



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA:
A EXPERIÊNCIA DO PROFORMAÇÃO

Luciane Sá de Andrade

Brasília, 2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA:
A EXPERIÊNCIA DO PROFORMAÇÃO

Luciane Sá de Andrade

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor, sob orientação da Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga.

Brasília, junho de 2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA:
A EXPERIÊNCIA DO PROFORMAÇÃO

Luciane Sá de Andrade

Banca:

Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga (orientadora)

Profa. Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas (UnB)

Profa. Dra. Livia Freitas Fonseca Borges (UnB)

Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi (UFG, UEG)

Profa. Dra. Selva Guimarães Fonseca (UFU)

Profa. Dra. Eva Wairos Pereira (UnB)

Agradecimentos

Aos meus professores, que me acompanharam nestes 30 anos de experiências em diferentes escolas e que me ensinaram a pensar sobre o mundo e a escrever sobre meus conhecimentos.

À minha família, especialmente a meus pais, que, nas suas decisões, me levaram para o mundo escolar. Ao meu pai, pelo seu espírito desbravador de contextos desconhecidos. À minha mãe, pela serenidade e persistência em buscar aquilo que ela deseja. Aos meus irmãos, que foram meu espelho de semelhança e diferença para a construção do que sou hoje.

Ao meu marido Sandro, que me acompanhou nos oito mil quilômetros que viajei para realizar as entrevistas. Pelo seu apoio, companheirismo e amor, tão necessários para se chegar à conclusão de um trabalho como este.

À Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que me acolheu entre seus alunos. Ao professor Gilberto Lacerda, que soube fazer o melhor encaminhamento em situações difíceis. À Juliane e Ana Paula, sempre muito cooperativas.

Às minhas amigas Lúcia, Deise, Suzi, Luciana Gatto, pelo apoio nestes quatro anos em que compartilhamos experiências de estudar e trabalhar. Por seus conselhos e pela força que me deram quando o caminho parecia difícil.

À Letícia, que ajudou no meu autoconhecimento e fortalecimento pessoal.

Ao meu avô, que, no mês de conclusão deste trabalho, nos deixa, depois de 92 anos, dos quais 70 anos dedicados ao trabalho com a enxada, tirando da terra seu próprio sustento e construindo a família da qual me originei. Pela sua força e pela valorização do mundo rural, que tanto me inspiraram.

Aos professores e gestores que entrevistei, por seu tempo e confiança em compartilhar suas experiências comigo.

Às professoras que fizeram parte da banca de minha qualificação. Por suas sugestões e por apontarem caminhos para o aperfeiçoamento de meu trabalho.

À minha cunha Sandra pelo apoio e tradução do resumo. Aos meus cunhados Tito e Nilcéia que ajudaram a planejar meus deslocamentos no interior de Minas Gerais.

À Paula pela transcrição criteriosa das entrevistas.

Aos amigos do Grupo Pró-Docência com quem compartilhei muitas discussões sobre formação de professores.

À professora Ilma, tão sábia em diferentes aspectos, que aceitou o trabalho de minha orientação e pela dedicação com que faz seu trabalho, sabendo ser paciente quando hesitamos, sabendo ser firme quando precisamos de sua firmeza.

Resumo

O desenvolvimento de políticas públicas para formação de professores em exercício é um desafio para a educação no século XXI no Brasil. A tese foi construída a partir da análise de um programa do Ministério da Educação que ofereceu a formação em nível médio – modalidade normal - a professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental por meio da educação a distância. O objetivo deste trabalho foi analisar as contribuições da experiência do Proformação para as políticas de formação de professores e analisar a percepção dos gestores federais, coordenadores estaduais, professores formadores e professores cursistas com relação ao processo de formação proposto pelo Programa quanto aos pontos positivos e os fragilizadores. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, com análise documental, realização de entrevistas com gestores federais, gestores estaduais e professores egressos do programa nos estados de Minas Gerais, Goiás e Sergipe. Como aspectos positivos foram apontados a metodologia para a elaboração do material didático com eixos horizontais e verticais articulando as áreas temáticas à prática pedagógica do professor; a possibilidade de trabalho integrado entre União, Estados e Municípios na implementação de política pública para formação de professores; o estabelecimento de comunidades de aprendizagem local mediadas por professor mais experiente; mudanças identitárias significativas nos professores formados com a construção da auto-estima; o acompanhamento da prática pedagógica na escola do professor a ser formado; a valorização da profissionalização e saber acumulado pelos professores formados que se engajaram em cursos de nível superior. Como aspectos fragilizadores do programa foram apontados: o aligeiramento da formação com a incorporação da prática do professor na carga horária do curso; a pouca possibilidade de comunicação do professor cursista com o professor formador, o que gerou limites na apreensão e aprofundamento de conceitos teóricos; a dificuldade de deslocamento nas zonas rurais; a contratação de novos leigos; a não atuação do programa nas condições de trabalho dos professores.

Palavras-chave: formação de professores; educação a distância; professor leigo; Proformação.

Abstract

The development of public policies to the formation of teachers at work is a challenge to education in the XXI century in Brazil. The present thesis was built by starting off with the analysis of a Ministry of Education program which provided the formation in high school – mainstream modality – to teachers who are teaching the first years of the elementary level using long distance learning. This research aimed at analysing the contributions of the experience of Proformação (Program of Formation of teachers at work) to the formation policies of teachers and analysing the perception of federal administrators, state coordinators, specialist teachers and trainee teachers regarding the process of formation proposed by the Program towards the positive points and those which weaken the process. The methodology used was of qualitative matter, with documentation analysis, interviews with federal and state administrators and teachers who left the program in the states of Minas Gerais, Goiás e Sergipe. Positive aspects were pinpointed such as the methodology to produce the didactic material with horizontal and vertical axes articulating the thematic areas to teacher's pedagogic practice; the possibility of integrated work between the country, states and municipality focused on the implementation of the public policy for the formation of teachers; the establishment of local learning communities mediated by the more experienced teachers; the rescue of self-esteem ensued in meaningful identity changes in teachers; the accompaniment of the pedagogical practice in school of the teacher to be formed; the value of the profession of teaching and the cumulative knowledge by the graduate teachers who got involved in university graduation. As aspects that weakened the program were pointed out: the acceleration of the formation with the consolidation of the practice by the teacher in the amount of hours of the course; the little possibility of communication between the trainee teacher and the specialist teacher; what generated boundaries in the internalization and deepening of basic concepts; the difficulty in moving around rural areas; the hiring of new non-certified teacher working in the field; the inactivity of the program due to the conditions of work of the teachers.

Key-words: formation of teachers, distance learning; non-certified teacher; 'Proformação' (Program of formation of teachers at work)

Resumé

Le développement de politiques publiques pour la formation de professeurs en exercice est un défi pour l'éducation dans le XXI^e siècle au Brésil. La thèse a été faite à partir de l'analyse d'un programme du Ministère de l'Éducation qui a offert la formation au niveau moyen – modalité normale – aux professeurs en exercice au commencement de l'enseignement fondamental à travers l'éducation à distance. L'objectif de ce travail est d'analyser les contributions de l'expérience du Proformation pour les politiques de formation de professeurs et d'analyser la perception des gestionnaires fédéraux, coordinateurs d'état, des professeurs formateurs et professeurs de cours quant au processus de formation proposé par le Programme par rapport aux points positifs aussi bien qu'aux frêles. La méthodologie utilisée était qualitative, avec l'analyse de documents, des entretiens avec des gestionnaires fédéraux, des gestionnaires de l'état et des professeurs déjà éloignés du programme dans les états de Minas Gerais, Goiás et Sergipe. Comme aspects positifs furent cités la méthodologie pour l'élaboration du matériel didactique avec des axes horizontaux et verticaux énonçant les domaines thématiques et la pratique pédagogique du professeur ; la possibilité de travail intégré parmi l'Union, États et Municipalités dans l'implémentation de la politique publique pour la formation de professeurs ; l'implantation de communautés d'apprentissage local supervisé par des professeurs plus expérimentés ; de changements identitaires chez les professeurs certifiés avec la réparation de l'auto-estime ; l'accompagnement de la pratique pédagogique dans l'école du professeur qui va obtenir son certificat ; la valorisation de la profession et du savoir accumulés par les professeurs certifiés qui ont suivi les cours au niveau supérieur. Les aspects frêles du programme notés sont : la difficulté de la formation rapide avec l'incorporation de la pratique du professeur dans le volume horaire du cours ; le peu de communication du professeur de cours avec le professeur formateur, ce qui a géré des limites dans l'appréhension et l'approfondissement des concepts théoriques ; la difficulté de déplacement dans les zones rurales ; l'embauchage de professeurs novices et inexpérimentés ; la non-participation du programme dans les conditions de travail des professeurs.

Mots-clés : formation de professeurs ; éducation à distance ; professeur inexpérimenté ; Proformation

SUMÁRIO

1	A dupla motivação para a construção do projeto.....	12
1.1	A expansão da escolarização básica e a busca por qualidade....	13
1.2	O professor leigo, a precariedade do trabalho e as políticas de formação.....	16
2	A tessitura teórica do estudo.....	21
2.1	Formação de professores: as perspectivas da literatura.....	21
2.2	Educação a distância: uma modalidade de formação.....	28
3	O percurso metodológico.....	34
3.1	Considerações preliminares.....	34
3.2	Os estados escolhidos.....	35
3.3	Os interlocutores.....	35
3.4	O trabalho de campo e os procedimentos de pesquisa.....	38
3.5	O trabalho de organização e análise dos dados.....	52
4	Uma visão mais detalhada sobre o Proformação.....	55
4.1	Estrutura do currículo.....	73
4.2	Forma de implementação.....	85
4.3	O Proformação no âmbito da pesquisa.....	93
5	Os achados da pesquisa.....	98
5.1	O que revelam os questionários.....	98
5.2	O Proformação na visão dos professores cursistas.....	107
5.3	Como se tornaram professoras.....	113
5.4	As razões para serem professoras leigas.....	117
5.5	A inserção das professoras no Proformação.....	121
5.6	Ser professora sem formação e iniciar a formação: dilemas e conflitos.....	126
5.7	A busca de um novo saber, a construção de uma nova identidade.....	138
5.8	O Proformação como formação de professores na visão dos professores egressos.....	149
5.9	As dificuldades do curso.....	155
6	O Proformação na visão dos professores formadores.....	160

6.1	O olhar do professor formador sobre a política de contratação de professores nos pequenos municípios.....	162
6.2	A interação entre o professor formador e o professor cursista durante o curso.....	166
6.3	A transformação da função docente na educação a distância.....	169
6.4	O papel do tutores.....	170
6.5	O Proformação enquanto política pública.....	172
6.6	Contribuições do Proformação para outros programas de formação de professores.....	178
6.7	A aproximação entre o contexto de formação e a realidade da escola.....	181
7	O Proformação na visão de gestores estaduais e federais.....	184
7.1	Desafios para a implementação do programa.....	186
7.2	Resultados do Proformação enquanto política pública.....	190
7.3	Resultados do Proformação enquanto política pública para formação de professores.....	193
7.4	Limites do Proformação enquanto política pública.....	201
	Considerações finais.....	203
	Referências.....	216
	Anexos.....	222

Lista de Siglas

AGF – Agência Formadora

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ATP – Assessor Técnico do Proformação

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNP – Coordenação Nacional do Proformação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CVA – Caderno de Verificação de Aprendizagem

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

EAD- Educação a Distância

EEG- Equipe Estadual de Gerenciamento

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

Valorização do Magistério

Fundescola - Fundo de Fortalecimento da Escola

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PAMP - Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PROMUNICÍPIO - Programa de Coordenação e Assistência Técnica ao Município

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SIP – Sistema de Informações do Proformação

TCU – Tribunal de Contas da União

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

Lista de Tabelas e Quadro

Tabela 1: Distribuição do número de professores inscritos, formados, reprovados e evadidos no Proformação nos estados de Goiás, Minas Gerais e Sergipe, no período de 2005 a 2007.

Tabela 2: Carga horária de cada atividade que compõe o curso Proformação por módulo

Tabela 3: Distribuição do número de professores formados no Proformação e o número de questionários analisados, segundo os estados da federação participantes do grupo que concluiu a formação em julho de 2007.

Tabela 4: Distribuição do número de professores formados no Proformação segundo a faixa etária.

Tabela 5: Distribuição do número de professores formados por estado, de acordo com o tempo de trabalho como professor.

Tabela 6: Distribuição do número de professores segundo o motivo de não ter realizado curso de magistério anteriormente.

Tabela 7: Distribuição do número de professores segundo a distância entre a sua residência e o local onde ocorria o encontro quinzenal

Tabela 8: Distribuição do número de professores de acordo com o tipo de vínculo empregatício.

Tabela 9: Distribuição do número de professores por estado, segundo a remuneração mensal

Tabela 10: Distribuição do número de professores por estado, segundo o número de alunos na sala de aula do professor

Tabela 11: Distribuição do número de professores por estado, segundo a distância da escola que atua para a sede do município.

Tabela 12: Distribuição do número de professores de acordo com o acesso a computador

Tabela 13: Distribuição do número de professores por estado, segundo o acesso à internet.

Quadro 1: Número de professores cursistas atendidos por grupo e semestre, no período de 1999 a 2007.

1 A DUPLA MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

Em 2004, iniciei minhas atividades no Ministério da Educação, atuando no Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação). Vinha de uma experiência numa universidade particular que tentava implementar a modalidade a distância em seus diferentes cursos. Nessa universidade, a iniciativa não foi bem recebida, pois muitos professores percebiam a educação a distância como uma forma de intensificar o trabalho do professor ou como uma forma de educação que enfraquecia as interações professor-aluno.

No Proformação tive contato com uma realidade diferente da universidade. O Proformação é um curso de formação para o magistério em nível médio, na modalidade Normal. Foram construídas relações de parceria para a implementação do programa: Ministério da Educação, Secretarias Estaduais de Educação e municípios juntaram-se num esforço comum para a formação de professores que já atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, mas sem a formação mínima exigida pela legislação. Tive contato, nessa época, com os diferentes “Brasis” contidos no Brasil. Formada numa universidade pública, com a maior parte de minha trajetória acadêmica em escola pública, conheci uma das parcelas mais excluídas do sistema de formação e de valorização profissional da categoria docente.

Nessa época, iniciei o doutorado em educação. Esse projeto nasceu do diálogo entre minha prática e as diferentes discussões e leituras teóricas realizadas durante o doutorado. No Proformação, chamava minha atenção a forma como os diferentes profissionais (técnicos, professores, formadores, tutores, especialistas) envolvidos nessa formação empenhavam-se na realização desse curso, sempre demonstrando muito prazer por participar dessa iniciativa de formação. O trabalho coletivo e o entusiasmo pela realização da iniciativa eram fatores que me impressionavam, pois, em geral, o desgaste e o desânimo eram aspectos mais comuns em contextos de trabalho. Percebia a diferença quando conversava com outros gestores no Ministério da Educação: os limites institucionais, a dificuldade de realização, a descontinuidade nas ações eram aspectos que tornavam o trabalho muito desgastante em outros projetos. Daí começava minha inquietação: o que há de diferente neste programa?

Por outro lado, as leituras e discussões no doutorado indicavam os limites desse tipo de formação: formação de professores realizada em nível médio, quando os movimentos da categoria docente e a experiência acumulada na literatura científica apontavam a necessidade urgente de se garantir a formação em nível superior, como

exigência para o exercício da função docente; formação realizada já com o profissional em exercício, quando todas as profissões exigem que a formação ocorra previamente; formação realizada a distância, num momento em que essa modalidade ainda passa por estruturação e está sujeita a críticas muito fortes; formação aligeirada em relação aos cursos regulares.

O que fazia, então, tantos profissionais se envolverem de forma tão entusiasmada nessa ação? Enquanto isto, outras questões sobre como deveria ser a formação do professor me inquietavam: quais são os conhecimentos próprios da profissão do professor? Quais são os conhecimentos necessários à profissão docente? Como deve ser a formação desse profissional? Como implementar uma política de formação de professores num país com realidades tão diversas e desiguais como o Brasil?

Na área de atendimento a crianças e adolescentes, os autores falam das políticas que não deveriam existir. Neste trabalho, tratarei de uma política que, por princípio, não deveria existir, mas que, em função do modo como a sociedade e a educação brasileira se foram constituindo, foi produzida essa realidade para a qual se construiu uma política pública. A proposta deste trabalho é analisar a experiência do Proformação depois de mais de anos de sua implementação.

Investigar sobre o Proformação é trabalhar com elementos contraditórios e conflitantes, que foram produzidos na dinâmica social e econômica que afeta a educação brasileira, o acesso e a exclusão das crianças do sistema escolar, e as polêmicas envolvidas na formação de professores.

Assim, pretendo que este trabalho possa contribuir para a discussão da questão da formulação e manutenção de políticas públicas que levem em conta a desigualdade que estrutura a educação em nosso país, inclusive no campo da formação de professores, a partir da experiência do Proformação.

Para realizar esta pretensão, procurei alicerçar-me em duas motivações centrais da questão: a expansão da escolarização e a presença do professor leigo nos sistemas públicos de ensino.

1.1 A expansão da escolarização básica e a busca por qualidade

Em função da grande expansão do acesso das crianças à educação básica, uma questão importante no Brasil atual é o problema do acesso, permanência e sucesso das crianças na escola. No Brasil, a expansão da escolarização entre os anos 1973 - 1985 foi

da ordem de 40%, atingindo uma taxa de atendimento, no ano de 1985, de 85% (GERMANO, s/d). Atualmente essa taxa chega a mais de 90%, atingindo quase a totalidade de crianças de 7 a 14 anos que estão matriculadas em escola fundamental (SOARES, 2005). Apoiado em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2003, Schwartzman (2005) registra que havia 40 milhões de alunos matriculados no ensino básico regular, para uma população total de 36,7 milhões de indivíduos entre 7 e 17 anos.

Entretanto, os índices educacionais revelam que grande parte da população que chega à escola não conclui o ensino fundamental. Kliksberg (2001) aponta os sérios problemas quanto à evasão, repetência e qualidade da educação. Em 1990, a porcentagem de repetentes do 1º ano do ensino fundamental chegava a 55,7% no Brasil e apenas 1% dos alunos concluía a 6ª série sem nenhuma repetência. A partir de estudos sobre evasão e repetência de crianças por nível de renda e local de trabalho, Kliksberg (2001) revela que 25% da população de baixa renda têm um percentual de crianças repetentes ou desistentes cinco vezes superior ao percentual apresentado pelos 25% da população de maiores recursos, sendo que os pobres das zonas rurais têm os maiores índices de evasão e repetência.

Soares (2005) também afirma que, para a maioria da população, o sistema de educação fundamental não está provendo a formação necessária que leve a uma participação crítica na sociedade moderna ou que permita a inserção do educando no mundo do trabalho.

É assim que autores de diferentes posições teóricas destacam a importância do acesso das camadas populares ao saber sistematizado. Segundo Kliksberg (2001), 70% da mão-de-obra ativa urbana cursaram menos de dez anos de educação, ou seja, não chegaram a concluir o ensino médio, o que seria um requisito mínimo para os empregos de boa qualidade.

Schwartzman (2005) aponta que, segundo a Pnad, de 2003, 10,6% dos brasileiros com dez ou mais anos de idade declararam-se incapazes de ler e escrever.

É nesse cenário que aumenta a importância de políticas públicas na área da educação. Para Kliksberg (2001), a educação é concebida como uma estratégia central para diminuir as desigualdades sociais, entretanto, no Brasil não tem demonstrado toda sua potencialidade no sentido de se constituir como um canal de mobilidade social e de transformação das condições de vida dos brasileiros. Existem níveis de preparação altamente estratificados (KLIKBERG, 2001; SOARES, 2005) que determinam inserções marcadamente desiguais no mercado de trabalho, conforme a camada social a que

pertencem os sujeitos, o que acaba por reproduzir um ciclo de exclusão social dentro e fora da escola.

Analisando os dados fornecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 1997, Soares (2005) aponta que o desempenho dos alunos, no geral, fica muito abaixo dos valores julgados adequados. Para o autor, os dados revelam que a grande maioria dos alunos da escola básica brasileira não adquiriu as competências cognitivas esperadas para sua série, indicando, assim, sérios problemas de qualidade, além dos já conhecidos problemas nos indicadores de fluxo (aprovação, repetência, desistência).

