente o tópico remete a trabalhar resistências, discutir o "mal estar docente", que se apresenta não só entre nós, como muitos pensam, mas internacionalmente, vide livro do Nóvoa. A ênfase na necessidade de novos paradigmas para a atuação docente aparece nas palavras do Perrenoud, que deveriam ser discutidas: "a rigidez dos procedimentos de avaliação impede ou retarda a mudança" .... "deve-se mudar a avaliação para mudar a Pedagogia ....escola" (pág. 482)

A unidade, portanto, em seus textos e atividades, deve servir para discutir a função política da avaliação dentro de um projeto de superação da seletividade da escola brasileira.

Um tópico importante dessa discussão é distinguir *avaliar* de *aprovar*. Quando se pensava que a escola deveria selecionar talentos, havia claramente uma imagem de que seria preciso um controle de qualidade ao final do processo. Nesse momento se mostrava a aprovação face a um modelo de desempenho pensado como ideal. O fruto perverso desta lógica tem sido a reprovação (cujo sentido básico é censura, condenação) de alguns (ou muitos) alunos.

Uma forma de camuflar a seletividade da avaliação foi dar um grande peso a posições da Medicina e da Psicologia e conferir uma pretensa neutralidade científica ao processo avaliativo, com graves conseqüências políticas de impedir alunos de determinadas condições sociais de ter acesso a aprendizagens mais significativas. O uso de metáforas e termos clínicos explicita esse raciocínio: há um processo (uma doença ou, ao menos, algo problemático) que deve ser diagnosticado a partir de provas diversas que levam a uma constatação do que está prejudicado (ou não) para orientar a decisão de intervir de uma determinada maneira. Isso se faz na medida que se transforma a vítima em réu, dificultando pensar na mudança das condições de ensino como resposta ao problema das dificuldades de aprendizado.

Uma enorme quantidade de estudos e investigações tem mostrado a estreita relação entre o fracasso escolar e a pertinência a setores populares (Fourquin, 1995). Além disso, diversas investigações têm avaliado, por exemplo, que alunos negros sofrem mais retenções do que os não-negros (Rosemberg, 1987; Silva et alii, 1997).

*"O que continua preocupante não é apenas a teimosia com que se repetem por décadas os mesmos índices de reprovação, mas também a teimosia em continuarmos fazendo as mesmas análises clínicas e individuais como se estivéssemos diante de uma epidemia, uma doença crônica que se impõe à nossa competência profissional e à nossa ousadia pedagógica (Arroyo, 1997, p. 12 e 13)."*

Uma atividade que pode ser destacada nesse sentido é trabalhar com os alunos do curso o quadro de desenhos da 468. Olhando as figuras de Tonucci, pode-se perguntar: o que é *normal*? As outras crianças retratadas não o são? Tem-se parâmetros de pesquisa que têm apontado como certas representações sociais historicamente elaboradas atuam sobre diversas facetas do comportamento humano.

*"As decisões políticas sobre as vidas dos alunos são tomadas, em grande parte, com base em critérios de educabilidade legitimados por argumentações psicológicas que julgam a inteligência, a capacidade intelectual, a saúde mental e a normalidade dos sujeitos. Como afirma Foucault, desenvolvemos práticas que insistem em decidir quem somos, com critérios de administração técnico-científica (Foucault, 1988).*

*Essa legitimação das práticas pedagógicas pela psicologia produz o senso comum que nos faz considerar a escolarização como um contexto natural do desenvolvimento da criança. As argumentações que temos desenvolvido aqui pretendem, em oposição a esse senso comum, insistir no viés particular que o dispositivo escolar produz sobre o desenvolvimento infantil (Terigi e Baquero, 1997, pg. 105) .*

Discutir com os alunos-professores o quanto o senso comum pode estar atravessando o olhar deles é fundamental. O ponto a ser destacado é que não é o desenvolvimento infantil que limita a escolaridade dos alunos mas é a escolarização que produz cursos específicos de desenvolvimento infantil.

Na escola tradicional, as dificuldades dos alunos responderem de acordo com o esperado são vistas como falta de empenho. Comportamentos considerados indisciplinados na cultura escolar são vistos como causa das dificuldades escolares, quando podem ser conseqüências delas.

Mais do que classificar ou selecionar, a avaliação deve analisar atenta e minuciosamente o processo, coletar dados relevantes que configurem a forma como acontece o processo de aprendizagem. Nesse caso, vale a pena retomar certas colocações de Vygotski, para quem a Psicologia do Desenvolvimento tem em geral estudado a construção da consciência e do Self de uma perspectiva que isola a ação do indivíduo das ações de seus parceiros, o que nos leva a reconhecer certas funções psicológicas apenas quando estas estão maduras, ignorando o processo de sua formação. Ele acreditava que a verdadeira medida do desenvolvimento da criança não se faria através da análise de sua atuação impecável em um teste individualmente normalizado, mas por sua atuação em uma situação que só fosse abordável em cooperação com outros parceiros, em especial, adultos.