Schwartzman (2005) defende a necessidade de reformas que partam de um diagnóstico correto dos problemas que permitam usar de maneira apropriada os recursos destinados à educação. Para este autor, o pior segmento da educação fundamental no Brasil é composto provavelmente pelas escolas rurais mantidas por prefeituras. Soares (2005) revela o grande número de escolas rurais apontado pelo Censo Educacional de 2002, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): 107.370 (60,4%) escolas rurais num universo de 177.780 escolas. Considerando-se o número de matrículas, 18,22% dos alunos estavam matriculados em escolas desse tipo.

Paro (2001) alerta para a necessidade dos trabalhos teóricos sobre políticas educacionais levarem em conta também a prática pedagógica escolar, sob o risco de se perder o próprio horizonte e a razão de ser dessas políticas.

Kliksberg (2001) aponta a importância de vigorosa política de elevação de qualidade da educação com o fortalecimento da escola pública, implicando recursos adequados e ações concretas nas áreas de profissão docente, revisão curricular, material de trabalho e infra-estrutura.

A realidade atual da educação brasileira revela grandes insuficiências em termos da permanência dos alunos durante todo o ciclo da educação básica e, os que permanecem, acabam concluindo a formação num tempo muito maior do que o esperado. Isto sem falar dos aspectos da qualidade da educação oferecida. Embora haja esse quadro desalentador, Veiga (2002) destaca os avanços alcançados nos últimos 20 anos:

- expansão da educação, com a ampliação da educação básica;
- organização de sindicatos e associações, estendendo os espaços de participação e de reflexões em torno da educação;

- expansão das matrículas na educação básica e mobilização em torno da melhoria de qualidade da escola pública;
- ampliação do número de autores e expansão contínua do movimento editorial;
- desenvolvimento de experiências que revelam a qualidade e a criatividade da educação e da escola brasileiras, embora isoladas.

No campo da formação de professores, os dados do INEP demonstravam que, nos anos noventa, ainda era grande o contingente de professores leigos nos sistemas públicos educacionais brasileiros, embora tenham sido oferecidos programas para formação de professores desde meados do século passado. A seguir, aprofundarei os aspectos relacionados à formação de professores, especialmente dos professores leigos.

1.2 O professor leigo, precariedade do trabalho e políticas de formação

Conforme o estudo de Brasileiro (1994), na década de 1950 são registrados os primeiros programas nacionais que buscavam a qualificação dos professores em exercício que não tinham a habilitação mínima exigida legalmente para o exercício do magistério, o chamado professor leigo. Entretanto, depois de 40 anos dessas primeiras iniciativas, ainda se encontravam na escola pública brasileira professores sem a habilitação mínima. De um lado, sempre houve investimentos em cursos de magistério em nível médio, que formaram grandes massas de professores. De outro, desde os anos cinquenta ocorreram investimentos públicos para oferecer a habilitação mínima a professores em exercício. É importante conhecer a dinâmica que dificultava o encontro dos professores habilitados com as vagas nas escolas públicas, que acabavam contratando professores leigos, predominantemente nas escolas rurais municipais.

A rede municipal rural é onde se encontram os maiores problemas de estrutura física e de funcionamento das escolas e as condições mais precárias relativas às condições de trabalho e valorização docente. Em termos de estrutura física e de funcionamento dessas escolas, registra-se a condição precária dos prédios escolares, quando existentes, falta de energia elétrica em muitas escolas, falta de equipamentos e materiais didáticos, falta de professores para atendimento das crianças nas diferentes séries, fazendo com que haja classes multisseriadas. Além disso, é nessas escolas que encontramos a docência sendo exercida por professor sem habilitação mínima. Do ponto de vista de condições de trabalho e valorização docente, os problemas registrados no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental também se revelam de forma mais

intensa nesse tipo de escola: piores salários, vínculos empregatícios precários e sem garantias trabalhistas, muitas vezes.

Brasileiro (1994) registra que, desde os anos cinquenta, o Estado oferecia programas para treinar ou habilitar os professores. Na década de 1950 (1952-1963), foi implementada a Campanha Nacional de Educação Rural que, embora não fosse específica para o professor leigo, demonstrava preocupação com essa questão. Em 1963, foi implementado o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP) que durou até 1970. Foi o primeiro programa específico para treinamento e supervisão de professores leigos.

A partir da década de 1970, a formação de professores leigos articulou-se ao Programa de Coordenação e Assistência Técnica ao Município – Promunicípio – dentro da política de passar a responsabilidade da educação de 1º Grau para o nível municipal. Nesse contexto, foi formulado o projeto LOGOS I, com a proposta de habilitação de professores não-titulados mediante ensino a distância. Em sua expansão, o programa LOGOS II pretendia ser um programa especial de recuperação para professores sem a formação prescrita, para que pudessem atingir gradualmente a qualificação exigida, atendendo o que estava disposto na Lei nº 5.692/71.

Essas alternativas aparecem como esforço de democratização e modernização do ensino rural, o que, para Brasileiro (1994), não corresponderam a um resultado compatível com seus objetivos e metas, pois não impediram o avanço numérico desses professores e não garantiram a efetiva habilitação. As principais críticas feitas a esses projetos é que se constituíram a partir de processos centralizadores de decisão e com propostas político-pedagógicas que não promoviam nos participantes uma consciência para que conquistassem seus direitos sociais como trabalhadores.

Na década de 1970, a despeito da oferta desses programas, a Lei nº 5.692/71, em seus art. 7º e 29, continuava dando suporte à entrada de professores leigos, alicerçando-se nas diferenças culturais entre as regiões e na insuficiente oferta de professores legalmente habilitados. Para Brasileiro (1994), as políticas públicas, quando fazem investimentos na formação de professores leigos, tendem a cristalizar uma situação que se pretendia transitória, o que na história da educação brasileira acabou por reforçar as disparidades regionais no campo da educação, agravando os índices de professores não-habilitados, especialmente nos estados do Nordeste do Brasil.

A principal justificativa elaborada para esses programas era a falta de professores formados. Entretanto, Brasileiro (1994) questionou esse tipo de argumento, demonstrando — a partir de dados do INEP — que um grande contingente de

professores formados no curso normal (nível médio) não chegava ao exercício do magistério nas escolas públicas. Outras vezes, o argumento usado era o de que, pela precariedade das escolas rurais, muitos professores habilitados recusavam-se a assumir salas de aula em localidades tão distantes da sede do município, o que implicava o deslocamento da moradia desse professor para aquela localidade. A autora também questiona esse tipo de argumento pois, mesmo não sendo a maioria dos casos, era registrada a presença de leigos na zona urbana.

O principal questionamento na área de formação de professores de leigos é: por que se faz investimento público em programas especificamente destinados ao treinamento de leigos, se há professores formados em número suficiente para preencher as vagas abertas na rede pública? A partir de um estudo no estado de Pernambuco, Brasileiro (1994) analisa quais são as determinações das políticas educacionais cujo objetivo é viabilizar o emprego de leigos.

Germano (s/d) ressalta que o número de professores leigos aumentou em 5,44% entre 1973 e 1983, fato que se apresentava de forma mais grave no Nordeste onde, em 1981, 36% do professorado havia concluído apenas o primeiro grau.

Na revisão de literatura realizada por Brasileiro (1994), existem estudos apontando a precariedade dos empregos oferecidos pela rede municipal de ensino, o que não é atrativo para professores formados.

Outros estudos, especialmente da corrente culturalista, procuravam defender a presença do leigo como uma forma de preservar e valorizar a identidade cultural dos grupos sociais reunidos na escola rural, o que seria facilitado, pois o professor leigo convive no mesmo espaço que seus alunos, sendo apontado como uma necessidade ou como detentor das qualidades “naturais” de um bom professor rural (PICANÇO, 1986; BRANDÃO, 1986, apud BRASILEIRO, 1994).

Outra vertente de explicações aponta o clientelismo político como fator motivador para as contratações do professorado leigo (AGUIAR, AZEVEDO, 1985; AMARAL, 1986; OLIVEIRA, 1986; OLIVEIRA, NEVES, 1987; WARDE, 1986, apud BRASILEIRO, 1994).

Para Brasileiro (1994), a condução das políticas educacionais pelo Estado brasileiro foi facilitadora de práticas clientelistas que ocorreram no campo da educação, especialmente quando o assunto é a contratação de professores leigos. São práticas que asseguram as bases de sustentação política das classes dominantes e do poder local nos pequenos municípios, preservando a estrutura tradicional que sempre garantiu a legitimidade indispensável ao poder central, numa articulação contraditória entre as esferas de poder.

As políticas educacionais brasileiras relacionaram-se ao processo de modernização do Estado brasileiro inserido no sistema de acumulação capitalista que foi e é determinante e condicionante tanto dos processos políticos quanto das formas como ocorrem a modernização e a articulação entre as várias instâncias do poder. A educação tem como uma de suas facetas a garantia da reprodução da força de trabalho necessária ao mundo da produção. Entretanto, no Brasil, o processo de modernização não ocorreu de forma linear, afetando igualmente todas as regiões do país e, dentro de cada região ou estado, as cidades. Conforme Oliveira (1985, apud BRASILEIRO, 1994) aponta, o processo de reprodução é desigual e combinado. No interesse da acumulação capitalista, a ampliação das oportunidades educacionais e a elevação dos níveis de produtividade do ensino devem ser reguladas. Essa regulação nasce do conflito entre as necessidades do sistema produtivo e a luta dos trabalhadores. Como no Brasil as necessidades de força de trabalho escolarizada não se distribuem igualmente por todo o território brasileiro, o acesso a uma educação de qualidade, que não é garantida, mas também não pode dispensar o professor formado, torna-se mais frágil nos locais onde há reduzido poder de pressão no sentido da democracia do ensino, ou seja, nas zonas rurais dos pequenos municípios. Nesses locais, existem estruturas e relações de produção não-capitalistas, que não deixam de servir aos interesses de acumulação de capital.

As políticas educacionais para o atendimento rural não se concretizaram em todas as áreas, e nos anos de 1990 foi novamente implementado um programa para a formação de professores leigos – o Proformação, que não era específico para o contexto rural, mas que, por suas características, acabou voltando-se para o contingente de professores na zona rural.

São muitas as análises de programas educacionais elaborados nessa época. Para analisar uma política educacional, deve-se procurar fazer uma relação entre a *policy* – programa de ação – e a *politics* – política no sentido da dominação (AZEVEDO, 2001). Uma política educacional é produzida num contexto de relações sociais e políticas que forjam as características principais da política educacional.

Em função das colocações apresentadas e da especificidade do Proformação, surgiu o desejo de investigá-lo. Com esta pesquisa, pretendi responder à seguinte questão norteadora:

Quais são as contribuições do Proformação para as políticas de formação de professores?

Essa questão de pesquisa orientou a formulação do seguinte objetivo geral: refletir sobre as contribuições do Proformação para as políticas de formação de professores.

Para responder ao questionamento central, outras questões específicas foram explicitadas:

- a) Qual a perspectiva de formação de professores que fundamenta o Proformação?
- b) Qual é a percepção dos gestores federais, coordenadores estaduais, professores formadores e professores cursistas com relação ao processo de formação proposto pelo programa quanto aos pontos positivos e fragilizadores?
- c) Quais são as contribuições do Proformação para a etapa dos anos iniciais do ensino fundamental?

Assim, outros objetivos se fazem necessários para o alcance do objetivo geral:

- a) Analisar a perspectiva de formação que fundamenta a proposta do Proformação.
- b) Analisar a percepção dos gestores federais, coordenadores estaduais, professores formadores e professores cursistas com relação ao processo de formação proposto pelo programa quanto aos pontos positivos e os fragilizadores.
- c) Analisar as contribuições do Proformação para a etapa dos anos iniciais do ensino fundamental.
- d) Indicar alguns caminhos para orientação de políticas de formação de professores tendo em vista a melhoria qualitativa da educação fundamental.

Apresentados meu interesse pelo tema, questões e objetivos do estudo, torna-se necessário saber o que a literatura na área de formação de professores tem discutido sobre o assunto.

2 A TESSITURA TEÓRICA DO ESTUDO

Neste capítulo analiso algumas perspectivas teóricas sobre formação de professores. Diferentes autores têm discutido como deveria processar-se a formação de professores e quais os limites encontrados nas formações já oferecidas, usando principalmente a modalidade presencial. Enfocarei também a educação a distância, modalidade de ensino que se fortaleceu a partir de 1970 e que, no momento, tem sido muito discutida e estudada nas pesquisas na área da educação e por ser a opção do Ministério da Educação para a formação de professores brasileiros.

2.1 Formação de professores: as perspectivas da literatura

Nóvoa (1999, p. 18) afirma que a criação de escolas normais foi uma etapa decisiva do processo de profissionalização, no século XIX. Até então a docência não era tomada como profissão – era algo a que as pessoas se dedicavam para que outras pessoas pudessem aprender a ler e a escrever. A transformação de uma ação realizada por pessoas numa profissão é um percurso longo, imbricado pelos fortalecimentos e resistências que esses grupos de pessoas encontram para constituir um campo de ação privativo desse grupo, que deve necessariamente passar por uma formação profissional. O objeto deste trabalho não é fazer uma reconstrução da profissão docente e dos dilemas até que ela alcançasse status de profissão, mas analisar a formação de professores leigos e examinar as questões que seguem. Afinal, o que é ser professor? O que é preciso para que esta profissão seja desempenhada com qualidade? Até que ponto a qualidade da educação é resultado apenas da formação profissional?

A exemplo do que ocorre no mundo do trabalho, onde a precariedade convive com a alta especialização de profissionais, hoje na educação há professores em situações de formação que lembram o século XIX e professores em situação de formação profissional altamente especializada.

Quando pensamos sobre formação de professores, é preciso pensar uma questão anterior: o que se espera da escola e, conseqüentemente, do professor?

Pensar a formação de professores consiste em entrar no campo de complexidade. A atividade docente é, sobretudo, uma atividade de interações (TARDIF, 2002) que envolvem o professor, um grupo de alunos, num determinado contexto histórico-social, e que, na modernidade, passou a ser realizada em instituições escolares. Esse professor traz consigo uma história marcada por aspectos pessoais e por um processo de formação

inicial que varia conforme o tempo e o espaço. Ao mesmo tempo, seus alunos atualizam em suas interações em sala de aula seus próprios aspectos pessoais, suas experiências anteriores. Essas interações entre professor e aluno se dão num contexto chamado escola, que traz elementos que circunscrevem as interações que ali ocorrem. Isto se dá pelo espaço físico que oferece, pelos currículos que se espera que o professor desenvolva, pelos materiais disponíveis, pelo livro didático que traz consigo diferentes concepções, pela organização espacial, física e burocrática da escola. As interações humanas professor-aluno ocorrem com objetivos definidos de acordo com a função da instituição escolar. Sobretudo almeja-se que ocorram em função do conhecimento que a sociedade espera que seja apropriado pelos alunos que se inserem no ambiente escolar. Cada um desses aspectos tem sido estudado de diferentes maneiras, e pensar a formação de professores é adentrar esse campo de complexidade de relações e conhecimentos produzidos sobre essas interações.

Vamos partir do estudo de Veiga (2002) sobre as perspectivas de análise de formação de professores que oscilam entre o tecnólogo de ensino e o agente social. Para pensar sobre a questão da formação de professores, necessariamente se deve pensar sobre a sociedade em que esses professores estão inseridos. Atualmente, numa sociedade marcada por interesses de mercado, mudam-se os paradigmas sobre o conhecimento, sobre como devem ser tratados os produtos do pensamento e também sobre práticas educativas. Assim é que entram em cena novas formas de organização das instituições educativas e de processos de formação inicial e continuada de professores.

A perspectiva do tecnólogo do ensino está centrada nas diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da educação básica, elaboradas a partir das prescrições legais oriundas da Lei nº 9.394/96 e de seus instrumentos reguladores, ligados a um projeto de sociedade globalizada e neoliberal. As diretrizes para a formação de professores partiram de um projeto político educacional maior, com orientações advindas do Banco Mundial, com ênfase na educação por resultados, alicerçado sobre razões de custo-benefício. Pareceu ser esta a figura dominante dentro da reforma educacional brasileira que se definiu mediante a lógica do poder constituído e procurou adequar a formação de professores às demandas do mercado globalizado. No texto legal está subjacente a concepção de que o professor é um tecnólogo reproduzidor de conhecimentos acumulados pela humanidade, e a formação deve centrar-se no desenvolvimento para o exercício técnico-profissional.

Esta perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas

não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao micro-universo escolar, esquecendo toda a relação com a realidade social mais ampla que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada (VEIGA, 2002, p. 72).

A ênfase nas diretrizes para a formação inicial de professores ressaltou a aprendizagem por competências definidas em nível nacional, referentes:

- ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- à compreensão do papel social da escola;
- ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;
- ao domínio do conhecimento pedagógico;
- ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Para Veiga (2002), a ênfase em competências previamente definidas não considera a diversidade brasileira nem respeita a autonomia institucional para a construção de seu projeto pedagógico e dos cursos de formação por ela ofertados. Para a autora, nas diretrizes curriculares nacionais, o conceito de competência restringe-se à dimensão técnico-instrumental, tornando-se uma simples estratégia de adaptação às necessidades práticas e imediatas do trabalho pedagógico, oscilando entre o reducionismo e a generalidade.

Outro aspecto problemático nas diretrizes é a forma como se tratou a questão dos conhecimentos exigidos para o desenvolvimento profissional. Não é dado ao professor o papel de produtor de conhecimentos, que deve ser capaz de participar de sua construção e, a partir de uma reflexão crítica, realizar as escolhas necessárias para a atividade docente. A forma como está proposta a questão dos conhecimentos, competências e habilidades na legislação brasileira volta-se para o caráter meramente instrumental dos cursos de formação mediante a dissociação teoria-prática, ensino-pesquisa, como se o professor fosse um “apanhador” de conhecimentos durante sua formação, para depois repeti-los (VEIGA, 2002).

A organização curricular proposta em âmbito nacional sugere uma formação com base quase exclusivamente no conhecimento disciplinar, com o conhecimento pedagógico mais reduzido a técnicas e estratégias didáticas. Outra crítica feita por Veiga (2002) refere-se à redução do estágio ao efetivo exercício regular da atividade docente na educação básica. Segundo a autora, esse mecanismo provoca o aligeiramento da formação, esquema adotado por instituições descompromissadas com a qualidade de

ensino, preparando um profissional eminentemente prático, numa concepção utilitarista e fragmentária. As diretrizes curriculares para a formação de professores ficam assim fundamentadas na concepção da pedagogia por competência e numa vertente ligada à avaliação de resultados.

Para a autora, quando se retira da universidade a formação do professor, o Ministério da Educação nega sua identidade como cientista e pesquisador, reduzindo o professor a um profissional tarefeiro, mero executor de atividades rotineiras, acríticas e burocráticas (VEIGA, 2002). O professor formado por esses cursos fica desvinculado do contexto social mais amplo, num curso aligeirado e de baixa qualidade.

Um aspecto essencial na formação do professor é a atividade de pesquisa. “Sem ser um pesquisador, resta ao professor a tarefa de aplicar métodos e técnicas, reproduzir e transmitir conhecimentos” (VEIGA, 2002, p. 80).

Numa perspectiva de formação de professor como agente social, Veiga (2002) defende que a formação deve estar ligada a um projeto de educação de qualidade para todos e deve ser alcançada num processo formativo orgânico e unitário sustentado por uma formação teórica de qualidade. Nessa perspectiva, a formação não é reduzida à aquisição de competências e habilidades durante um curso, pois contempla a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria. Essa formação requer:

- a) a construção e domínio de sólidos saberes da docência, identificados por Tardif et al. (2002);
- b) a unicidade entre teoria e prática, o que deve estar presente durante todo o processo de formação;
- c) a ação coletiva considerada como um princípio orientador, pois a formação do professor deve integrar-se numa ação conjunta dos outros profissionais que fazem parte da escola e que também devem estar inseridos nessa ação para a melhoria do trabalho pedagógico;
- d) a busca pela autonomia como algo a ser alcançado, numa perspectiva em que o professor é agente responsável por seu trabalho, refletindo criticamente sobre sua prática pedagógica, problematizando também práticas, valores e a própria instituição;
- e) o desenvolvimento de uma consciência crítica aguçada pela compreensão da dimensão sociopolítica da educação e da escola;
- f) o magistério dentro de um projeto mais amplo de valorização.

Uma outra análise importante é a realizada por Tardif (2002). Embora o autor fale de uma perspectiva de formação universitária, considero que os elementos trazidos pelo autor contribuem para a reflexão sobre a formação de professores que ocorre em nível secundário, em que as questões levantadas pelo autor tendem a tornarem-se mais problemáticas. Esse autor mostra como os saberes docentes são complexos e vão além do que as próprias universidades têm conseguido proporcionar na formação inicial. Os conhecimentos teóricos construídos pela pesquisa em ciências da educação concedem bem pouca legitimidade aos saberes dos professores, saberes criados e mobilizados através de seu trabalho. Para Tardif (2002), as ciências da educação e os saberes profissionais dos professores têm-se aproximado muito pouco. Existem problemas epistemológicos e questões centrais que merecem atenção, quando analisamos o modelo de formação de professores. O modelo aplicacionista do conhecimento é o que tem orientado a formação de professores: primeiro se adquire conhecimentos e depois é feita a aplicação desses conhecimentos na prática de estágio para, finalmente, se fazer a inserção no campo profissional. Pesquisa, formação e prática constituem três vertentes separadas em que são feitas exigências e trajetórias profissionais muito diferentes. A esfera da formação para o magistério e os espaços de prática ficam preteridos em relação aos aspectos que constituem a carreira do pesquisador.

O modelo aplicacionista é idealizado a partir de uma lógica disciplinar e não segundo a lógica da realidade de trabalho dos professores. A lógica disciplinar é altamente fragmentada e especializada, sendo que as disciplinas têm pouca ou nenhuma relação entre si, ficando pulverizadas durante a formação, sem constituir unidades, reduzindo assim seu impacto sobre os alunos. A lógica disciplinar é orientada por questões de conhecimento e não por questões de ação. “Numa disciplina, aprender é conhecer. Mas, numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo” (TARDIF, 2002, p. 271). Conhecer e fazer ficam dissociados, e o fazer está subordinado ao conhecer.

Para Tardif (2002), os conhecimentos proporcionados na lógica disciplinar são ministrados como proposições sobre o ensino e se constituem falsa representação dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática. Outro problema nessa formação é que não se levam em consideração as crenças e representações que os alunos trazem a respeito do ensino e que permanecem fortes e estáveis através do tempo, pois fundamentam-se na história de vida e na história escolar dos alunos. Para o autor, os alunos concluem sua formação de professores sem terem sido abalados em suas crenças, e essas crenças serão reatualizadas no momento de sua prática profissional.

Da mesma forma que salienta as limitações, Tardif (2002) indica alguns caminhos para a questão. Para o autor, a formação deveria basear-se no estudo de saberes profissionais dos professores tal como esses os utilizam e mobilizam nos diversos contextos de seu trabalho cotidiano.

Para isto, Tardif (2002) propõe um trabalho colaborativo entre pesquisadores universitários e professores. O pesquisador deve aproximar-se das escolas e das salas de aula para que os professores sejam co-elaboradores da pesquisa. Como o autor evidencia, essa proposição é promissora e repleta de armadilhas, pois exige dos professores o questionamento da própria identidade profissional, bem como o contato com campos e relações que sempre foram mantidos a distância. Para os professores, nem sempre é tarefa fácil teorizar sua prática e formalizar seus saberes; para os pesquisadores, adentrar esse universo pode expor os limites daquilo que achavam ter dominado como conhecimento e também de sua própria capacidade de interação com parceiros que foram formados e que trabalham com lógicas diferentes.

Outra tarefa ressaltada por Tardif (2002) refere-se à introdução de dispositivos de formação, ação e pesquisa que não sejam regidos somente pela lógica que orienta a constituição dos saberes e das trajetórias de carreira no meio universitário. Alguns desses dispositivos têm sido tentados e procuram incluir os professores na formação de seus futuros pares.

O referido autor defende que é preciso quebrar a lógica disciplinar nos cursos de formação profissional, retirando dela o controle total da organização dos cursos, para permitir que contribua de outra maneira, naquilo que é essencial para a constituição dos saberes docentes. O próprio autor reconhece que isto não é tarefa fácil, pois implica mudança nos modelos de carreiras profissionais, o que, por certo, encontrará resistências, por exigir transformações também nos prestígios simbólicos e materiais estabelecidos. Assim, para ele, a lógica da socialização profissional deve excluir a lógica disciplinar como fundamento da formação.

Outro aspecto que careceria de mudança é que os professores responsáveis pela formação deveriam voltar-se para a sua própria prática de ensino como objeto de pesquisa e também de reflexões críticas. Entretanto, há uma resistência a esses tipos de questionamento, criando um abismo entre as “teorias professadas” e as “teorias praticadas” pela instituição responsável pela formação de novos professores.

A legislação para a formação de professores determina em parte os problemas que acontecem no campo dessa formação. Tardif (2002) aponta problemas que vão desde a lógica como a universidade se constituiu até o que se relaciona às possibilidades

e limites que o Estado impõe à organização das universidades, num determinado momento histórico. Entretanto, precisamos considerar também a lógica de como as disciplinas e o conhecimento foram sendo construídos, as questões da insuficiência do conhecimento no campo da educação e mesmo as escolhas dos próprios pesquisadores sobre o que vão pesquisar. Há imposição e limitação por parte da legislação, mas há lógicas outras que estão no quanto determinado campo de conhecimento avançou e no quanto os atores estão dispostos a modificar esse estado de coisas.

Como Tardif (2002) propõe, a formação não deve ser vista como o único fator determinante do desempenho profissional dos professores. Os professores estão inseridos num campo de trabalho, sujeitos a condições materiais e de valorização que são muito desiguais na sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, há a história de como cada um construiu sua relação com o saber e a profissão. Estas histórias não são produtos apenas de determinação individual, interna. Apoio-me em Dubar (1997), que, recorrendo aos estudos de E. Hughes, liga o universo do trabalho aos mecanismos de socialização, mais anteriores e que também incluem a formação. Para estes autores,

... 'o mundo vivido do trabalho' não podia ser reduzido a uma simples transação econômica (o uso da força de trabalho em troca de um salário): põe em destaque a personalidade individual e a identidade social do sujeito, cristaliza as suas esperanças e a sua imagem do Eu, compromete a sua definição e o seu reconhecimento sociais. (DUBAR, 1997, p. 138).

Colocar-se em determinadas condições de trabalho que são externas e que determinam recursos de desenvolvimento para o sujeito, constitui ao mesmo tempo sua subjetividade, o que vai permitindo ao sujeito se autodefinir, interpretando sua história e fazendo novas escolhas. O processo de desenvolvimento humano é estudado também por Vygotsky (1989, 1993).

Considera ele que é nas relações concretas do homem com seu meio, particularmente através da mediação de outros homens, que a espécie humana vai construindo suas funções psicológicas, o que a diferencia de outras espécies. Na vida social, particularmente nas interações estabelecidas com outros indivíduos, as formas culturais de organização do ambiente (especialmente a linguagem) fornecem aos indivíduos que nele estão imersos os meios (conhecimentos e técnicas) e os motivos para suas ações. Assim, a linguagem e o pensamento são vistos como processos que vêm sendo modificados ao longo da história da humanidade, através de um movimento dialético em que o sujeito transforma e é transformado pela realidade física, social e cultural em que se encontra.

Este processo de mediação, segundo Vygotski (1989), é de natureza semiótica e, através dele, o indivíduo, que dispõe apenas de um aparato biológico ao nascer, passa a dominar um sistema de signos produzidos culturalmente, modificando seus processos mentais. Ao longo da ontogênese humana, os processos de mediação passam por transformações sendo que, nessa trajetória, a utilização de mediadores externos vai se transformar em processos internos de mediação, naquilo que este autor denominou de processo de interiorização. São desenvolvidos, então, sistemas simbólicos que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas, e que atuarão como novos mediadores da relação sujeito-mundo.

Há limitações na legislação brasileira sobre formação de professores, insuficiências nos modelos de formação profissional dos professores, inclusive em nível superior. Esse é o quadro dos anos noventa neste campo, apesar de existirem propostas concretas sobre como fazer esta formação numa perspectiva de agente social, para aproximar o mundo universitário do mundo dos saberes docentes produzidos em diferentes contextos. Entretanto, essas iniciativas ficam muito restritas a poucas experiências bem sucedidas.

Nos anos noventa, uma outra problemática foi acrescentada a esse contexto: a educação a distância. Se havia insuficiências na formação que era proporcionada pelas universidades e pelas escolas normais, a educação a distância trouxe outros desafios, que veremos a seguir.

2.2 Educação a distância: uma modalidade de formação

Num trabalho de levantamento das definições de Educação a Distância (EAD) encontradas na literatura, Aretio (2001) constatou dezesseis definições diferentes. Como traços diferenciadores de EAD, o autor aponta que os aspectos que mais se repetiram para buscar uma definição, pela ordem, foram:

- a separação professor-aluno;
- a utilização sistemática de meios e recursos tecnológicos;
- a aprendizagem individual;
- o apoio de uma organização de caráter tutorial;
- a comunicação bidirecional.

Vargas (2005) encontrou como principais características na literatura as seguintes:

a) flexibilidade entendida como a flexibilização dos tempos e espaços do processo educacional. A EAD teria como especificidade o rompimento da relação face a face entre alunos e professores, considerando que a aprendizagem poderia ocorrer em ambientes que transcendem a sala de aula (ALONSO, 2005);

b) desenvolvimento da autonomia do aluno;

c) sistema de tutoria. O tutor é visto em EAD não como a fonte básica de conhecimento, mas como aquele que oferece apoio para o ensino (ALONSO, 2005);

d) elaboração e materiais específicos. Busca-se codificar as mensagens pedagógicas, apresentando-as em diferentes formas, segundo o meio técnico escolhido (ALONSO, 2005; NEDER, 2005);

e) mediação por recursos tecnológicos. A EAD utiliza-se de recursos tecnológicos para mediatizar o processo de ensino-aprendizagem (BELLONI, 2006). De acordo com Bates (1995, apud ALONSO, 2005), “meio seria uma forma genérica de comunicação associada a formas particulares de representar o conhecimento”;

f) visão sistêmica da gestão e suas necessidades;

g) atendimento a grandes demandas.

Assim, é preciso separar inicialmente essa modalidade de ensino da forma como tem sido apropriada e utilizada pelo setor privado e governamental. Para Vargas (2005), é importante não transferir para a modalidade a distância problemas que são do contexto educacional brasileiro. Para Alonso (2005), é fundamental compreendermos os fundamentos dessa modalidade, suas especificidades e sua relação com a aprendizagem.

Ensinar e estudar foram sempre atos caracterizados pela proximidade física entre aquele que tem a função de ensinar e aquele que está na posição de aprendiz (PETERS, 2003). Assim, a distância sempre foi considerada um déficit quando se tratava de ensino-aprendizagem.

A educação a distância apresentou-se ao longo da história a partir de diferentes modelos: da correspondência, da conversação, do professor, dos tutores, do tecnológico de extensão (PETERS, 2003). A correspondência é um recurso de longa tradição, sendo a primeira forma de divulgação de idéias e conhecimentos; no século XIX e com a introdução de ensino obrigatório tornou-se o primeiro modelo didático básico do ensino a distância. Em situações de separação entre docentes e discentes, a correspondência foi utilizada como forma de manter o contato e superar a distância. Nesse sentido, procurava-se estabelecer um diálogo por escrito, com locução direta e num tom pessoal.

No modelo de conversação, o ensino a distância passou a tomar a forma de uma simulação de uma conversação entre docentes e discentes. A conversa foi incorporada ao texto e, com isto, o docente devia imaginar uma pessoa a quem se dirigir quando estava escrevendo. Da mesma forma, esperava-se conseguir com o texto que o discente mantivesse um diálogo com o docente. Os textos passaram a diferenciar-se dos materiais impressos utilizados no estudo presencial que, em geral, se caracterizam pela impessoalidade, objetividade, densidade de informações. Entretanto, Peters (2003) levanta a seguinte questão:

Como se pode transmitir conteúdos científicos numa linguagem clara e um tanto coloquial e empregar, se possível, palavras e sentenças curtas, quando um dos objetivos precípuos do ensino universitário é justamente iniciar o aluno na linguagem científica que, na maioria das disciplinas, está repleta de estrangeirismo e cuja complexidade e especificidade exigem na maioria das vezes períodos longos? (PETERS, 2003, p. 54).

No desenvolvimento da educação a distância, uma outra forma assumida pela modalidade foi o modelo professoral. Procurou-se nesse modelo transferir as funções didáticas do docente para o texto didático, como, por exemplo, despertar o interesse dos alunos, nomear e fundamentar objetivos, recuperar conhecimentos prévios sobre o assunto a ser abordado, expor o conteúdo, aprofundar aspectos mais complexos, propor exercícios e atividades, estimular a aplicação do que foi aprendido. Para Peters (2003), este modelo, ao apoiar-se em modelos didáticos, torna-se mais interessante em relação aos outros dois anteriores que procuravam imitar procedimentos que estavam descolados da situação de ensino.

Num outro modelo abordado por Peters (2003), o texto didático simula uma conversa de aconselhamento, realizada por um tutor que não se trata de alguém responsável pelo ensino, mas de alguém que dá assistência ao aluno durante o estudo. Assim, o texto didático não se destina a apresentar conteúdos, mas procura despertar a idéia de um tutor imaginário que apóia um estudante que procura estudar de forma autônoma e com responsabilidade.

Um outro modelo abordado por Peters (2003) é o modelo tecnológico de extensão. Neste, permite-se que os estudantes a distância participem das aulas da universidade com o auxílio de meios técnicos de informação e comunicação. Não há, neste modelo, um esforço para criar simulações didáticas de proximidade discutidas nos outros modelos ou para criar uma apresentação específica para o ensino a distância; apenas o aluno tem acesso à fala do professor por fitas gravadas (áudio ou vídeo).

Entretanto, para o autor não se trata aqui de educação a distância, mas de ampliação do alcance da fala do professor no ensino presencial.

Um último modelo abordado por Peters (2003) é aquele que procura diminuir a distância comunicativa, ou distância transacional entre docentes e discentes, que varia segundo o quanto docentes e discentes podem interagir e de acordo com o nível de estruturação dos programas de ensino preparados. A distância transacional atinge seu nível máximo quando docentes e discentes não têm qualquer intercomunicação e quando o programa de ensino está pré-programado e prescrito compulsoriamente. Assim, procura-se estabelecer uma dosagem certa de diálogo e de estrutura em cada situação de ensino e aprendizagem. A distância assume, então, uma relevância didática e não é algo a ser necessariamente superado no ensino. Há situações em que estimular a autonomia do aluno no estudo é um dos objetivos a serem alcançados no momento do ensino. Nesse modelo, “a didática do ensino a distância consistiria daquelas estratégias e técnicas com que é possível estabelecer a distância transacional de acordo com as exigências de cada uma das situações educativas e de aprendizagem” (PETERS, 2003, p. 65).

Os modelos da correspondência, da conversação e do professor estão relacionados ao que se chama na literatura de sistemas de primeira geração, pois foram baseados no meio impresso ou escrito à mão. Os sistemas de segunda geração tiveram por base a televisão e o áudio, e tomaram impulso no final da década de 1950. Os sistemas de terceira geração integram os sistemas de primeira e segunda fase juntos, oferecendo conteúdos numa abordagem multimídia (ALONSO, 2005). A partir da década de 1980, o uso do computador, incorporado ao fazer pedagógico, caracteriza a quarta geração da EAD.

A educação a distância é incorporada no meio educacional mais sistematicamente a partir do final da década de 1970, em países como Inglaterra, Alemanha e Espanha, que criaram universidades públicas a distância (PRETI, 2005), numa situação de necessidade de atendimento a estudantes trabalhadores excluídos do contexto universitário e também por pressão para qualificar um contingente enorme de trabalhadores em função de novas opções tecnológicas das empresas capitalistas. São criadas nesses países megainstituições de ensino a distância. Baseados num modelo fordista de produção, programas e cursos passaram a ser oferecidos de forma padronizada, com a disponibilização de material didático e com diferentes tipos de apoio da instituição, aos milhares de estudantes que começaram a ser absorvidos pelas universidades ao mesmo tempo. De acordo com Preti (2005), esses processos

educacionais caracterizaram-se pela máxima centralização, máximo controle do processo pedagógico (meios, materiais, procedimentos), máxima reprodutibilidade, máxima abrangência e máxima rapidez na difusão.

O governo brasileiro não chegou a implementar uma universidade estatal a distância, mas elaborou e implantou programas nacionais de EAD, como o projeto Minerva (1970-1982) e o projeto LOGOS (1973-1990). Em 1986, houve a criação de uma comissão composta por especialistas do MEC e do Conselho Federal de Educação para viabilizar a proposta de uma Universidade Aberta do Brasil. Essa comissão elaborou documento e apresentou a EAD como uma alternativa viável à democratização das oportunidades educacionais no país. Em 1992, foi criada no Ministério da Educação a Coordenadoria Nacional de EAD e, em 1995, a Secretaria de Educação a Distância (PRETI, 2005).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação incentivou a criação de sistemas cuja base seria o ensino individualizado, como a educação a distância. O Ministério da Educação continuou a implementar e apoiar projetos para atender demandas específicas no campo educacional, criando programas como o Proformação, Salto para o Futuro, Telecurso 2000 e também cursos de licenciatura a distância.

De acordo com Preti (2005), a partir do governo Lula, o Ministério da Educação apostou nessa modalidade para formar em nível superior mais de 800 mil professores em exercício na Educação Básica e institucionalizou a Universidade Aberta do Brasil. Na visão deste autor, a preocupação maior foi a de modificar as estatísticas educacionais e não a de implementar uma política educacional em que a modalidade a distância passasse a fazer parte do sistema educacional.

No encontro da ANPED, de 2007, a grande discussão era como considerar a educação a distância: de um lado ouvia-se a defesa da EAD como um recurso extremamente interessante e que poderia trazer benefícios ao setor da educação. De outro, duras críticas eram feitas, especialmente quanto ao modo como essa modalidade tem sido apropriada pelas escolas privadas e pelo próprio governo, desqualificando a situação de ensino-aprendizagem, especialmente no campo da formação de professores.

Belloni (2006) faz uma interessante abordagem sobre este assunto, pois, sem perder uma perspectiva crítica sobre a educação a distância e o uso de novas tecnologias na educação, ela descreve diferentes possibilidades para a modalidade a distância. Penso que o que define a qualidade de uma proposta pedagógica não está colocado a priori na modalidade em que é desenvolvida, seja presencial ou a distância. As características de um bom curso estão no seu projeto pedagógico como um todo: a

forma como o currículo foi construído, a participação efetiva de professores na sua construção, a elaboração de materiais didáticos com boa qualidade, a disponibilização de outras fontes de consulta, o apoio efetivo aos alunos durante o processo de aprendizagem, uma avaliação que seja consistente e coerente, entre outros aspectos. Para um bom desenvolvimento do curso, pode-se pensar em diferentes modos de inserir novas tecnologias, tanto no ensino presencial como no ensino a distância, mas é importante saber a serviço do que está a tecnologia. Seja na modalidade a distância ou na modalidade presencial:

A educação deve 'problematizar o saber', contextualizar os conhecimentos, colocá-los em perspectiva, para que os aprendentes possam apropriar-se deles e utilizá-los em outras situações. (BELLONI, 2006, p. 61).

O uso de novas tecnologias e a modalidade a distância não conseguirão resolver os problemas crônicos da educação (BELLONI, 2006). Seu uso apenas para atender uma moda pode agravar uma situação já problemática: o aluno sem assistência no ensino presencial poderá ficar ainda mais sem assistência no ensino a distância; o trabalho do professor, que já é intensificado no ensino presencial, poderá ficar ainda mais intensificado, especialmente num momento em que os parâmetros para esta nova modalidade não estão claramente definidos; um material didático com qualidade duvidosa no ensino presencial poderá ter um caráter ainda mais empobrecido no ensino a distância. Por isso, há que se olhar cada um destes aspectos, tanto para no ensino presencial quanto no ensino a distância. A possibilidade de levar as pessoas a construir conhecimentos deve ser o foco de qualquer ensino. Se a modalidade a distância consegue vencer este desafio é o que precisa ser dimensionado, e isto só poderá ser analisado em casos concretos. Este trabalho contribui para delimitar as possibilidades e limites de um curso na área de formação de professores.