Vygotski chama a nossa atenção para o trabalho que se constrói na realização de uma tarefa partilhada, quando, em uma zona limite entre suas ações e as de outrem, os indivíduos se apropriam do que inicialmente lhes é exterior e usam-no para orientar suas próprias ações.

Baseado em seus experimentos, ele defendia que a fonte de desenvolvimento das atividades das crianças era melhor manifestada nas relações que elas estabeleciam com o experimentador, ponto que os psicólogos freqüentemente negligenciam quando discutem os dados de suas pesquisas. Da mesma forma, os professores não usam esta perspectiva relacional quando avaliam o desempenho de seus alunos. Tomam-no como ponto já estabilizado esquecendo-se que o mesmo pode depender das instruções recebidas, de pistas trazidas pelo material ou pela fala do professor.

Vygotsky defendia ainda que a avaliação do desenvolvimento visse o conjunto das funções psicológicas, particularmente superiores, construídas na interação do sujeito em um meio sociocultural concreto. Ele considerava o ser em desenvolvimento como um sistema multifuncional que interagia mais pela dinâmica total das funções existentes, mesmo que algumas fossem bem menos desenvolvidas do que outras, do que pela ação isolada de qualquer uma delas. Em função disso, a avaliação deveria observar o próprio desenvolvimento das funções, desde um estágio inicial onde a realização de uma tarefa na qual determinada função seria particularmente observável é feita em conjunto com outro parceiro mais experiente até momentos em que a mesma tarefa é realizada pelo sujeito sem ajuda de outrem, indicando um maior amadurecimento da função em foco e de outras funções também presentes na realização da tarefa em questão.

Portanto, na concepção vygotskiana, cada área do comportamento de um aluno não é avaliada isoladamente de outras áreas, nem em separado da própria relação que cada aluno mantém com as orientações docentes. Assim, quanto ao diagnóstico em relação ao processo de aprendizagem, o olhar deve ser sempre sistêmico abrangendo aluno, colegas, professor, atividades de sala de aula, material didático, e também família, empregos, amizades, como conjunto de fatores atuando sobre o desempenho escolar do aluno e apontando caminho para o desenvolvimento do mesmo.

O texto da Professora Rosani traz a noção vygotskiana de Zona de Desenvolvimento Proximal para o campo da avaliação, ou seja, verifica a eficácia das relações de ajuda no conhecimento que se tem do aluno. Dentro dessas relações pode ser entendida a proposta de Luchesi de que a tarefa básica é avaliar para *acolher*, para aceitar cada criança como ela é. Esse ponto não pode ser abordado superficialmente pois remete à existência de uma disponibilidade psicológica para trabalhar com todos ou com alguns alunos. Para muitos docentes isto significaria rebaixar níveis de expectativa, o que pode levar o grupo a boas discussões sobre as metas propostas, os perfis esperados. É Rosani quem especifica mais o sentido do acolher as hipóteses, as dificuldades, as faltas dos alunos. Segundo ela, isso requer observar de modo descentrado para captar a perspectiva do outro. Olhar investigativo que traz consigo hipóteses e que remete a atuações específicas do professor no sentido de mediar avanços.

Ampliar a disponibilidade docente para adotar um olhar mais compreensivo sobre o desenvolvimento do aluno é parte de sua formação. Por vezes os professores costumam se colocar em situações de trabalhar apenas com os pontos positivos de alguém, mas "cada um sabe a dor e a delícia de ser do jeito que é", como fala o Caetano Veloso. O mote a ler retomado é "nem todo mundo é bom em tudo, mas todo mundo é bom em alguma coisa". O trecho de Fernando Pessoa apresentado (Pág.) remete a pensar: O que vemos? O que selecionamos ver? Há muito posições sobre a total separação entre sujeito e objeto do conhecimento, sustentada pelo positivismo, têm sido questionadas e substituídas por concepções de que os dados coletados não se dão a nós, mas são por nós construídos a partir de nossas hipóteses e, mesmo, de nossos preconceitos, frutos de nossas inserções ideológicas.

A ênfase dos novos paradigmas de avaliação dentro da idéia de uma educação inclusiva destaca a aprendizagem e não o ensino. A recomendação básica é que os dados coletados devem ter o objetivo de promover o desenvolvimento dos alunos por meio de diversas formas de aprender e não o objetivo de ajustar todos os alunos a uma forma única de ensinar. Pode-se lembrar que tanto a Professora Dolores quanto Perrenoud falam da individualização do ensino. Ambos criticam a escola tradicional por fazer uma mesma avaliação para todo o grupo de alunos e trabalhar com médias grupais.