O Proformação foi construído num momento em que a EAD ganhava força no Brasil e tem suscitado um debate acirrado, pois nasceu da articulação entre o campo de formação de professores, a EAD e a construção de políticas públicas educacionais num Estado neoliberal. Aprender essa complexidade é o foco de minha pesquisa, cujas opções metodológicas são detalhadas a seguir.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

“...tentamos transcender a aparência para além de toda experiência sensorial, ainda que esta seja feita com a ajuda de instrumentos, a fim de apreender os segredos últimos do Ser que, segundo nosso conceito do mundo físico, é tão furtivo que jamais se apresenta e, no entanto, tão tremendamente poderoso que produz todas as aparências.”

(ARENDRT, 2008, p. 299)

3.1 Considerações preliminares

Para a análise de um programa de formação de professores é importante deter-se sobre questões de ordem conceitual, subjacentes ao próprio conceito de formação adotado no programa sobre a lógica norteadora do processo, sobre o núcleo orientador, sobre a concepção de professor e sobre relações entre teoria-prática, ensino-aprendizagem, ensino-pesquisa (VEIGA, 2002). Apreender tantas dimensões requer um esforço de integração de diferentes elementos que foram obtidos, sobretudo a partir dos discursos dos participantes do programa (profissionais e egressos do programa), da análise documental e da construção do perfil dos professores egressos da última turma do programa.

Minha opção é pela abordagem qualitativa de pesquisa, pois procurei apreender as dinâmicas envolvidas na implementação do programa. Trata-se de analisá-lo em sua fase de encerramento, de ouvir os profissionais e os professores envolvidos em sua implementação, com a intenção de identificar percepções sobre o programa e questões humanas subjacentes aos números que se apresentam como conquistas do curso.

Outra característica de minha pesquisa é que exerci a função de coordenadora do programa junto ao Ministério da Educação. Durante cinco anos tive um contato direto e de imersão no contexto de implementação do programa. Como coordenadora do programa, presenciei inúmeras situações em que eram tratados aspectos positivos, limites e aspectos a serem melhorados. Nas pesquisas, o pesquisador, em geral, sai de uma situação sem contato com o contexto a ser pesquisado e busca uma integração a esse contexto. Em meu caso, o esforço foi inverso. De uma situação de completa imersão, foi necessário um afastamento dessa situação para problematizar e investigar aspectos do programa, numa perspectiva científica. Entretanto, esse esforço não é para tentar ocupar um lugar de neutralidade, pois a contribuição da pesquisa qualitativa é sua possibilidade de “mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes”, ponto de

entrada para o pesquisador introduzir esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos (GASKELL, 2002, p. 65). Como Lüdke e André (1986, p. 5) postulam, o conhecimento deve ser ativamente construído pelo pesquisador, visto que não há como “se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda”.

Para selecionar meus interlocutores, foi preciso fazer levantamento do histórico do programa, em quais estados ele foi implementado e quem foram os profissionais importantes em sua fase de planejamento e implementação.

O programa foi desenvolvido em 15 estados diferentes, ao longo de oito anos, em seis grupos diferentes. O Anexo I traz um quadro em que são apresentados os números de professores inscritos e formados em cada um desses grupos, bem como os estados participantes e os períodos em que foram realizados.

3.2 Os estados escolhidos

Como meu interesse recai sobre a fase de encerramento do programa, elegi o período de 2005 a 2007 para ser o foco do estudo. Nesse período, o programa foi desenvolvido nos estados de Alagoas, Bahia, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Pernambuco e Sergipe. Ao todo, foram formados 2.332 professores em municípios desses estados. Como não seria viável realizar o estudo em todos, escolhi um estado de cada região. No Nordeste, escolhi Sergipe. Esse estado já participou de mais de um grupo do Proformação e ainda conta com a coordenadora da equipe estadual que poderá fornecer elementos sobre as diferenças entre os grupos, especialmente em sua fase de encerramento. No Centro-Oeste, o único participante nesse período foi Goiás; assim, a escolha recaiu sobre ele. Como Sergipe, Goiás também participou de mais de um grupo do Proformação. No Sudeste, também houve a participação somente de Minas Gerais. Como esse estado nunca participou de grupo algum do Proformação, a realização da pesquisa pode revelar diferenças entre um estado que nunca participou do programa e estados que tiveram mais de uma experiência.

3.3 Os interlocutores

O programa é implementado a partir do governo federal, que estabelece parceria com as Secretarias Estaduais de Educação para o oferecimento do curso aos municípios.

Os municípios têm acesso ao programa se for garantida a participação do governo estadual, pois são as Secretarias Estaduais de Educação que constituem as Agências Formadoras do programa, com orientação do Ministério da Educação. Como a decisão de implementar o programa parte do governo federal, realizei entrevistas com profissionais-chave na história do programa e que atuaram nessa esfera de governo. Embora nem todos os gestores estivessem atuando durante os grupos 4-B e 5, considero importante ouvir os profissionais que foram decisivos na forma de condução do programa no Ministério da Educação. Por meio das entrevistas pude apreender os discursos de profissionais com diferentes atribuições dentro do Proformação, o que revelou aspectos sobre as razões de ser do programa que estão além dos documentos oficiais. O roteiro utilizado está no Anexo II.

Ao longo de cinco anos de atuação na Secretaria de Educação a Distância, pude identificar quem foram os profissionais-chave do Proformação e que exerceram funções de coordenação e gerenciamento do programa no Ministério da Educação. Assim, havia escolhido entrevistar:

- duas diretoras que estiveram à frente do departamento da Secretaria de Educação a Distância, em momentos importantes da elaboração e implementação do Proformação (1999-2004);
- a coordenadora da elaboração do material didático;
- a coordenadora nacional de implementação do programa na Secretaria de Educação a Distância, de 2000 a 2003, época de implementação e expansão do mesmo;
- a gerente de treinamento e suporte que exerceu atividades da área pedagógica relacionada a esse programa por sete anos;
- a consultora que exerceu a função de coordenadora pedagógica para a elaboração da proposta pedagógica do curso e para a elaboração do material didático do programa.

Durante a pesquisa, foi possível entrevistar uma das diretoras da Secretaria de Educação a Distância, a coordenadora de elaboração do material didático, a gerente de treinamento e suporte e a consultora que exerceu a função de coordenadora pedagógica de elaboração do material didático.

Uma vez que as Secretarias Estaduais de Educação foram parceiras essenciais na implementação do Proformação, optei por realizar entrevistas com coordenadoras das equipes estaduais do programa nos estados de Goiás, Sergipe e Minas Gerais, pois elas conduziram a implementação em seus estados. O roteiro adotado é o mesmo utilizado para os gestores federais, que está contido no Anexo II, com as adequações necessárias

para esse grupo de entrevistados. Para as entrevistas, focalizei os estados que compuseram o grupo 4-B e o grupo 5, pois interessava saber como foi a implementação do programa em sua fase de encerramento. Dos três estados escolhidos para a realização deste estudo (Minas Gerais, Sergipe e Goiás), foi possível realizar as entrevistas com as coordenadoras dos estados de Sergipe e Minas Gerais.

A entrevista com os professores formadores que conduziram o processo de formação nas Agências Formadoras (AGF) também foi essencial. Responsáveis pelo desenvolvimento do programa, os professores formadores eram o elo da política proposta com os professores a serem formados, sendo interlocutores privilegiados, pois são, ao mesmo tempo, especialistas e implementadores da política de formação prescrita. Como o programa se estrutura em seis áreas temáticas, sendo quatro áreas do núcleo comum do ensino médio (Linguagens e Códigos, Matemática e Lógica, Identidade, Sociedade e Cultura, Vida e Natureza) e duas áreas voltadas para a formação pedagógica (Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico), escolhi os professores formadores da área de Organização do Trabalho Pedagógico para serem entrevistados, por considerar importante investigar como essa formação se articulou com o contexto de atuação desses professores, assunto que é o objeto primordial dessa área temática. Também utilizei o roteiro base do Anexo II, enfocando as questões da prática pedagógica.

Entrevistei os professores formadores dessa área temática nos estados de Minas Gerais, Goiás e Sergipe e que atuaram na finalização do curso em seus estados. Em Minas Gerais, os professores foram atendidos em uma Agência Formadora (AGF) na cidade de Diamantina. Em Goiás, funcionaram AGF nas cidades de Ceres, Formosa, Monte Alegre, Porangatu, Rio Verde e Silvânia. Entretanto, foi possível entrevistar os professores formadores das AGF de Ceres, Monte Alegre e Porangatu. Em Sergipe, funcionou uma AGF no município de Nossa Senhora das Dores, sendo que realizei a entrevista com a última professora que ocupou esta função. Dessa forma, realizei entrevistas com um professor formador em Minas Gerais, três professores formadores em Goiás e um professor formador em Sergipe.

Outro grupo de interlocutores atingiu o professor egresso do Proformação. O primeiro trabalho com relação aos egressos foi traçar o perfil dos 273 professores formados nos estados de Goiás, Minas Gerais e Sergipe, no período a que se refere este estudo. A seguir, apresento na Tabela 1 a situação de cada estado em termos do número de professores inscritos, reprovados, desistentes e aprovados.

Tabela 1: Distribuição do número de professores inscritos, formados, reprovados e evadidos no Proformação nos estados de Goiás, Minas Gerais e Sergipe, no período de 2005 a 2007.

Estado	Número de professores inscritos		Número de professores formados		Número de professores reprovados		Número de professores evadidos	
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
GO	152	100%	114	75%	10	6,5%	28	18%
MG	145	100%	141	97%	0	0%	4	3%
SE	20	100%	17	85%	2	10%	1	5%

Fonte: Ministério da Educação. Sistema Informatizado do Proformação (SIP). Acesso em 19/02/2008.

Para traçar o perfil dos professores formados, foram compilados e analisados questionários já aplicados pela Coordenação Nacional do Proformação no MEC.

Além do perfil desses professores, propus a realização de entrevistas com os professores egressos do programa nos estados que foram foco deste estudo (Goiás, Minas Gerais e Sergipe), com 10% dos professores egressos nesses estados, sendo 11 professores de municípios do estado de Goiás, 14 professores de municípios do estado de Minas Gerais e dois professores de municípios do estado de Sergipe. A realização de entrevistas em localidades tão dispersas se mostrou onerosa em termos de tempo e de recursos financeiros. Por isso, foi possível realizar entrevistas com seis professores de Goiás, com 12 professores de Minas Gerais e com dois professores de Sergipe. Para os professores egressos, utilizei o roteiro apresentado no Anexo III.

3.4 O trabalho de campo e os procedimentos de pesquisa

Para levantar o perfil dos professores formados no estado de Goiás, utilizei os dados cadastrais que constam no Sistema Informatizado do Programa (SIP). Para os professores egressos dos estados de Sergipe e Minas Gerais, utilizei questionário já aplicado pela coordenação do programa. Um dos objetivos desse questionário era levantar os seguintes dados dos professores: sexo, idade, escolaridade antes de

começar o Proformação, há quanto tempo era professor antes de iniciar o curso, em quantas escolas o professor lecionava, por que o professor não havia realizado um curso de magistério antes, como teve conhecimento do Proformação, se o professor é vinculado à rede municipal, estadual ou federal, remuneração recebida como professor, se a escola em que atua é na zona urbana ou na zona rural, se a escola em que atua é indígena, se a classe em que atua se localiza em assentamento, quais os anos escolares atendidos pelo professor, número de alunos na sala de aula, distância da escola em que o professor atua para a sede do município, se o professor tem acesso a computador e à internet.

Os questionários foram enviados por correio às Agências Formadoras do programa, que os distribuíram para os tutores ou diretamente aos professores cursistas. Para a aplicação dos questionários foram enviadas instruções. Os questionários ofereceram uma perspectiva geral sobre dados sociodemográficos relativos a esses professores ao fornecerem seu perfil, trazendo elementos sobre quem são os professores que foram formados pelo programa em sua fase de encerramento.

Para as entrevistas, viajei aos três estados escolhidos. Sai de Brasília e fui de ônibus até Curvelo (MG), onde cheguei numa madrugada de julho de 2008. Esperei meu companheiro de viagem que vinha do estado de São Paulo e seguimos para Minas Novas (MG). Na cidade, estudamos o roteiro de viagem e decidimos começar pela localidade mais próxima de Minas Novas que seria o nosso ponto de apoio. Entretanto, fomos aconselhados a levar um guia, pois precisaríamos andar por uma estrada de terra no meio de plantações de eucalipto.

Auxiliados por um rapaz que conhecia a região, saímos de Minas Novas na segunda-feira às 7h. Foram duas horas por estradas de terra, numa caminhonete que muitas vezes teve dificuldades para vencer trechos com vários centímetros de pó acumulado. Passamos por pequenas localidades. Uma delas chamou minha atenção por sua cor. Parecia um quadro todo pintado em tons de marrom. As casas e as árvores eram marrons, assim como as cercas e as pequenas plantas. Tudo era tomado pelo pó. Cruzávamos com homens a cavalo e quase ninguém ficava na rua. Depois de mais de duas horas de estrada de chão, chegamos à primeira cidade.

Eu não havia marcado as entrevistas, pois, ao telefonar para algumas tutoras de outras cidades, percebi que esta não seria uma boa estratégia para chegar aos cursistas. Primeiro porque ficou evidente que as tutoras moravam muito longe dos cursistas, às vezes até em outra cidade, e também porque uma delas, empolgada em demonstrar o resultado de seu trabalho, sugeriu que visitássemos alguns bons cursistas, na sua

avaliação. Decidi então ir sem avisar, porque geralmente não havia forma de fazer um contato direto com o cursista e também porque eu queria ter uma avaliação sem o direcionamento do tutor ou mesmo do cursista, que poderia se preparar para a visita-entrevista.

Chegamos à primeira cidade e procurei pela rua da casa da tutora daquele município. A pessoa que deu a informação explicou onde era a rua e perguntou por quem estávamos procurando, talvez pela curiosidade, deixando transparecer que todos se conheciam por ali. Quando disse quem eu procurava, ele imediatamente disse que a pessoa era sua parente, mas não estava na cidade, pois estava trabalhando nas escolas rurais - depois do encerramento do curso, a tutora voltou à sua função de professora na escola rural. A tutora retornaria somente no final de semana. Decidi então procurar pela Secretaria Municipal de Educação. Apresentei-me, disse do meu interesse em entrevistar professores formados no Proformação. As duas funcionárias da Secretaria lembravam-se das professoras e informaram que todas elas atuavam em escolas rurais. Perguntei se havia como chegar até as escolas e elas desaconselharam, porque não existiam placas de orientação no caminho.

Elas disseram que, se não tivessem tanto serviço – estavam envolvidas com o envio de dados para o INEP -, uma delas me acompanharia. Também tentaram se lembrar se algum carro iria por aqueles lugares, mas esta alternativa também não foi viável. Elas tentaram fazer contato com a secretária municipal, mas não tiveram êxito em localizá-la. Uma das funcionárias me acompanhou até a praça, pois imaginava que a secretária estaria ali se despedindo de professoras que iriam para uma formatura. Não localizamos a secretária e comecei a pensar na dificuldade que seria para chegar aos professores. Conversei com meus companheiros se não devíamos seguir para a próxima cidade, mas prevendo as mesmas dificuldades, decidimos aguardar mais um pouco.

As funcionárias fizeram contato com uma coordenadora da Secretaria que chegou depois de uns 20 minutos, disposta a me acompanhar, para que eu entrevistasse quatro professoras. Voltamos a entrar na caminhonete e, por volta das 10h30, deixamos a cidade. Mais estradas de terra com muita poeira. Subidas, descidas, paisagens com algumas árvores, tudo muito seco. Chegamos na primeira escola. Uma pequena escola, com duas salas amplas, uma cozinha diminuta, e sem banheiro para as crianças.

Na primeira sala me apresentei para a professora que não era egressa do Proformação. Na segunda sala, uma professora trabalhava com seis crianças. A professora timidamente concordou em fazer a entrevista. Demonstrou certa aflição, mas aos poucos foi ficando mais a vontade. Esta professora mencionou que foi incentivada

pela tia a fazer o curso e que várias vezes pensou em desistir. Ela morava bem próxima à escola, numa casa no alto de um pequeno morro. Fiz a entrevista enquanto a coordenadora da Secretaria e meu acompanhante aguardavam do lado de fora. A coordenadora pediu às crianças que chamassem a segunda professora.

A segunda professora chegou demonstrando mais determinação. Estava aguardando a aposentadoria e relatou um problema nos olhos. Quase no final da entrevista, chegou a professora da tarde que aguardou o final da entrevista para dizer que havia sido prejudicada, pois não pôde fazer o curso, uma vez que lecionava na educação infantil e possuía o nível médio e frequentava um curso em outra cidade. Relatou que a Secretaria havia feito sua inscrição no Proinfantil, mas como o curso não se concretizou naquele estado, sentia-se prejudicada, pois ficou em situação de desvantagem em relação às outras professoras que concluíram o magistério no Proformação.

Chegaram também as crianças da pré-escola que estudavam no período da tarde. Um menino chega e me pede benção, ação que era repetida por todas as crianças em relação à professora mais velha. Tiramos fotos com as crianças e as professoras e deixamos a escola. Naquela mesma comunidade paramos numa casa para almoçar, visto que a dona da casa era quem preparava almoço para os funcionários da prefeitura que iam para aquela localidade trabalhar. Depois do almoço, voltamos a pegar a estrada, em direção a outra localidade, distante cerca de 20 km da primeira.

Depois de muitas curvas e poeira, chegamos no alto de um morro, onde ficava a casa de uma professora. Atendidas por sua sogra, falei da minha intenção de conversar com a professora que havia chegado da escola e estava descansando. Ela havia caminhado 40 minutos para voltar para casa. Também muito envergonhada, se dispôs a conceder a entrevista. Ela demonstrou cuidado com seus materiais de trabalho e fez questão de mostrar os planejamentos que guardava na pasta que havia trazido da escola.

Já cansados, partimos para uma outra localidade, para entrevistar mais uma professora. A outra escola ficava numa comunidade com mais casas, mas era ainda menor que a primeira. Uma professora trabalhava com uma turma maior de crianças que estavam sentadas, estudando. A professora concordou em fazer a entrevista. Fomos para a cozinha da escola, enquanto a coordenadora ficou com as crianças. A professora demonstrou surpresa com minha chegada e não falou muito durante a entrevista. O som de morcegos que vinha do telhado da cozinha foi pano de fundo para a entrevista.

A coordenadora convidou-me para ir até a casa de dois jovens portadores de deficiência física e aparentemente mental. Eles tinham cerca de 20 anos e sofriam de distrofia muscular. Estavam sobre uma colcha, no chão, e pareciam muito bem cuidados. Eles gostaram da visita, especialmente da presença da coordenadora. Eles conseguiam expressar pequenas frases e perguntas. Depois de certo tempo, a mãe apareceu na sala. Uma pessoa com aparência forte e muito simpática, demonstrando otimismo e capacidade de luta. Conversou com a coordenadora sobre a situação dos meninos e sobre a fisioterapia que ambos faziam.

Voltamos por um caminho diferente, passando por pequenos sítios. A seca, o gado, a poeira, os pequenos morros formavam a paisagem do lugar. A coordenadora sugeriu que passássemos em mais uma casa para localizar uma professora. A casa da professora ficava num terreno onde estava a sede de uma usina hidrelétrica. A professora não estava em casa e eu já estava exausta em função do cansaço e das entrevistas. Voltamos para a sede do município, e fomos até a prefeitura, pois a coordenadora ressaltou que o prefeito gostava de receber os visitantes e saber o que se passava em seu município. O prefeito não estava, mas fomos bem recebidos pela secretária municipal da educação.

A coordenadora indicou onde era a casa de outra professora, aposentada depois de ter concluído o curso. Como era no caminho de volta para Minas Novas, deixamos a coordenadora e voltamos a nos encontrar com o guia. Já estava escurecendo, e eu estava muito cansada, e uma nova entrevista não seria aconselhável naquele momento. Voltamos pela mesma estrada, mas com a noite nos acompanhando. Chegamos a Minas Novas por volta das nove horas da noite. Em situação muito mais confortável do que era provavelmente a condição de deslocamento que as professoras enfrentaram para estudar, pude perceber o esforço necessário e os efeitos sobre minha disposição para continuar a tarefa, sentimentos que devem ter sido rotineiros para as professoras que entrevistei.

No dia seguinte, fizemos uma pausa para nos recuperar do cansaço. Saímos de Minas Novas no meio do outro dia e fomos em direção a Diamantina. No caminho passaríamos por uma cidade onde eu poderia encontrar duas cursistas. Resolvi ligar para a Secretaria Municipal de Educação para saber da viabilidade de chegar até a localidade das cursistas. A secretária municipal informou-me que eram professoras da zona rural e que um carro sairia para levar uma supervisora de um programa da Secretaria Estadual de Educação e este carro poderia me levar até as localidades onde as professoras trabalhavam. Depois de duas horas e meia, chegamos à pequena cidade.

De fato, o carro da prefeitura iria até a zona rural para acompanhar as classes de alfabetização de adultos que funcionavam na zona rural, à noite. Acompanhei a supervisora do programa e o motorista. Naquela localidade, a seca não castigava tanto o solo e, à noite, deixava o clima agradável numa estrada que passava por vários sítios pequenos. Para chegar à primeira sala a ser visitada pela supervisora, entramos num sítio, depois que abri a porteira em meio a alguns bois, já no meio da escuridão da noite. Passamos pela professora que vinha empurrando uma bicicleta e era acompanhada por sua mãe.

Chegamos à escola e a supervisora explicou-me que a professora levava uma hora para chegar àquela escola e que a companhia de outra pessoa era aconselhável, porque não era seguro para uma mulher andar sozinha à noite. Contou sobre uma ocasião em que a noite estava tão escura que uma das alunas não conseguiu enxergar por onde passava e caiu num riacho. Entramos na sala, cedida por uma associação. A expectativa era grande pela chegada dos poucos alunos. Certo constrangimento pairava no ar, pela situação de avaliação a que a professora seria submetida, pelo atraso dos alunos e também pela presença de uma pessoa estranha. Percebi como a leitura e a escrita eram coisas distantes daquelas pessoas. Tudo era lento, como se a cada momento os alunos – homens e mulheres adultos, agricultores, pessoas com toda uma trajetória de vida sem a necessidade de escolarização – se perguntassem: por que mesmo eu estou aqui, à noite, depois de ter andado quarenta minutos ou uma hora e tendo que fazer o mesmo caminho de volta? Acho que esta pergunta não verbalizada deixava lentos os gestos daqueles que naquele dia foram à escola. Outros não compareceram.

Deixamos os alunos e a professora e fomos procurar a casa de uma professora formada no Proformação. Chegamos até a pequena comunidade e, lá, nos indicaram onde era a casa da professora. Já era por volta das 19h quando chegamos a um pequeno sítio, a uma casa muito antiga. Bati palmas e depois de algum tempo veio a professora, extremamente desconfiada e surpresa. Depois de algum tempo explicando os objetivos de minha pesquisa, a professora pediu para ver as perguntas, resolveu respondê-las. Para deixá-la mais segura disse que a qualquer momento ela poderia parar de responder. Ela foi respondendo e fui ganhando sua confiança. Ao final da entrevista, ofereceu um café com biscoitos e fez questão que o motorista e a supervisora, que tinham ficado no carro, entrassem para tomar café.

Saimos do sítio e fomos para outra comunidade em que outra professora havia se formado pelo Programa e onde havia uma sala de aula a ser visitada pela supervisora. Já

na comunidade, a supervisora detectou que não estava ocorrendo a aula, fato que, de certo modo, ela já esperava, pois a professora dava sinais de que abandonaria este trabalho. Fomos até a casa da professora a ser entrevistada por mim. Esta professora, menos desconfiada, concordou mais facilmente em conceder a entrevista. Saímos daquela comunidade e retornamos à cidade. Já era noite e seguimos para Diamantina. A noite estava extremamente fria e um hotel foi a opção de pousada.

Na mesma noite liguei para a professora formadora que seria entrevistada em Diamantina – cidade da Agência Formadora. Expliquei por telefone qual era meu objetivo. Ela disse que trabalharia no outro dia de manhã e que a escola era distante de onde eu estava, colocando algumas dificuldades para o meu trabalho. Afirmei que, se ela concordasse em dar a entrevista, a distância não seria problema para mim. Em função de minha determinação em conversar, ela concordou em receber-me em sua casa, desfazendo as dificuldades que ela havia mencionado. Ela estava curiosa em saber por que depois de tanto tempo alguém havia se lembrado dela e por que falar do Proformação. Depois de esclarecer ainda mais o objetivo de meu trabalho, ela concedeu a entrevista e demonstrou satisfação ao final do encontro em falar de sua experiência.

Naquele dia mesmo seguimos para outra comunidade com a indicação do caminho. Apesar de ser em outro município, a comunidade ficava mais próxima de Diamantina e a orientação da professora foi providencial para ganharmos tempo. Na beira da rodovia, pegamos uma estrada de terra numa paisagem completamente diferente dos dias anteriores. As grandes montanhas e vales eram vistos da estrada arenosa pela qual passamos. Os cristais e as pequenas flores decoravam a beira da estrada que, em alguns pontos, tinha subidas íngremes que exigiram habilidade do motorista e força do carro.

Depois de dez quilômetros chegamos à pequena comunidade onde se destacavam a igreja e uma antiga estação de trem. Apreciamos o lugar e fui procurar a casa da professora, que já havia detectado nossa presença. Esta professora, muito menos desconfiada, concedeu a entrevista com prazer. A professora nos orientou como encontrar a outra professora que morava na localidade. Voltamos pela estrada de terra e pegamos a rodovia até chegar à cidade. Com as indicações que tínhamos, houve certa dificuldade em encontrar a casa da professora. Precisei ir até a cidade, muito maior que as anteriores, e buscar ajuda na Secretaria Municipal de Educação. As funcionárias deram indicação da casa da professora sem nenhum problema e não demonstraram nenhuma curiosidade pelo meu trabalho.

Na casa da professora, expliquei quais eram meus objetivos, o que não fez diminuir a desconfiança da professora que, mesmo assim, concordou em conceder a entrevista.

Dali, seguimos para um lugarejo vizinho, a cerca de dez quilômetros, para procurar outras professoras. Já no final da tarde, a Secretaria Municipal de Educação estava fechada. As indicações das escolas eram na zona rural. Sem referências e quase noite, decidi perguntar na padaria se as pessoas conheciam as professoras. Uma pessoa deu-me a indicação da casa de uma das professoras. Fui até a casa, mas a professora estava em outra cidade. Seus familiares me aconselharam a voltar mais tarde e indicaram outra professora que era amiga da professora que eu procurava, e que também tinha feito o curso. Esta professora trabalhava como merendeira numa escola próxima.

Localizei a escola e a professora, que naquele momento estava fazendo a merenda dos alunos do período noturno. A professora explicou que, logo depois de formada, ela e a professora que eu havia procurado tinham sido afastadas da sala de aula que ocupavam numa comunidade na zona rural. Ela era uma pessoa jovem, que não parecia ter tantos anos de atuação antes do curso. Deixou transparecer que havia sido afastada da sala de aula contra a sua vontade, mas não esclareceu os motivos que a levaram a se tornar professora. Como ela estava trabalhando e não havia diretor para autorizar a entrevista, resolvi não entrevistá-la, receosa de que uma entrevista no horário de trabalho pudesse lhe causar problemas. Ela também me aconselhou a passar na escola no dia seguinte para conversar com a secretária municipal antes de seguir para as outras escolas na zona rural. Voltamos à cidade anterior para passar a noite, pois aquela localidade era bem menor e não conseguimos localizar hotel para abrigar-nos.

No dia seguinte, fui à escola do dia anterior e expliquei a uma funcionária da Secretaria Municipal de Educação sobre meu trabalho. A secretária municipal não estava e as funcionárias não fizeram qualquer tipo de objeção ao meu trabalho. Deram as indicações de como chegar às escolas. Depois de quinze minutos andando na rodovia, entramos numa estrada de terra num terreno mais plano, com criações de gado. Depois de quarenta minutos, chegamos à primeira escola, onde trabalhavam duas professoras, ex-cursistas do Proformação.

As aulas estavam quase acabando e as professoras concordaram em conceder as entrevistas. Também estavam desconfiadas, mas o fato de estarem juntas lhes deu coragem para responder as perguntas. Esta entrevista foi realizada com as duas professoras ao mesmo tempo, pois percebi que elas não estavam com disponibilidade

para ficar ali por mais tempo. Das escolas que visitei, esta possuía as melhores condições de estrutura física. As salas estavam organizadas e os alunos pareciam interessados na aula. A entrevista foi breve e percebi certo receio das professoras em concedê-la, o que me fez pensar que estavam com medo de alguma represália por parte da Secretaria. Elas me deram a indicação da comunidade em que eu encontraria a outra professora.

Depois de mais de sete quilômetros na estrada de terra, chegamos a uma comunidade que pareceu muito organizada e com a melhor infra-estrutura que tínhamos visto até o momento. Depois fiquei sabendo que ali havia ocorrido uma grande corrida em busca de pedras preciosas e que muitas pessoas ficaram ricas com esta atividade. Mas as pedras haviam terminado e a comunidade sofria a ressaca da escassez depois de tempos de abundância. Naquele momento, os jovens estavam sem perspectiva para continuar a viver ali, o que os obrigava a migrar para outras comunidades, conforme depoimento da professora que entrevistei. Facilmente localizei a professora que procurava e ela, sem dificuldade ou desconfiança, concedeu sua entrevista.

Dali, partimos para a última cidade que havia planejado visitar. Com as indicações das pessoas da comunidade, pegamos um atalho para chegar à localidade, que estava a 100 quilômetros de distância. Todo o percurso foi feito em estrada de terra. Já no primeiro trecho, o carro teve dificuldade para subir em alguns morros íngremes, o que me deu a sensação de insegurança e temor pelo que poderíamos passar. Passamos por várias comunidades e, numa delas, liguei para a escola de uma professora da próxima cidade. Ela concordou em me encontrar ao final do dia, assim que eu chegasse ao lugar, e casualmente perguntou se eu havia encontrado a outra professora que morava ali, na cidade em que eu estava.

Com as indicações da professora, cheguei à casa da outra que era funcionária de um município e trabalhava em outro, porque a escola em que atuava era muito mais próxima desta outra localidade. A professora havia chegado em casa e estava descansando depois do trabalho. Sem muita animação e também com certa desconfiança concordou em conceder a entrevista. Esta sensação de desconfiança diminuía visivelmente depois das primeiras perguntas.

Seguimos viagem para encontrar a professora na próxima cidade por uma estrada mais movimentada. Com o movimento maior de carros e ônibus, também enfrentamos mais poeira, que é difícil descrever. Em determinado trecho fomos ultrapassados por um caminhão que andava em alta velocidade. Não conseguíamos ver um metro à frente do carro porque a estrada literalmente desapareceu, tomada pela poeira. A sensação de

insegurança aumentou porque ônibus e caminhões transitavam por ali e a passagem rotineira por estas estradas dava aos outros motoristas olhos que não tínhamos e o medo de sermos surpreendidos por outro carro tomou conta de mim.

Depois de várias horas na estrada, chegamos à última cidade, que era bem estruturada. Não foi difícil localizar a escola em que a professora estava fazendo uma reunião. Esperei algum tempo e entrevistei a professora nesta escola, que não era a que a professora atuava. Passamos a noite naquela cidade, completamente exaustos. Como eu precisava retornar à minha cidade de origem, concluí as entrevistas no estado de Minas Gerais depois de percorrer 2.800 quilômetros de estradas.

Numa segunda etapa, realizei entrevistas com professores cursistas em duas cidades de Goiás, próximas a Brasília. Na primeira cidade, procurei as cursistas em suas residências. Como não consegui encontrar todas as professoras, fui até uma cidade vizinha, distante 50 quilômetros da primeira. Chegamos à cidade no começo da noite e por ser uma cidade bem pequena, foi possível localizar as professoras por seus nomes, não pelos endereços, pois todos a quem perguntamos orientações, desconheciam os nomes das ruas. No dia seguinte realizei as entrevistas na segunda cidade e voltei à Brasília.

Em outra etapa, fui até o estado de Sergipe para realizar as entrevistas planejadas para aquele estado. Também fiz o trajeto por via rodoviária, saindo de ônibus de Brasília e indo até o norte de Minas Gerais, onde segui de carro com um companheiro de viagem. Saindo de Minas Gerais, andamos por 60 quilômetros numa estrada de terra. Da mesma forma que nas localidades anteriores, este trecho consumiu três horas de viagem. Passamos por pequenas comunidades, por pontes de madeira e pegamos muita poeira. Quando chegávamos a uma rodovia federal era como se tivéssemos saído do começo do século passado diretamente para o futuro. Grandes carretas formavam comboios que andavam a mais de 100 km por hora. Fiquei pensando como localidades aparentemente tão perto eram tão distantes em termos de desenvolvimento. Depois de atravessar todo o estado da Bahia, vendo desenvolvimento e pobreza em muitos lugares, chegamos a Sergipe. Neste estado, pedi apoio à coordenadora da equipe estadual de gerenciamento do programa, pois não queria correr o risco de não encontrar os professores. Com o apoio da Secretaria Estadual, sai de Aracaju e, depois de uma hora e meia, cheguei à cidade que sediou a Agência Formadora. Realizei a entrevista no prédio da coordenação regional da Secretaria de Educação. Ali notei várias documentações referentes ao Proformação, guias de estudo e encontrei outros professores que fizeram parte do programa. No outro dia, também com o apoio da Secretaria Estadual de

Educação, fui até o município onde encontraria duas professoras egressas contactadas pela coordenadora estadual. Realizei as entrevistas na biblioteca municipal, sem qualquer contratempo. Neste dia, também entrevistei a coordenadora estadual do programa, conforme previsto.

Ao deixarmos Aracaju, refizemos o trajeto de volta pelo interior da Bahia. Em Feira de Santana, tomamos o rumo do norte de Goiás, uma vez que contactei o professor formador de Monte Alegre ainda em Aracaju. Muito surpreso com meu contato, o professor a princípio disse que outras pessoas que trabalharam no Proformação poderiam me atender. Expliquei que meu objetivo era conhecê-lo e entrevistá-lo. A viagem de Sergipe a Goiás foi extremamente longa. Dormimos numa cidade que ficava no meio do caminho. No outro dia, depois de um dia inteiro viajando para atravessar o estado da Bahia, chegamos à cidade de Eduardo Magalhães, na qual tínhamos duas opções para chegar a Monte Alegre. Orientados num posto de gasolina, pois a informação do mapa não era a mesma das pessoas com que conversamos, decidimos ir diretamente para Goiás, sem passar por Tocantins, a outra opção. Quando estávamos a 60 quilômetros de Monte Alegre, no começo da noite, paramos numa pequena cidade para obter informações. Descobrimos neste momento que a estrada que chegava até Monte Alegre era de terra, diferente da informação que obtivemos anteriormente. Já exaustos, mas determinados a chegar a Monte Alegre, tomamos a estrada de terra por mais três horas, em meio a poças de água, bois e animais da noite. Preocupados com nossa segurança, mas sem alternativas no momento, chegamos a Monte Alegre esperando encontrar um bom hotel. Já na cidade, descobrimos que o lugar oferecia apenas pequenas pousadas. Cansados, passamos a noite no local. No outro dia pela manhã, realizei a entrevista com o professor formador na escola em que atuava como diretor.

Saímos de Monte Alegre e, para chegar a Porangatu, vários caminhos foram informados. Embora fossem perto, as cidades não tinham uma estrada que as ligava. Havia opções por estradas de terra, ou ir até Brasília ou passar por Tocantins. Decidimos o caminho por Tocantins por entendermos que as opções que envolviam estradas de terra, aparentemente mais vantajosas, levavam mais tempo e a surpresas como havíamos enfrentado no dia anterior.

Passamos por Tocantins e encontramos estradas asfaltadas em excelentes condições, preparadas para o transporte de soja e gado, presentes nas localidades. Depois que chegamos à rodovia Belém-Brasília, também em boas condições, a viagem foi tranquila até Porangatu, com exceção dos grandes caminhões e carretas que nos

acompanharam durante toda a viagem. Em Porangatu, liguei para a professora₁ que me recebeu em sua casa para a entrevista.

Neste mesmo dia, saímos de Porangatu e fomos até Ceres, onde pernoitamos. Ali, realizei a última entrevista desta etapa na Agência Formadora, onde a professora formadora continua atuando, agora no Proinfantil, outro programa do MEC. Neste mesmo dia, retornamos a Brasília, depois de 6.000 quilômetros de viagem para realizar sete entrevistas.

Achei essencial ir às localidades em que as professoras moravam e trabalhavam, para ter uma visão mais próxima da realidade que vivenciavam. Se eu tivesse feito as entrevistas na Agência Formadora numa das fases presenciais, ou mesmo na sede dos municípios, não teria acesso à riqueza de informações e experiências que pude viver. Procurar pelas professoras, achar as cidades em que moravam, as localidades em que trabalhavam, fazer o mesmo trajeto que muitas vezes elas fizeram me deu um pouco da dimensão de suas dificuldades e trouxe outras possibilidades de interpretação para as suas falas.

Como um antropólogo, procurei observar o que era similar e o que era diferente naquelas comunidades. Fazer o trajeto numa estrada de terra permitiu que eu compreendesse as dificuldades que as professoras mencionaram nas suas entrevistas para fazer o curso. Sair de uma cidade a outra à procura das professoras não foi uma tarefa fácil, e isto levando em conta que eu dispunha de um carro e de um companheiro de viagem extremamente colaborativo. Fiz estes trajetos por alguns dias e senti o cansaço e a poeira em meu corpo. Ao final do dia, já me perguntava se fazia sentido aquilo que estava fazendo, mesmo conhecendo as dificuldades que outros pesquisadores enfrentam para fazer suas pesquisas.

Não choveu no período em que fiz as entrevistas. Mas sempre pensei em como seria se estivesse chovendo para realizar meu trabalho. Pensava também que os professores fizeram estes deslocamentos a cada quinze dias pelo menos. Sempre as opções eram poeira ou chuva, o que, com certeza, deixavam aquelas estradas quase intransitáveis ou atrasavam muito as viagens necessárias dos professores até o local do encontro quinzenal ou da Fase Presencial.

A dificuldade de comunicação ou para encontrar as pessoas me fez pensar no isolamento dos professores em suas comunidades. A falta de banheiros em algumas escolas, a falta de livros, a poeira, o cansaço das caminhadas até chegar às escolas criavam uma sensação de desolação e solidão em meio à seca no cerrado.

Com certeza uma motivação enorme foi necessária para que os professores se deslocassem de suas comunidades para realizar as atividades do curso.

A descrição para se chegar aos entrevistados revelou, como na amostra que selecionei, que muitas outras sub-amostras estavam contempladas. A diferenciação por estado é um nível muito amplo para distinguir os sujeitos, pois dentro de cada estado existiam várias possibilidades de municípios, dentro dos municípios, várias possibilidades de sujeitos. Procurei criar uma variabilidade dentro de meus limites de deslocamento como pesquisadora. Em Minas Gerais, entrevistei professores em quatro cidades diferentes. Em Goiás, foi possível o deslocamento a duas cidades e, em Sergipe, entrevistei professores de uma mesma localidade.

Esta realidade colocou-me diante de um “universo de análise segmentado, multiramificado, e formado por diversas camadas ou superfícies de cobertura” (PIRES, 2008, p. 178). Não seria possível neste trabalho examinar o universo de análise do Proformação de modo total, uma vez que não parece ser possível extrair uma amostra operacional, pois tive que escolher entre os elementos acessíveis de meu universo de análise, que já se encontrava segmentado desde o início.

Partindo de várias histórias pessoais acessadas por meio das entrevistas, procurei apreender aspectos do Proformação considerando que a compreensão destes casos permitiria um conhecimento mais geral sobre o programa. Como pesquisadora, não procurava regularidades, mas possibilidades, porque todos os entrevistados participaram concretamente desta situação e, para cada um deles, o curso adquiriu um significado que tem uma totalidade em si, mas que, junto com as outras experiências, compõe uma experiência maior. Cada professor e cada gestor que entrevistei produziu um discurso que foi tomado como importante para o conhecimento do programa: professoras jovens, professoras mais velhas, professoras de zona urbana, professoras de zona rural, professoras que são mães, professoras que são solteiras, professoras com mais tempo de profissão, professoras com menos experiência, todos estes sujeitos compõem um mosaico de flashes sobre o programa. Como salienta Pires (2008, p. 189), “não é a frequência do flash de luz que importa, mas sim o que ele permite ver. Além disso, a raridade pode ser integrada como significativa na análise”.