Dolores fala da avaliação formativa, diferente da diagnóstica. A avaliação formativa toma cada aluno em sua especificidade, colhe informações sobre como ele conhece para propiciar aprendizagem e não para apenas verificar se ele domina ou não um conteúdo. Ela "deve ser entendida como sinônimo de informação constante sobre o progresso do aluno e como uma orientação necessária ao professor". Deve ser "realizada de forma natural e espontânea pelos professores no contato com seus alunos, fazer parte da relação entre eles" ... (pág. 479)

A autora chama a atenção sobre a importância de uma "atitude investigativa do professor atento à complexidade que envolve o processo ensino-aprendizagem" ..... "o que está em jogo..... é a capacidade de interpretação do professor sobre as dificuldades apresentadas pelo aluno". Isto remete o olhar para como se processa a aprendizagem, mais do que o que resulta dela. Daí a importância de detectar erros, raciocínios empregados.

Em relação ao erro, vale a pena retomar a discussão já feita na unidade 2.2.1, que trouxe a revolucionária contribuição de Piaget, mas que ainda hoje é ignorada por muitos professores, produto de uma escolarização que desconhecia esse olhar e considerava o erro como um problema moral ou, quando visto como um elemento cognitivo, como um sinal de sérias deficiências, quem sabe se de origem orgânica.

Um outro ponto a ser abordado na unidade diz respeito àquilo que é avaliado na escola. A persistência em limitar a avaliação ao aprendizado de conceitos e considerar as respostas dadas como certas ou erradas tem sido questionada. Aqui novamente se recoloca a questão do erro. Além disso, as mudanças havidas na função da escolarização e nos objetivos das escolas deslocaram o foco posto pelos currículos no domínio de conteúdos e conceitos para outros aspectos: operações (Piaget), destrezas cognitivas (Bruner), habilidades cognitivas (Coll), capacidades intelectuais constituídas em estruturas hierárquicas (Gagné), funções mentais superiores (Vygotski), competências (Perrenoud). Essa linha tem sido adotada por vários projetos da SEE-SP e convém haver uma reflexão sobre ela.

O texto do Perrenoud questiona a finalidade da escola, a relação entre domínio do saber e seu emprego em situações sociais. O peso dos conteúdos disciplinares diminui e requer que o olhar dos professores volte-se para as competências. Disso resulta uma Pedagogia diferenciada que trabalha por resolução de problemas e por projetos, situações e atividades de aprendizagem que tenham sentido para os alunos. Avaliar competências se faria assim através de problemas complexos e tarefas contextualizadas. De modo semelhante, Lino de Macedo propõe que conhecer não é acumular conhecimentos (extraídos de textos eruditos) mas dominar procedimentos, valores, normas e atitudes. As competências superam o domínio de habilidades variadas.

Alguns professores poderão levantar discussão sobre o SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo -, em particular a avaliação do desempenho estudantil feito pela SEE no final de 2001 abrangendo os alunos do final do ciclo I e II e repetido em Janeiro de 2002. Essa avaliação, baseada no conceito de medir indicadores de habilidades, apontou que os 30% de alunos cujo resultado estava abaixo da média do grupo foram beneficiados, em sua grande maioria, por programas de recuperação no mês de Janeiro que incluíam situações propostas para promover tais aprendizagens. Ao final do processo, apenas 7,5% dos alunos tiveram recomendação para cumprir um programa de recuperação de ciclo, decidido pelo seu Conselho de Escola. Esse deverá ser, não um castigo, mas a oportunidade para que eles sejam incluídos em situações dinâmicas de aprendizagem, que lhes garantam seu direito básico de cidadania.

Cumprir finalizar esta orientação revendo o conceito de recuperação. Esta é outra palavra carregada de sentido clínico que pressupõe um padrão de normalidade. Recuperar a saúde e recuperar um criminoso são idéias não de todo diferentes do conceito de recuperação que circula em muitas escolas. Programas de recuperação trabalham de um modo novo conteúdos e habilidades básicas vistas em um certo período de estudo. Ao final daquele programa, pode-se dizer que alguns alunos puderam reapropriar-se apenas parcialmente (ou muito pouco) dos conteúdos e habilidades. Contudo, eles não podem ser classificados como irrecuperados, o que poderia levar a chamá-los de "irrecuperáveis".