A partir do conceito de saturação empírica como descrito por Pires (2008, p. 198), qual seja, o “fenômeno pelo qual o pesquisador julga que os últimos documentos, entrevistas ou observações não trazem mais informações suficientemente novas, ou diferentes, para justificar uma ampliação do material empírico”, não realizei todas as entrevistas inicialmente previstas junto aos professores egressos. Pude recolher

depoimentos variados quando penso em cada estado em particular, mas os discursos começaram a se tornar semelhantes quando comparava os diferentes estados. A logística necessária ao deslocamento a estes municípios e, dentro destes municípios, aquela até as localidades onde estavam os professores fizeram a coleta de dados se tornar dispendiosa em termos financeiros e de tempo demandado para se chegar a um novo informante. Evidentemente, cada entrevista é nova, pois cada sujeito é único, mas eu teria tantas situações diferentes quantas entrevistas eu fizesse. Tomando emprestada uma expressão de uma música, a cada nova entrevista eu estaria indo em direção a um infinito particular, pois, conforme esclarece Poupart (2008, p. 218), “o pesquisador se encontra, portanto, diante não de uma, mas de várias interpretações de uma mesma realidade, já que cada pessoa ou grupo é capaz de dar uma interpretação diferente sobre ela.”

Diferentemente do questionário, a entrevista é realizada numa situação de interação, com influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Fiz a opção pela entrevista semi-estruturada, que foi realizada a partir de um roteiro semi-estruturado, mas com grande flexibilidade. Lembro as lições de Lüdke e André (1986, p. 35) a respeito da entrevista.

Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente.

Como apontam as autoras, quanto mais preparado estiver o entrevistador sobre o tema e o tipo de informante, maior será certamente o proveito obtido com a entrevista.

Realizar entrevistas com professores egressos pode não ser suficiente para se conhecer a experiência de um programa de formação de professores. Estes sujeitos trarão seu ponto de vista sobre o desenvolvimento do curso, apreendido a partir de sua própria experiência, que envolve sentimentos e percepções sobre a situação vivida. Como alerta Pires (2008, p. 195), “o pesquisador se reserva sempre o direito de ir além da informação dada por cada informante, e de contextualizá-la convenientemente, confrontá-la com outros fatos e abordá-la de maneira crítica.”

Neste sentido, é importante diferenciar a certeza expressada pelo entrevistado da certeza que o pesquisador tenta alcançar, mas é preciso dosar a dúvida para tornar a pesquisa e um conhecimento aproximado possíveis (PIRES, 2008), pois o fato dos sujeitos informarem algo sobre o programa significa que eles estão convencidos disso. É

a visão dos indivíduos, que está condicionada por uma série de circunstâncias, que pode não ser a única verdade sobre algo. Considero importantíssimo apreender a visão dos sujeitos, mas ela deve ser relativizada e dimensionada por outros indicadores.

Entretanto, Poupart (2008, p. 216) aponta:

As condutas sociais não poderiam ser compreendidas, nem explicadas fora da perspectiva dos atores sociais. A entrevista seria, assim, indispensável, não somente como método para apreender a experiência dos outros, mas, igualmente, como instrumento que permite elucidar suas condutas, na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando-se a própria perspectiva dos atores, ou seja, o sentido que eles mesmos conferem às suas ações.

Os entrevistados foram informados sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas seriam utilizadas para a finalidade de pesquisa. Após a anuência dos sujeitos, gravei as entrevistas, em função da vantagem de registrar todas as expressões orais durante o encontro com esses professores.

Uma outra fonte para meu estudo foram os documentos relativos ao Proformação e que estavam disponíveis no Ministério da Educação, como o processo que reúne documentos importantes para a implementação do Programa: legislação, pareceres e atas de reuniões que sistematizam o discurso oficial em relação a essa ação e as razões para implementá-la. Existem também relatórios sobre o andamento das atividades e outros documentos arquivados. Foram analisados igualmente os manuais, as diretrizes e outros documentos que compõem o programa.

3.5O trabalho de organização e análise de dados

Ao levantar todos os elementos que fazem parte do Proformação, procurei compreender os elementos como parte de processos que são determinados historicamente. Ou seja, entende-se aqui que a forma como foi oferecido esse curso de formação de professores estava relacionada ao contexto sociocultural e histórico no qual foi concebido e implementado. Assim, o discurso dos diferentes interlocutores, conjugado com os documentos técnicos do programa e ao perfil dos professores formados nos estados selecionados, forneceu diversas perspectivas sobre pressupostos e princípios de sua proposta pedagógica, concepção de professor que permeia esse processo de formação de professores, perfil dos professores que se formam por esse programa, além da percepção de diferentes participantes, como profissionais e professores egressos.

As entrevistas foram transcritas e analisadas verticalmente, ou seja, considerando cada sujeito em particular. Em seguida, levantei núcleos temáticos que eram de interesse

para o trabalho e procedi a uma nova análise, do tipo horizontal, comparando as falas dos diferentes sujeitos sobre a mesma categoria.

Estes núcleos temáticos foram analisados a partir da literatura e dos autores escolhidos para este trabalho.

Para analisar as falas dos entrevistados, apoiei-me nos estudos de Rossetti-Ferreira et. alli (2004), que propõem a rede de significações para se entender os processos humanos de interação e desenvolvimento. Para se analisar determinada situação e interação é importante considerar quatro tempos que produzem uma fala ou mesmo uma situação:

a) o tempo presente ou microgenético, que envolve as situações do aqui-agora. Durante as minhas entrevistas, eu como pesquisadora interagia com os professores e profissionais informantes. A forma como os contactei, apresentei meus interesses e realizei as perguntas é importante para compreender as produções trazidas nesta pesquisa. Neste sentido, fiz uma descrição minuciosa de como interagi com os professores e de meu posicionamento nestas relações. Para analisar estas falas, entendi que era importante circunscrevê-las nas interações que estabeleci.

b) o tempo vivido ou ontogenético que se refere “a vozes evocadas de experiências vividas em nossas práticas discursivas” (ROSSETTI-FERREIRA et. alli, 2004, p. 27). As falas dos professores foram construídas a partir das diferentes interações que estabeleceram durante seu processo de socialização, que, por sua vez, eram compartilhadas com parentes, amigos e colegas que passaram por experiências e contextos similares. Aqui são evidenciadas as maneiras de se posicionar em relação às diferentes questões. Estas maneiras são produzidas pelos contextos de socialização pelo quais cada um passou. Assim, muitos posicionamentos são semelhantes, mas também são diferentes, porque as experiências nunca são completamente iguais entre os indivíduos. Neste sentido, podemos compreender as similaridades e as diferenças nos discursos produzidos pelos entrevistados. As regularidades das práticas e discursos estão no campo do habitus (BOURDIEU, 2008b), que

representa a inércia do grupo, depositada em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, apreciação e ação que tendem, com mais firmeza do que todas as normas explícitas (aliás, geralmente congruentes com essas disposições), a assegurar a conformidade das práticas para além das gerações” (BOURDIEU, 2008b, p. 112).

c) o tempo histórico ou cultural, que “é o locus do imaginário cultural, socialmente construído durante períodos relativamente longos em uma determinada sociedade” (ROSSETTI-FERREIRA et. alli, 2004, p. 27) que compõem a rede coletiva de significações disponíveis para os vários fenômenos de nosso mundo.

d) o tempo prospectivo ou orientado para o futuro, que integra expectativas individuais e coletivas, proposições e metas (ROSSETTI-FERREIRA et. alli, 2004).

Nas escolhas metodológicas procurei integrar procedimentos que acessassem elementos objetivos, como os documentos do programa, dados sobre concluintes, evadidos, reprovados, modo de operacionalização do programa e também aspectos subjetivos relacionados à formação.

4 UMA VISÃO MAIS DETALHADA SOBRE O PROFORMAÇÃO

O Proformação foi implementado no governo Fernando Henrique Cardoso e era um dos programas do Fundescola do Ministério da Educação. O Proformação teve como referência a Política Nacional para Formação e Profissionalização do Magistério, definida pelo MEC para o período de 1995 a 1998, e o Documento do CONSED, intitulado "Diretrizes gerais para subsidiar a formulação de um Programa de Titulação de Docentes do Ensino Fundamental".

Naquela época, argumentava-se que, juntamente com a remuneração adequada e a melhoria das condições do trabalho docente, a formação de professores era também elemento de um tripé estratégico para a efetiva profissionalização do magistério. A meta para o programa era promover a habilitação generalizada dos professores como forma de viabilizar a transformação da escola.

A última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atribuiu a cada município, e, supletivamente, ao estado e à União, a incumbência de "realizar programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando para isso também os recursos da educação a distância" (Art. 87, § 3º, inciso III), de tal modo que, até o fim da Década da Educação (ano 2006), somente seriam admitidos "professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" (Art. 87, § 4º).

A implementação do Programa foi objeto de muita crítica por parte daqueles que esperavam mudanças estruturais relacionadas à questão da formação de professores. Outras críticas se referem à forma como o Programa se estruturou. Essas críticas se sustentam em quatro pontos principais:

a) a formação oferecida é aligeirada em relação à formação que as universidades e os movimentos organizados reivindicam para os professores;

b) o curso tem um caráter muito mais instrumental que uma formação sustentada por uma base teórica que oriente para uma ação reflexiva e crítica;

c) a forma de implementação procurava uma solução que diminuísse os custos da formação, formulando-se uma estratégia que visava mais ao barateamento do curso do que realmente ao oferecimento de uma formação consistente;

d) a política de formação de professores leigos adotou as características impostas pelo Banco Mundial, em lugar de se pautar pelas soluções que eram construídas no contexto brasileiro.

Acresce-se a isto que as medidas adotadas não se traduziam em melhorias das condições de trabalho do professor.

O Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) é um curso a distância, em nível médio, com habilitação em magistério na modalidade Normal, realizado pelo Ministério da Educação e oferecido para as redes municipais e estaduais de educação para a formação de professores que não têm a habilitação mínima e que se encontram lecionando nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, classes de alfabetização ou educação de jovens e adultos (1º segmento) das redes públicas de ensino (MEC, 2004).

O programa começou a ser discutido no âmbito do Ministério da Educação em 1997, no contexto de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). A Lei do FUNDEF, no seu artigo 7º, assegurou que 60% de seus recursos fossem destinados à remuneração dos profissionais do magistério. Neste mesmo artigo, no parágrafo único, abriu-se a possibilidade de aplicação de parte dos recursos da parcela de 60% na capacitação de professores leigos. No artigo 9º, que trata do prazo de seis meses para os estados, o Distrito Federal e os municípios disporem de Planos de Carreira e Remuneração do Magistério, foram destinados três parágrafos à questão do professor leigo.

No parágrafo 1º, foi colocada a necessidade dos novos planos de carreira e remuneração do magistério contemplarem investimentos na capacitação de professores leigos, os quais passariam a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos. No parágrafo 2º, foi assegurado aos professores leigos o prazo de cinco anos para a obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes. Finalmente, no parágrafo 3º, a habilitação foi apontada como condição para ingresso no quadro permanente da carreira, conforme os planos de carreira e remuneração.

Por meio da legislação do financiamento da educação, pretendeu-se extinguir o quadro de professores leigos presentes nas redes de educação. A legislação estabelece ainda que a tarefa de habilitação do professor leigo deveria ser realizada por meio de parceria entre a União, estados e municípios.

Com a lei do FUNDEF, a pressão por um programa de habilitação de professores aumentou sobre o Ministério da Educação. O projeto LOGOS II era a experiência de caráter nacional mais recente que se estendeu dos anos 70 aos anos 80. Esta experiência já trazia a questão do ensino por módulos, o estudo individualizado sem a presença necessária do professor e a habilitação. As análises realizadas por Brasileiro (1994) já demonstravam como o quadro de professores leigos era permanentemente

recriado por questões de clientelismo político e pelas péssimas condições de trabalho e remuneração que eram oferecidas aos professores da zona rural, onde se encontram a maioria dos professores leigos. Outro aspecto que a autora destacou foi a grande evasão deste programa.

Nos anos 90, a educação a distância toma força no país, o que está materializado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que coloca a EAD como possibilidade para a capacitação de professores no artigo 87, parágrafo 3º. O artigo 87 também destaca a necessidade de que, até o fim da Década da Educação (ano 2006), somente deveriam ser admitidos professores habilitados em nível superior. Entretanto, muitos professores em exercício não haviam sequer terminado o ensino médio, o que não possibilitaria seu acesso a cursos universitários. Ao mesmo tempo, o Art. 62 desta mesma lei admite como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Ao mesmo tempo, a grande evasão enfrentada em programas como o LOGOS era fato conhecido. Os professores a serem capacitados eram majoritariamente da zona rural, com distâncias e tempos de deslocamento consideráveis até as sedes dos municípios. Assim, o Proformação foi elaborado pelo Ministério da Educação neste contexto: a urgência da formação dos professores e a possibilidade de parceria entre União, estados e municípios estabelecidas pela lei, a dispersão de professores em localidades de difícil acesso e a preocupação com a evasão em programas deste tipo.

Em 12 e 13 de fevereiro de 1998, o Ministério da Educação e do Desporto, por meio da Secretaria de Educação a Distância, a Secretaria de Educação Fundamental e o Fundescola promoveram um workshop em João Pessoa (PB) intitulado “Preparando para o Programa de Formação de Professores”. Na estratégia, foram ressaltadas como propostas “atender o professor o mais próximo possível de seu local de trabalho e formar em serviço sem prejuízo da atividade escolar, unindo teoria e prática, conhecimento e realidade” (MEC, 1999, p. 253). Ou seja, a opção pela educação a distância e a formação concomitante ao trabalho foram as escolhas feitas pelo Ministério da Educação para formular a política de formação de professores leigos em exercício. Na proposta, fica explícita a opção por “incluir o tempo de serviço como prática teorizada, pensada e planejada” e a expectativa de que o curso fosse desenvolvido em 18 meses, distribuído em três módulos (MEC, 1999, p. 255).

Para a gestão do programa, foi proposta a criação de um “Consórcio Interuniversitário de Educação a Distância que articularia universidades, cursos de

licenciatura, pedagogia e outras instituições que, por sua trajetória, pudessem dispor de experiências com objetivo de enriquecimento da proposta.” (MEC, 1999, p. 252). Chama a atenção também que, pela proposta original, a elaboração do currículo do curso e dos materiais impressos e audiovisuais seria feita sob a orientação do consórcio referido anteriormente. A expectativa de articulação do programa com as rádios e TV educativas e a utilização da rede instalada da TV Escola e nos telepostos que já trabalhavam com o programa Salto para o Futuro também faziam parte da proposta discutida no workshop de João Pessoa.

As opções realizadas pelo Ministério da Educação foram alteradas, em parte, conforme descreverei adiante.

De todo modo, percebe-se claramente uma intenção de fortalecimento da educação a distância e o incentivo à articulação do programa de formação de professores leigos com outros programas que estavam sendo desenvolvidos pela Secretaria de Educação a Distância. O convite às universidades para que trabalhassem em forma de consórcio na elaboração do currículo e dos materiais do curso também mostra um projeto ambicioso por parte do Ministério da Educação. Ao mesmo tempo pretendia-se estimular a educação a distância no âmbito das universidades e fortalecer os programas da Secretaria de Educação a Distância.

Para o workshop foram convidadas as Secretarias Estaduais de Educação dos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, representantes da UNDIME destes estados, representante da ANFOP, UNICEF, UNESCO, Fundação Roquette Pinto, CNTE, Capes, professores das universidades do Acre, Pará, Rio Grande do Norte, Bahia, Mato Grosso do Sul, Goiás, Brasília, Minas Gerais e Alagoas.

No documento “Ajuda-Memória” do workshop, estão documentadas as percepções dos convidados e já são reveladas tensões que modificariam o projeto original e que perpassaram o desenvolvimento do programa. O secretário de Educação do estado da Paraíba revelou a necessidade do programa, afirmando que 30% dos professores da rede de ensino eram leigos. Nesta fala fica explícita a necessidade, mas não são discutidos os motivos que levam à construção dessa realidade. Por que os municípios e estados contratavam professores leigos? Não vi o aprofundamento desta questão nos documentos que deram sustentação para a criação do programa. Oferecer a formação dos professores em exercício parecia ser a solução para exigência legal que se colocava naquele momento, especialmente quando a legislação deixava explícito que não se poderia contratar mais professores leigos. Mas este desafio e esta solução já vinham sendo apontados desde os anos quarenta, conforme Brasileiro (1994) bem

descreve em seu trabalho. Por que repetir a história? Evidentemente a realidade ainda apontava a existência de professores leigos, mas, sem uma discussão aprofundada dos motivos que levavam a esta contratação, poderia estar se investindo numa estratégia que não daria conta de resolver o problema e poderia ainda estimular a contratação de novos leigos naquele período, tendo em vista as dificuldades de fiscalização da aplicação da lei num território tão extenso como do Brasil.

Destaco na fala da representante da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação a necessidade ressaltada por ela de se elaborar um currículo específico para o Proformação. A opção por um currículo único num país diverso como o Brasil também chama a atenção, mesmo porque vários estados foram convidados a dar seus depoimentos sobre as iniciativas de formação de professores que já vinham desenvolvendo. Surge como discussão do seminário a necessidade de se conhecer e aprofundar iniciativas que as universidades e estados já vinham desenvolvendo, muito embora estas iniciativas não estivessem sendo suficientes para formar os professores leigos em exercício. Por que não financiar ou propor reestruturações em programas já existentes, para que as iniciativas locais fossem fortalecidas? Um fator novo surge neste debate: o fortalecimento que se pretendia da educação a distância. Muito embora o projeto LOGOS II já utilizasse uma metodologia que não necessitava da presença do professor na escola de formação, seus resultados se mostraram insatisfatórios. Para uma Secretaria nova, como era a Secretaria de Educação a Distância na época, revitalizar os aspectos da educação a distância num programa de formação de professores parecia ser estratégico, no momento em que a exigência legal determinava o prazo final para se alcançar a meta de não se ter mais professores leigos em exercício.

O representante da UNDIME ressaltou a necessidade de um trabalho conjunto interligando municípios, estados e União para a consolidação do Proformação. Esta parceria seria de difícil implementação porque as necessidades, os tempos de cada nível são muito diferentes. As atribuições de cada parceiro deveriam ser detalhadas, com os limites estabelecidos pela legislação e pelas possibilidades de financiamento. Na proposta inicial do MEC, um Consórcio Interuniversitário faria a gestão deste processo, o que colocaria mais desafios ao programa. Veremos como estes impasses foram solucionados na criação do programa.

A representante do Fundescola colocou em sua fala, segundo o documento “Ajuda-Memória” mencionado anteriormente, que o programa seria financiado pelo projeto Nordeste no ano de 1998 e que, a partir de 1999, caberia ao Fundescola assumir as despesas necessárias à execução do programa. Este financiamento proporia limites e

possibilidades para a criação e desenvolvimento do programa. Muito se discute sobre a interferência de organismos internacionais na realidade educacional brasileira e até mesmo que o programa nasce de uma demanda do Banco Mundial. Até este momento, as discussões estavam sendo feitas por técnicos e especialistas brasileiros, num cenário mundial que apontava a necessidade de habilitação de professores para se atingir uma educação de mais qualidade.

A representante da Secretaria de Educação a Distância colocou como prazo de implantação do programa o período de 1999 a 2001 e que a execução dos programas seria de responsabilidade dos estados e municípios, cabendo ao MEC o papel de articulador e provedor, no que diz respeito ao financiamento do projeto. Há uma clara intenção do MEC voltada para que as universidades assumissem o desenvolvimento do currículo e a elaboração dos materiais. Entretanto, está registrada uma preocupação dos representantes das universidades para que estas não fossem meras executoras de um projeto que já vinha com as linhas gerais definidas pelo Ministério da Educação. Há também uma ênfase no papel da universidade em oferecer cursos de nível superior, o que ficaria destoante com a iniciativa de oferecer um curso de nível médio.

Ao mesmo tempo, os estados que não haviam sido propostos como gestores do processo ou como participantes na elaboração do material chamam a atenção de que poderiam fazer este papel. Este pareceu ser um ponto de negociação difícil para o Ministério da Educação, pois como contar com a expertise da universidade na elaboração do material e na gestão do curso se o curso habilitaria em nível médio e era colocada como estratégia a EAD, modalidade desenvolvida por poucas universidades naquele momento?

A tensão que existe entre os defensores das escolas normais e da formação universitária é reatualizada no momento de elaboração do programa e das decisões que foram sendo tomadas em 1998 e 1999 para a sua implementação. A solução deste impasse não está documentada, mas sabe-se que as universidades não participaram institucionalmente na elaboração dos materiais e não tiveram o papel de gestoras do programa. Esta atribuição foi assumida pelo Fundescola e pelo Ministério da Educação por motivos que explicitaremos ao longo do texto.

Na discussão das experiências de formação que eram desenvolvidas em cada estado, foi apresentada a experiência do Instituto Presidente Kennedy que oferecia um curso de Pedagogia ministrado a distância desde 1994, numa parceria Brasil e França. Destaco na fala da representante do Instituto, o papel do tutor que era o avaliador parcial do aluno em formação, tendo em vista que era ele quem acompanhava o trabalho

docente em sala de aula. Este é um aspecto muito peculiar que será incorporado pelo Proformação no desenho de seu projeto pedagógico e que também discutiremos ao longo do texto. Não posso atribuir que o papel do tutor do Proformação tenha sido inspirado neste curso, mas é importante registrar que este aspecto foi apresentado no workshop de discussão do programa no momento de sua formulação.

Também foi apresentado o programa da Universidade Federal do Mato Grosso, que buscava a profissionalização dos professores por meio de um curso em nível de educação superior. O curso articulava momentos presenciais e a distância e era acompanhado por uma equipe de tutores vistos como sustentáculo do programa. Também foi citado o envolvimento dos docentes de todas as licenciaturas com o objetivo de desenvolver os conteúdos nas séries iniciais, como meio de fortalecer a base científica da formação, além dos fundamentos pedagógicos da atuação do professor.

Como experiência do estado de Alagoas, foi apresentado o programa “Chama”, que teve início em 1996, desenvolvido com material do Telecurso 2000, em nível de 1º Grau, com 14 meses de duração e carga horária de 3.405 horas.

Na discussão das ações apresentadas, houve uma preocupação quanto à avaliação das experiências já existentes e o impacto destes programas. O estudo de políticas públicas por meio de avaliação de impacto não é prática corrente na realidade brasileira. Em geral são discutidos os pressupostos e os fundamentos políticos dessas políticas, tendo em vista a complexidade de avaliações deste tipo. Existem dificuldades metodológicas para a avaliação de ações que estão sendo desenvolvidas junto aos professores, cujo impacto deve estar na sua prática pedagógica, sendo que o beneficiário final é o aluno. Desta forma, é difícil estabelecer relações causais e definir o impacto da atuação do professor no desempenho de um aluno.

Mas a preocupação surgiu com os resultados da aplicação de recursos públicos, sendo essa questão objeto de mais atenção, inclusive por parte de órgãos de controle, como o Tribunal de Contas da União (TCU), além da preocupação de deter a atenção de pesquisadores da área no âmbito universitário. Como mostraremos neste trabalho, uma política tem diferentes dimensões e seus resultados podem ser discutidos a partir de diferentes vértices.

Um questionamento pertinente feito pela representante da ANFOPE refere-se à possibilidade de se formar alfabetizadores a distância. Este questionamento tem sido o pano de fundo da discussão dos defensores da educação a distância e de seus opositores. Há muita resistência em aceitar que a formação inicial de um profissional possa ser feita a distância. O que se pode aprender por meio de livros e o que se deve

aprender no contato presencial com um professor? Quanto ensino presencial deve ter um curso de formação? Estes aspectos ficam muito mais interessantes quando se discute a formação de professores.

A posição da ANFOPE é a de que a formação inicial não deve ser feita por cursos a distância, que pode ser uma boa metodologia, a depender do projeto pedagógico do curso a ser oferecido, para a formação continuada. Neste trabalho, discuto esta questão a partir do olhar dos sujeitos que foram formados pelo Proformação e à luz da discussão de especialistas de formação de professores.

Nas discussões em grupo foi ressaltada a necessidade de aproximação da universidade e das escolas. Este assunto é debatido por diferentes autores (TARDIF 2002; NÓVOA, 1999) e apareceu no momento de discussão de formulação do Proformação. A universidade tem um saber incontestado para analisar e refletir sobre o mundo e propor ações. O Poder Executivo fala de um outro lugar, com um tempo de execução e de reflexão muito diferentes do mundo universitário. Ao Executivo são pedidos resultados rápidos, demonstráveis em ciclos de quatro anos ou num tempo menor, a depender das descontinuidades vividas no poder. A universidade não tem esta limitação e geralmente trabalha com aqueles que vão até ela. Aproximar estes dois mundos não tem sido tarefa fácil, porque trabalhar em parceria exige negociação destes tempos e interesses. A descontinuidade das ações no Poder Executivo também é fator de desgaste desta relação, o que faz esta aproximação ser adiada. A aproximação de um mundo essencialmente do conhecimento e de um mundo essencialmente político não tem sido uma realidade no Brasil.

Neste workshop foram formados vários grupos de trabalho. Destacarei alguns pontos que têm relação com este trabalho. Um dos grupos levanta a necessidade do Proformação ser parte integrante de um plano nacional de formação de professores, que tenha ações voltadas para as licenciaturas. É importante lembrar que o Proformação nasce num contexto em que a legislação estabelecia a necessidade de formação superior. Mas como vários professores ainda não tinham concluído o nível médio, o Proformação é proposto no workshop como uma estratégia de transição para que os professores pudessem alcançar o nível superior. Não detectei nos documentos oficiais uma estratégia vinculada ao Proformação para que seus egressos acessassem a universidade. O Ministério da Educação posteriormente ofereceu o Pró-licenciatura para professores em exercício nos anos finais do ensino fundamental. No momento de proposição do Proformação, as universidades estavam presentes na discussão, mas houve descontinuidade nesta articulação.

A discussão de um Sistema Nacional de Formação de Professores foi retomada em 2008, quando foram alteradas as atribuições da Capes, que passou a se responsabilizar pelas ações de formação de professores da educação básica. O Decreto 6.755, de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração da União com os estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada desses profissionais. Integra esta discussão a Universidade Aberta do Brasil, que estimulou as universidades federais a oferecerem cursos de graduação a distância, privilegiando a formação de professores.

Ainda na discussão dos grupos foi evidenciada a dificuldade para a execução do programa, tendo em vista as diversidades locais, ou seja, como articular um programa de caráter nacional com as realidades diversas de cada estado. Este aspecto tem duas dimensões: uma delas se refere à gestão do Proformação, pois a proposta do programa envolvia a ação de diferentes instituições; outra dimensão se refere ao currículo. A proposta inicial estabelecia para um Consórcio Interuniversitário o papel de gestão do programa que, embora fosse uma estratégia para os professores alcançarem o nível superior, era um programa em nível médio, cuja atribuição era das Secretarias Estaduais de Educação.

Ao que parece, o MEC procurava dar legitimidade ao programa por meio da inserção das universidades como gestoras do programa, o que foi questionado neste workshop quando um dos grupos de trabalho, embora ressaltando que era de fundamental importância a participação das universidades, alertava que o professor universitário não deveria ser incluído “como mero produtor do conhecimento” (MEC, 1999, p. 273). Ainda na fase de construção do programa, a demanda para a gestão está unida à demanda para a elaboração do currículo e dos materiais didáticos que precisariam ser construídos.

Quanto ao currículo, a proposta é que a parte diversificada prevista para os cursos de ensino médio fosse o lugar destinado às especificidades regionais.

Ainda nas discussões sobre a proposta do programa, a necessidade de realização de concursos públicos e a de melhor remuneração para a contratação de professores foram apontados como desafios para o enfrentamento da questão do leigo. O grupo levantou a questão das diferentes categorias de leigos, mas não há aprofundamento deste aspecto no documento.

Outro aspecto importante levantado por um dos grupos foi a falta de referência aos professores que não tinham o ensino fundamental completo, pois esta era uma

parcela importante de professores em exercício. Permaneceu em aberto a questão de como oferecer o nível médio para professores que ainda não tinham completado o ensino fundamental.

Outro grupo reivindicou tempo para que cada estado analisasse e discutisse o documento, ou seja, universidades, secretarias estaduais eram convidadas a participar de um programa cujas linhas gerais já estavam definidas pelo Ministério da Educação. Cabe um questionamento de até que ponto foi proporcionada a participação dos atores que foram envolvidos no processo na construção deste projeto ou se eles eram chamados a validar as opções que já haviam sido feitas. Ao mesmo tempo, podemos questionar se as universidades devem ter o papel de gestoras e executoras de políticas públicas cujos recursos para implementação são recebidos pelo Ministério da Educação. As Secretarias Estaduais de Educação também reivindicaram a participação na elaboração dos materiais e documentos do programa. Estes foram nós que tiveram que ser desatados para a implementação do projeto e sobre os quais este trabalho pode trazer alguns elementos.

A discussão sobre o papel da universidade e sua relação com as escolas normais foi retomada em outro dia durante o workshop. Um dos grupos propôs que o sistema de escrituração de histórico escolar ficasse a cargo do município, que seria identificado como o nível local do projeto. Às escolas normais, que seriam o nível microrregional, caberia o papel de desenvolvimento do curso, com a capacitação, a avaliação do processo e do seu desempenho feitas pelas universidades. O nível regional seria composto pelas universidades, por meio de suas pró-reitorias de extensão, que atuariam junto aos estados.

A preocupação com a figura do tutor apareceu de forma marcante no debate realizado no workshop. As formas de recrutamento do tutor era uma das preocupações do grupo, bem como foi apontada a necessidade de total domínio dos conteúdos da base comum pela pessoa que exerceria esta função que deveria ter preferencialmente, nível superior. Colocou-se que existiam municípios em que seria difícil encontrar profissionais para exercer a função de tutor, com nível superior. Argumentou-se que seria necessário investir na formação do tutor e que, se este investimento não fosse feito, tal fato poderia comprometer o programa. Discutiu-se se haveria a remuneração do tutor, como foi feito no projeto Nordeste. Caso a remuneração fosse dirigida somente a este profissional, isto geraria conflitos, como aconteceu no projeto Nordeste.

Outro ponto que mereceu destaque foi a forma como os municípios seriam envolvidos neste processo. Havia a preocupação com o uso eleitoral do programa e

também com aqueles municípios de estados cujas Secretarias Estaduais de Educação não se dispusessem a participar do programa, o que inviabilizaria a adesão destes municípios.

Um dos grupos destacou que o projeto deveria ser mais flexível, no sentido de aproveitar os programas já existentes, e alertou sobre a necessidade de se deixar mais claro o papel da universidade no programa, uma vez que seu compromisso é com o nível superior e não com a formação em nível médio.

Foi ressaltado na discussão que as fontes de recursos deveriam estar mais claras, bem como os compromissos das várias instituições que seriam envolvidas neste processo. Neste workshop, definiu-se um cronograma para a discussão do documento no âmbito dos estados, para o levantamento de materiais didáticos já produzidos nos estados, para o levantamento de dados estatísticos, para a constituição de grupo de especialistas para avaliação do material já produzido e definição de proposta curricular.

Neste workshop, foram levantados os pontos polêmicos em relação ao Proformação: como articular a formação de professores em nível médio com a formação de professores em nível superior, visto que a legislação e todos os envolvidos no processo de discussão defendiam a formação em nível superior? Como preparar os tutores para exercer um papel que não era de professor das diferentes áreas temáticas, mas dos quais seria exigido o suporte para todas estas áreas, além de amplo conhecimento das áreas pedagógicas? Como garantir que os interesses eleitorais não viriam a comprometer o desenvolvimento do programa? Como integrar as universidades nesta ação de formação em nível médio? Como garantir o financiamento do projeto?

Deste ponto inicial de discussão até a implementação do projeto piloto nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul ocorreram algumas mudanças na proposta do projeto. A principal delas se refere à participação das universidades que não foram inseridas na implementação do projeto ou não se dispuseram a continuar como parceiras do projeto. Segundo uma das gestoras federais, as universidades se retiraram, pois não acreditavam ser possível a formação de professores por meio da educação a distância. A saída para o Ministério da Educação foi a contratação de consultores para a coordenação tanto do projeto pedagógico do curso como da elaboração do material didático, recorrendo a professores universitários para a elaboração dos trinta e dois livros, das seis áreas temáticas que foram determinadas para o curso.

Outra mudança substancial se refere à duração do curso. Inicialmente proposto para ser desenvolvido em dezoito meses em três módulos, a proposta final passou a ter a duração de vinte e quatro meses, distribuídos em quatro módulos, como veremos abaixo.

Outro ponto importante, foi que o projeto passou a ter a assessoria do professor Michael Moore, que esteve presente em Brasília no período de 30 de março a 3 de abril de 1998 numa missão com os seguintes objetivos: desenvolver a estrutura organizacional do programa Proformação; desenvolver objetivos e conteúdos dos módulos de aprendizagem e definir os materiais que seriam necessários; identificar critérios para a seleção de materiais impressos e programas de televisão; definir uma estratégia para a produção de materiais impressos e programas de televisão; definir uma estratégia para a produção de materiais impressos e em vídeo; conduzir um seminário sobre a experiência internacional de utilizar a educação a distância no treinamento de professores (MEC, 1999, p. 286).

Como estratégia de enfrentamento aos cursos de curta duração, o Proformação deveria fornecer “uma experiência contínua em serviço durante todo o ano escolar, com oportunidade para professores não somente adquirirem novos conhecimentos, novos valores e qualificações, mas para efetivamente praticá-los diariamente em suas próprias salas de aula” (MEC, 1999, p. 287). A opção pela formação concomitante ao exercício profissional é reafirmada pelo consultor do Fundescola.

O professor Michael Moore teve papel essencial na assessoria das questões da educação a distância, conforme está documentado em processo do Ministério da Educação. O MEC buscava naquele momento realizar a formação de professores em grande escala, com a expectativa de encerrar o programa já em 2001, depois de um grupo piloto e a expansão do projeto para o restante dos estados. No relatório do professor Michael Moore, ficou em destaque a necessidade de planejamento, ou seja, antecipar todas as possíveis dificuldades dos “treinandos” durante o curso e com as possíveis respostas preparadas. No seu relatório, Moore é enfático ao dizer:

Esperando que as coisas se resolvam não é o suficiente, e definitivamente não é aceitável partir da premissa de que o design e decisões instrucionais possam ser adiadas para serem tomadas no nível local, estadual ou micro-regional de um modo ad hoc em algum momento no futuro (MEC, 1999, p. 290).

Muitas políticas públicas são desenhadas sem se considerar os desdobramentos das decisões para aqueles que estão no nível local. Este aspecto, salientado por Moore, quando negligenciado nas políticas públicas tem um impacto extremamente negativo quando se trata da educação a distância, especialmente para uma ação de formação de professores. O planejamento não deve ser confundido com a centralização das decisões. Durante o workshop, vários atores, especialmente os representantes das universidades, chamaram a atenção para a pouca flexibilidade do Ministério da Educação, por não incentivar programas que já vinham sendo desenvolvidos por estados e universidades.

Entendo que esta é uma forma centralizada de tomar uma decisão. Parecia não estar em discussão a opção pela educação a distância, por exemplo. Mas é importante não se confundir esta questão com o planejamento necessário à educação a distância.

Outro ponto destacado pelo consultor foi a necessidade do estabelecimento claro dos objetivos de aprendizagem que se quer alcançar no curso, de forma realista e não ideal. Os objetivos que haviam sido apresentados ao consultor estavam escritos de forma global, para todo o curso. Ele destacou a importância de se determinar “precisamente, que conhecimento, comportamento ou atitude espera-se que cada treinando demonstre como resultado de cada hora de treinamento, para cada módulo, para cada unidade, para cada sessão aos sábados, cada hora de leitura, ou conteúdo de cada vídeo e cada exercício a ser realizado.” (MEC, 1999, p. 291). Esta recomendação foi rigorosamente seguida em todo o material do curso. Em cada unidade, os objetivos de cada seção estão definidos, inclusive com o tempo previsto de estudo.

A recomendação de se realizar um projeto piloto está documentada no relatório do encontro entre o consultor e as equipes técnicas da Secretaria de Educação a Distância e do Fundescola.

Neste encontro também foram analisados alguns materiais disponíveis. O consultor chama a atenção para o fato de que estes materiais eram essencialmente materiais de referência, ao invés de materiais de ensino. Neste aspecto, o consultor trata da necessidade de elaboração de material específico para a educação a distância. Nesta modalidade de ensino se faz a opção pelo estudo na ausência do professor. Todos os cursos presenciais demandam um tempo de estudo extra-classe, com a elaboração de tarefas, atividades ou projetos. Na educação a distância, o tempo de estudo com o auxílio do professor é significativamente menor do que no ensino presencial. O grande debate em torno da educação a distância é definir qual é o tempo mínimo de contato direto que um curso deve prever entre aquele que está em formação e o professor. Voltaremos a este assunto quando tratarmos da carga horária do curso.

No registro do encontro, ficaram documentadas as linhas gerais do guia do estudante, modo como o livro didático que seria distribuído foi denominado naquele momento. Destaco entre outros aspectos: o livro deveria ser um tutorial impresso, ou seja, além de fornecer informação, o material deveria conter discussão e orientação na interpretação e aplicação da informação. Podemos questionar o quanto um material consegue transmitir uma informação e sua interpretação. Um dos papéis essenciais do professor é o diálogo com seu aluno, percebendo as possíveis interpretações que são dadas ao que está sendo apresentado ou discutido. Entendo que, neste momento de

discussão presencial, há uma negociação de sentidos: o professor fala, apresenta e o aluno cria um entendimento sobre o que está sendo abordado. A partir da fala do aluno, o professor reformula, reitera, explica de outro modo. Procura-se no material da educação a distância incluir este possível diálogo. Veremos nesta pesquisa como os professores entrevistados perceberam o papel do professor, do tutor e a dosagem das presenças e ausências durante seu percurso de estudo.

Outro aspecto que deveria estar contemplado nos guias dos estudantes é a sugestão de trabalhos práticos e outras atividades. Esta aproximação com a prática do professor é um dos aspectos que mais se destaca no material do Proformação. Os livros, complementados com os vídeos, sugerem diferentes atividades para os professores realizarem em suas salas de aula. Poderíamos pensar que isto está dentro de uma visão tecnicista do papel do professor. Entendo que as muitas sugestões propostas em cada livro obrigam os professores a fazer escolhas dentro do planejamento que realizam e as sugestões contidas nos livros, mais do que prescrições, ampliam as possibilidades do fazer do professor e têm relação com aquilo que está sendo discutido em cada unidade. Evidentemente, as possibilidades de apropriação de conceitos e de perspectivas teóricas são limitadas, considerando que o professor está, ao mesmo tempo, concluindo sua educação básica e aprendendo conteúdos relativos ao magistério. Este fato, ligado ao tempo de duração do curso, nos faz ser realistas quanto à profundidade de apropriação e construções de elaborações teóricas. Neste sentido, a fala dos professores formadores entrevistados lançará alguns elementos interessantes para este debate.

A boa apresentação do livro, em termos de qualidade de impressão e encadernação e presença de ilustrações, também ficou acertada neste encontro. Optou-se assim pelo material impresso, considerando a realidade dos professores da zona rural. Neste ponto, há que se destacar o investimento que foi feito na elaboração e confecção dos livros. Uma opção que buscasse apenas a diminuição dos custos levaria ao descuido com esta questão. Este aspecto também foi levado em consideração na implementação do programa e o material do Proformação destaca-se pela qualidade nos aspectos de impressão e acabamento.

A integração do material impresso com os vídeos e atividades realizadas nos encontros de sábado também foi um aspecto alertado pelo consultor. Quando discutirmos a organização da matriz curricular e a integração das diferentes áreas temáticas, voltaremos a este aspecto.

A formação do tutor também mereceu uma discussão em separado. No nível regional, ficou acertado qual seria o papel das universidades e das escolas normais. No

nível local, no município do professor, o tutor desenvolveria as atividades do sábado. O consultor indicou a necessidade de se realizar uma série de treinamentos com os tutores-treinadores dos níveis microrregional e estadual. Estes tutores-treinadores conduziram o treinamento com os tutores locais. Michael Moore chama a atenção para o fato de que o tutor deveria ser “competente, comunicativo, importar-se, ter continuidade, controle e confiança”, retomando alguns trabalhos que já havia apresentado sobre esta função. Na implementação do programa, os tutores foram treinados pelos professores formadores, que eram professores de nível médio designados pela rede estadual de educação, podendo ser professores de escolas normais, ou não.

Outras variáveis críticas na visão do consultor eram o monitoramento e a avaliação. O professor reforça a noção de que o programa constituiria um sistema com profissionais de diferentes níveis de ensino com papéis interdependentes. O resultado da ação não seria atribuído a um só profissional, mas dependeria de uma rede de profissionais. Nas palavras do consultor, “o sucesso dependerá da instalação e teste de um canal de comunicação eficaz de cada escola através de seu tutor, o município, a microrregião e o estado, até a gerência central do projeto.” (MEC, 1999, p. 294).