A discussão das formas de avaliação que os professores vêm empregando em sua prática pedagógica pode ajudá-los a criar novos modelos avaliativos não-excludentes, no dizer dos autores trabalhados na unidade, modelos avaliativos amorosos, formativos, contextualizados, relacionais, investigativos. Tudo isso é muito novo para muitos.

Bom trabalho!!

## REFERÊNCIAS

Arroyo, Miguel "Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica". In Anete Abramowicz e Jaqueline Moll (Orgs) Para além do fracasso escolar. Campinas, Papirus, 1997, 11-26.

Forquin, Jean-Claude Sociologia da educação. Dez anos de pesquisa. Petrópolis, Vozes, 1995.

Ribeiro, Sergio da Costa "A educação e a inserção do Brasil na modernidade. Cadernos de Pesquisa 84: 63-82. São Paulo, 1993.

Rosemberg, Fúlvia "Relações raciais e rendimento escolar". Cadernos de Pesquisa 63, São Paulo, 1987.

Silva, Carmen D.; Barros, Fernando; Halpern, Silvia; Silva, Luciana D. "De como a escola participa da exclusão social: trajetória de reprovação das crianças negras". In Anete Abramowicz e Jaqueline Moll (Orgs) Para além do fracasso escolar. Campinas, Papirus, 27-46.

## Anexo III – II Semana de visita à UNESP Rio Claro

### II SEMANA DE VISITA À UNESP CÂMPUS RIO CLARO

Considerando que a Proposta Pedagógica do PEC – Formação Universitária contempla atividades presenciais nas Universidades certificadoras, mais uma vez o Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) da UNESP Câmpus de Rio Claro, tem a imensa satisfação de recebê-los para este II Período de Atividades.

A Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, através da Coordenação Central e da Coordenação Local do PEC/UNESP, com total apoio da Direção do IGCE, dedicou-se com empenho na elaboração da Programação deste evento. As atividades incluem temas de interesse geral, temas de interesse específico em função do trabalho de pesquisa, e temas culturais diversos.

Esperamos que a programação possa atender às expectativas e que este momento único seja uma experiência marcante e enriquecedora para todos nós envolvidos no PEC.

### PROGRAMAÇÃO

#### 10/07/2002 (quarta-feira)

##### Manhã:

##### Grupo A

08:00 – 12:00 – Palestra sobre citação bibliográfica – Anfiteatro do IB  
Demais Grupos – Sessão de Cinema a partir das 09:00 no Cine Rio Claro (Shopping)

Filme Grupos B e C:

"Cine 1"

Filme Grupo D:

"Cine 2"

##### Almoço (Restaurante Excelstor):

11:15 Grupo B

11:30 Grupo C

11:45 Grupos D

12:00 Grupo A

##### Tarde (Coffe-Break as 15:45 - Ginásio de Educação Física):

##### Grupo B

14:00 – 18:00 - Palestra sobre citação bibliográfica – Anfiteatro do IB  
Demais Grupos – Palestras e Oficinas Pedagógicas – Vários locais do Câmpus

#### 11/07/2002 (quinta-feira)

##### Manhã:

Todos os grupos no Teatro do Centro Cultural de Rio Claro

08:30 – Café da Manhã

09:00 – Palestra "Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade" (TDAH) - Dr. Osmair Coelho Lacerda

##### Almoço (Restaurante Excelstor):

11:15 Grupo C

11:30 Grupo D

11:45 Grupos A

12:00 Grupo B

##### Tarde (Coffe-Break as 15:45 - Ginásio de Educação Física):

##### Grupo C

14:00 – 18:00 - Palestra sobre citação bibliográfica – Anfiteatro do IB  
Demais Grupos – Palestras e Oficinas Pedagógicas – Vários locais do Câmpus.

#### 12/07/2002 (sexta-feira)

##### Manhã:

08:00 – Todos os Grupos: WORKSHOP DE PESQUISA

09:45 – Coffe Break

##### Almoço (Restaurante Excelstor):

11:15 Grupo D

11:30 Grupo A

11:45 Grupos B

12:00 Grupo C

##### Tarde (Coffe-Break as 15:45 - Ginásio de Educação Física):

14:00 – Todos os Grupos:

FOTO HISTÓRICA NA ESCADARIA EM FRENTE A BIBLIOTECA

WORKSHOP DE PESQUISA

#### 13/07/2002 (sábado)

##### Manhã:

##### Grupo D

08:00 às 12:00 – Palestra sobre citação bibliográfica – Anfiteatro do IB

Demais Grupos – Sessão de Cinema a partir das 09:00 no Cine Rio Claro (Shopping)

Filme Grupos A e D:

"Cine 1"

Filme Grupo C:

"Cine 2"

##### Fim das atividades

Obs: Devido a grande variedade de atividades, é impossível a homogeneidade de participação para todos os grupos.