Muitos entendem este aspecto da educação a distância como uma influência taylorista e fordista na educação. Por outro lado, a LDB de 1996 estabelece a necessidade de uma ação compartilhada para se chegar a um resultado cujo interesse é do Ministério da Educação, Secretarias Estaduais de Educação e municípios. A perspectiva de sistema e de rede (OLIVEIRA, 2003) é muito promissora quando se fala da necessidade de aproximação das universidades do chão da escola, por exemplo, ou dos sistemas de ensino dos sistemas de formação de professores. Esta articulação com ações interdependentes, numa ampla área geográfica, é um dos elementos que mais chama a atenção na experiência do Proformação. O programa trabalhou com uma gerência central ou coordenação nacional do Proformação, que muitas vezes foi confundida como executora das ações do projeto. É importante diferenciar a execução do projeto de formação dos professores cursistas, que ficou a cargo das Secretarias Estaduais de Educação por meio dos professores formadores e dos municípios por meio dos tutores, das ações da coordenação geral do programa, que possuía outra função, o que será mais detalhado quando se discutir o sistema de implementação do programa.

Procurei trazer até o momento, os elementos do contexto de elaboração do programa.

O Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) foi, assim, um curso de magistério, em nível médio na modalidade Normal, que pretendeu

proporcionar aos professores sem habilitação, que atuam nos quatro anos iniciais do ensino fundamental, o domínio dos conteúdos do ensino médio e a formação pedagógica necessários para a melhoria da qualidade de sua prática em sala de aula. Esperava-se que o Proformação atingisse cerca de 70.000 leigos, que trabalhavam nas redes estaduais e municipais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A partir de 2002, o programa foi oferecido também aos demais estados brasileiros, mas apenas Minas Gerais participou do programa. Implementado em 1999, o Proformação certificou 34.207 professores até o final de 2007, em 15 estados. O Quadro I apresenta os números consolidados de cada grupo, com o ano de início e término e os estados participantes. Os dados de cada grupo foram retirados do Sistema de Informações do Proformação (MEC, 2008).

Os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul formaram o Grupo Piloto, com a certificação de 203 professores. Ainda em 1999, foi oferecida uma nova turma em Mato Grosso, que certificou 1.120 professores.

Em 2000, houve a expansão do programa para oito estados (Acre, Ceará, Goiás, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia e Sergipe) no primeiro semestre e para outros cinco estados (Alagoas, Amazonas, Bahia, Maranhão e Tocantins) no segundo semestre. Nestes dois grupos (Grupo I e II), foram certificados 22.096 professores, depois da evasão de 9,68% dos docentes do Grupo I e de 15,57% do Grupo II. A taxa de reprovação do Grupo I foi de 2,75% e a do Grupo II de 3,78%.

Em 2002, foi aberto o Grupo III, com a inscrição de 7.561 professores em 11 estados (Alagoas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia e Sergipe). Neste grupo, foram formados 6.065 docentes, sendo que a taxa de evasão foi de 20,2% e a de reprovação de 2,7%.

No Grupo IV, oferecido em 2004, 4.043 professores foram inscritos nos estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Roraima e Sergipe. Neste grupo, registrou-se a evasão de 35,7% dos professores inscritos e a reprovação de 3,9%. Em janeiro de 2005, o estado de Goiás inscreveu 125 professores, sendo que 19,2% deixaram o curso e 4% foram reprovados.

O Grupo V do Proformação foi oferecido em 2005, com a inscrição de 2.683 professores nos estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Pernambuco e Sergipe. Dos professores inscritos, 2,1% foram reprovados e 18,8% deixaram o curso pelos seguintes motivos: desistência do cursista (9,3%), abandono do curso (3,2%), inscrição irregular (0,4%), exoneração a pedido do contratado (0,1%), exoneração a pedido do contratante (0,7%), demissão (1%), falecimento (0,2%), evasão

positiva (1,6%) e município que desistiu do programa (2,2%). Do total de professores deste grupo, 77,7% atuavam em escolas na zona rural e 22,3% atuavam em escolas na zona urbana.

Em 2006, foi oferecido o último grupo do Proformação. Neste grupo, houve a participação apenas do estado de Pernambuco, com a inscrição de 138 professores, dos quais 97,8% se formaram. Este grupo registrou evasão de 2,2% dos docentes.

Como as ações anteriores da década de 1970 para habilitação de professores leigos, o programa foi apresentado com uma das estratégias intermediárias para que se alcançasse a meta de formação em nível superior. Os dados apontavam na época o grande número de professores nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste sem a qualificação mínima legal para o exercício do magistério no ensino fundamental, exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – art. 62). Neste ponto, parece haver uma reedição da história. Os mesmos argumentos utilizados na elaboração dos programas anteriores foram utilizados para a elaboração do Proformação, e a ação de oferecer a formação foi desacompanhada de uma política para a inibição de contratação de professores leigos. Embora se argumentasse que o Proformação seria uma estratégia de transição para se alcançar o ensino superior, não houve articulação para que os egressos do Proformação continuassem seus estudos em nível superior.

Nessa iniciativa, expressa-se a contradição apontada por Brasileiro (1994) com relação ao oferecimento deste tipo de programa, que busca a formação para professores em exercício sem a habilitação mínima exigida por lei. A opção do governo federal foi continuar oferecendo um programa para atender uma situação emergencial, criada muitas vezes em função do clientelismo político dos pequenos municípios que continuavam empregando profissionais sem habilitação. No discurso e documentos oficiais, a justificativa era atender professores que atuavam em localidades de difícil acesso e que não haviam tido e não tinham acesso aos centros de formação. Conhecer o perfil dos formados trará elementos para esta discussão.

Nos documentos do Proformação, desenha-se como perfil para o egresso do programa o domínio do instrumental necessário para o desempenho competente das funções docentes. Nesta concepção, privilegia-se a dimensão técnica, do saber fazer. Pretende-se oferecer instrumentos que façam do professor um docente competente. É uma tarefa extremamente ambiciosa para um curso que precisa também oferecer a complementação da educação básica para o professor.

Outra expectativa é que o professor deveria desenvolver e aperfeiçoar a capacidade de teorizar a própria prática e de refletir criticamente sobre ela. Esta é uma

expectativa almejada por quase todos os programas de formação de professores. Entretanto, a capacidade de teorizar é algo que se desdobra em vários níveis de produção de conhecimento. Para teorizar seria preciso que o professor fizesse o estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das ciências já constituídas. Como disse anteriormente, durante o curso o professor estaria complementando sua educação básica, tendo acesso a conhecimentos característicos do ensino médio, numa forma transposta didaticamente e não em níveis que favoreçam a teorização. Aqui o programa traz refletido o que os documentos legais postulam como necessidade para a formação de professores. O que o programa pode proporcionar é a apresentação de conhecimentos científicos, estimulando o pensamento crítico. Mas a prescrição ou as intenções não garantem que se atinja este perfil. Refletir sobre a própria prática pode ser feito em diferentes níveis, com diferentes níveis de elaborações. Assim, olhar para a formação de professores na perspectiva de um processo ajuda a enfrentar esta questão. Analisando-se o curso como parte de um processo mais amplo, de avançar no sentido da profissionalização, torna-se mais realista.

Entendo que há uma contradição de base. Nos Referenciais para Formação de Professores (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1999), há uma defesa explícita da formação superior tendo em vista os limites da formação em nível de ensino médio. Embora se tenha isto como prescrição, os próprios documentos legais reconhecem que isto não é possível para a formação de nível médio.

Outras expectativas que o programa espera alcançar é que o professor possa conhecer e aceitar as características de seus alunos, respeitar as diversidades culturais e lidar bem com elas, ser comprometido com o sucesso dos alunos e com o funcionamento democrático da escola em que atua, valorizar o saber que produz em seu trabalho cotidiano e ter consciência de sua dignidade como ser humano e como profissional. Essas expectativas em relação ao perfil do egresso também estão em consonância com os documentos legais da época e parecem ser mais plausíveis para um curso de nível médio. A valorização da dignidade do professor, como ser humano e profissional, é essencial para um programa de formação de professores. Ao orientar a formação não apenas para o saber, mas para a pessoa do professor, o programa pretendeu inserir a formação dentro da trajetória de profissionalização destes professores. Considero este ponto essencial, pois resgatar a dimensão humana do professor faz com que ele possa valorizar-se e valorizar sua ação enquanto professor, valorizando conseqüentemente seus alunos.

Como perfil do egresso, o programa almeja que o professor conheça os fundamentos da cidadania, utilize formas contemporâneas de linguagem e domine os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a produção da vida contemporânea. Aqui também parece haver mais um exercício sobre os preceitos legais de como o professor deve estar formado do que as possibilidades reais de se alcançar isto em toda a sua plenitude num curso de dois anos.

A visão de que o professor é entendido como um ser humano capaz de continuar aprendendo e um cidadão responsável e participativo, integrado ao projeto da sociedade em que vive e, ao mesmo tempo, crítico de suas mazelas é um norte interessante para ser adotado no projeto político-pedagógico do curso. Brasileiro (1994) fala dos limites do projeto LOGOS que desconsiderava a experiência do professor leigo. No Proformação, esta experiência e este saber são integrados ao projeto do curso, o que dá ao professor perspectivas para sua valorização.

No projeto do curso, e ao longo de todo o material, considerou-se que a experiência de vida dessas pessoas era importante e que esses indivíduos eram detentores de saberes construídos ao longo de sua prática anterior. O Programa procura alcançar resultados em diferentes áreas: como formação de professores e como formação de pessoas humanas. Entendo que olhar para o programa sob estes dois aspectos ajuda a compreender seus limites e seus progressos, o que será debatido neste trabalho: a formação do ponto de vista do sujeito e a formação do ponto de vista de uma política de formação de professores.

4.1 Estrutura do Currículo

A opção curricular do Proformação foi estruturar as diferentes disciplinas em áreas temáticas. Os conhecimentos da área de Língua Portuguesa foram englobados na área temática Linguagens e Códigos. Os conhecimentos de Sociologia, Filosofia, História e Geografia foram organizados na área denominada Identidade, Sociedade e Cultura. Uma terceira área temática denominada Matemática e Lógica envolveu os conhecimentos de Matemática. A última e quarta área do núcleo comum do ensino médio reuniu conhecimentos das disciplinas de Biologia, Física e Química.

Outras duas áreas foram concebidas para reunir as disciplinas de formação pedagógica: Fundamentos da Educação, que reuniu conhecimentos das disciplinas de Sociologia e Filosofia da Educação e Psicologia, e a área temática de Organização do Trabalho Pedagógico, que apresentou os conhecimentos de Estrutura, Currículos e

Programas e Didática. Os objetivos de cada área temática estão especificados no Anexo IV.

Também existe a área de Língua Estrangeira, cuja opção foi definida por cada estado em função da disponibilidade de professores em cada um deles. Parte dos estados fez a opção por espanhol, e, neste caso, o Ministério da Educação oferecia o material impresso, e parte optou pelo inglês. Neste último caso, o estado deveria elaborar e distribuir o material didático, bem como responsabilizar-se pela elaboração dos instrumentos de avaliação.

Esta opção por áreas temáticas é interessante porque articula conhecimentos afins. Um bom projeto de educação a distância requer que a equipe de coordenação pedagógica explicita os objetivos a serem alcançados em cada unidade temática. Como o material do Proformação era impresso, estes objetivos precisaram ser formulados reunindo os especialistas da área. Muitas vezes, os cursos explicitam um projeto pedagógico, mas, no momento de sua execução, o curso se torna um conjunto de disciplinas autônomas, que ficam a critério do professor que ministrará cada uma. Por outro lado, a forma adotada no Proformação fixa os objetivos e conteúdos e qualquer modificação implicará na mudança do projeto gráfico do material e necessidade de reimpressão do material. Ao mesmo tempo, a reformulação de conteúdos ou sua atualização requer que o autor original esteja disponível, o que nem sempre é possível, trazendo dificuldades relacionadas a uma nova inserção de conteúdos no material impresso.

Além das áreas temáticas já mencionadas, compunha o currículo um Projeto de Trabalho, caracterizado como uma atividade de pesquisa e/ou ação pedagógica a respeito de algum aspecto (social, histórico, cultural, ecológico etc) da realidade local dos professores.

Para a interligação das diferentes disciplinas, foram criados eixos integradores concebidos como:

espaço de interdisciplinaridade em que os conteúdos das disciplinas das diferentes áreas são articulados em torno das experiências dos Professores Cursistas. São em número de quatro (um por Módulo) e são elementos agregadores de todas as áreas. (MEC, 2004).

A busca da interdisciplinaridade é algo almejado por vários cursos. Entendo que o Proformação operacionalizou isto de uma forma muito interessante, que não está apenas como prescrição, mas foi concretizado em seu material didático. Na unidade 5 do módulo III, o livro que reúne as cinco áreas temáticas estudadas no módulo inicia com uma apresentação. O professor é situado em relação ao que já foi trabalhado nas unidades

anteriores e tem uma breve explicação do que será tratado no livro. A introdução começa da seguinte forma:

Na unidade 3, falamos da questão das diferenças de ponto de vista que se expressam, por exemplo, na existência de diversas concepções de tempo, de espaço e de prática pedagógica. Nesta unidade vamos aprofundar esse tema, focalizando a existência de modos diversos de perceber, narrar e (re)significar fatos, bem como intervir neles. (MENEZES e RAMOS, 2002, p. 7).

A seguir, cada área temática é apresentada, bem como sua relação com o eixo integrador, neste momento tratado horizontalmente (ligação entre as áreas de uma mesma unidade). Na área de Linguagens e Códigos, a unidade propõe um retorno aos diferentes tipos de narrador que foram estudados na unidade 3, mas ampliando o assunto e apresentando diferentes recursos que o narrador pode usar para apresentar diferentes personagens. Na área de Matemática e Lógica, retomou-se um assunto tratado no módulo II, que foi a determinação de valor de incógnitas. A apresentação chama a atenção para os diferentes modos de resolver sistemas de equações envolvendo duas ou três incógnitas. Em seguida, o texto articula o papel do professor enquanto estudante, que aprende modos de resolver sistemas de incógnitas e seu papel de professor, que tem alunos que resolvem problemas em geral de maneiras diferentes, propondo ao professor:

Verá que existem diferentes modos, igualmente eficazes, para resolvê-los. Conhecendo esses caminhos alternativos, terá mais recursos para analisar e identificar os acertos nas soluções que seus alunos dão aos problemas em geral, respeitando e valorizando as estratégias de raciocínio que usam. (MENEZES e RAMOS, 2002, p. 7).

Na área de Vida e Natureza, a introdução também diz ao professor que ele conhecerá as características e propriedades dos metais e suas relações com a energia por meio de coisas de seu dia-a-dia, e que isso vai ajudá-lo “a construir cientificamente vários conceitos e conhecimentos relacionados a processos da natureza”, o que também poderá aperfeiçoar e ampliar os recursos para que ele trabalhe com seus alunos (MENEZES e RAMOS, 2002, p. 7).

Na área de Fundamentos da Educação, o texto informa que serão trabalhados conteúdos de Psicologia Escolar. São retomados conteúdos que foram trabalhados no módulo I, numa perspectiva mais social e abrangente, quando o eixo temático era “Educação, sociedade e cidadania” e o material propôs a reflexão sobre a produção social do sucesso e do fracasso escolar. Nesta unidade, é colocado ao professor que ele:

vai voltar a este tema, com uma abordagem psicológica, focalizando o sujeito da aprendizagem e enfatizando a busca do sucesso mais do que a explicação do fracasso. Verá que focalizar o sucesso ou o fracasso são modos diversos de dar significado aos mesmos fatos

relacionados com o desempenho escolar. Mas preste atenção, pois a adoção de um ou outro tem conseqüências muito diferentes entre si. Verá também que os dois pontos de vista – social e individual – não se opõem. Ao contrário, se complementam, e é essa articulação entre eles que nos dá pistas concretas para definir estratégias de promoção do êxito escolar. (MENEZES e RAMOS, 2002, p. 7).

Neste momento o texto aproveita para introduzir o que será trabalhado na área temática de Organização do Trabalho Pedagógico:

Entretanto, para que uma estratégia seja eficaz, é importante que se definam claramente os objetivos pretendidos com ela e se façam escolhas conscientes em relação ao modo de desenvolvê-la. Em outras palavras, é necessário elaborar um plano de implementação. O planejamento de uma estratégia voltada para a produção do sucesso escolar abrange a escola como um todo. Assim, inclui os planos de aula que você já vem fazendo, mas não se esgota neles. Nesta Unidade, vamos focalizar o planejamento como ferramenta para melhorar a capacidade da escola de atender às necessidades e levar em conta as características dos alunos (MENEZES e RAMOS, 2002, p. 7).

Ainda na apresentação é citado o vídeo que acompanha esta unidade, que se chama: “Viva a diferença!”. O texto informa ao professor que, no vídeo, será focalizada a escola como local onde trabalham diversas pessoas exercendo funções específicas, retomando a questão da diferença em cada área temática.

Esta é uma apresentação cuidadosa que o livro faz de seu conteúdo. Ao mesmo tempo em que se falam quais serão os conteúdos estudados, o texto retoma assuntos já estudados de uma perspectiva diferente, motiva o professor a realizar o estudo e faz articulações com o papel de professor. Além do material impresso, é oferecido um vídeo que foi filmado com professores reais, cujo enredo está articulado com os conteúdos da unidade estudada. Este vídeo é apresentado e discutido no encontro quinzenal, no qual o professor cursista se reúne com o tutor e com seus colegas no município. Também fica evidente que há um eixo temático que liga os conteúdos de maneira horizontal, fazendo relações entre áreas temáticas diferentes de uma mesma unidade. Mas também existem os eixos temáticos verticais, que ligam os conteúdos de unidades diferentes. Esta é uma forma muito interessante de construir o currículo, pois ele está concretizado no material didático.

Na parte B do Guia de Estudo, denominada “Estudo de temas específicos”, entram os conteúdos de cada área temática. Cada área temática é estruturada da mesma maneira, com os seguintes tópicos: “Abrindo nosso diálogo”, “Definindo nosso ponto de chegada”, “Construindo nossa aprendizagem”, “Para lembrar”, “Abrindo nossos horizontes”, “Glossário” e “Sugestão para leitura”. Exemplificarei como isto está disposto

a partir das Áreas de Fundamentos de Educação e Organização do Trabalho Pedagógico.

No tópico “Abrindo Nosso Diálogo”, é feita uma apresentação, a exemplo do que foi feito no começo do livro, mas focalizando a área temática. Esta apresentação contém um diálogo imaginário com o professor. Começa com “Olá professor!”. Em alguns momentos são utilizadas expressões como “não é?” e a todo momento usa-se o vocativo professor como em: “Bem, Professor, como você sabe...”.

No tópico “Definindo nosso ponto de chegada” são apresentados os objetivos específicos da unidade em questão. Neste caso, os objetivos estão especificados da seguinte forma:

Esperamos que, ao final desta Unidade, você seja capaz de:

- 1) Identificar as diferentes concepções que produzem preconceitos sobre o fracasso escolar e suas conseqüências para a educação;
- 2) Reconhecer, nas práticas escolares, mitos e preconceitos que produzem o fracasso e refletir sobre como promover o êxito na escola;
- 3) Reconhecer maneiras de promover o êxito na escola através de uma auto-imagem positiva.

Os objetivos ficam claramente explicitados ao professor que está estudando o material, a cada unidade estudada, o que auxilia no processo de aprendizagem do aluno.

No tópico “Construindo nossa aprendizagem”, os objetivos são transformados em tantas “Seções” quantos forem os objetivos daquela unidade. Cada Seção retoma o objetivo e expõe o conteúdo proposto. Durante a exposição não são explicitados autores como se faz num texto científico, mas é claramente visível a fundamentação científica que dá suporte ao conteúdo. O material foi elaborado por consultores, selecionados pelo Fundescola. A maioria dos autores era composta por professores universitários ou profissionais com formação científica sólida, o que traz um rigor conceitual para o texto, mas numa linguagem simples, com poucas palavras de difícil compreensão. Para se chegar a esta forma, houve um trabalho intenso entre o especialista da área e a coordenação pedagógica que buscava a adequação para a educação a distância. De acordo com depoimentos recolhidos, os primeiros textos foram produzidos numa linguagem mais próxima do padrão científico. Houve um grande trabalho de sensibilização dos autores para manter o rigor conceitual e adequar a linguagem para o público do curso. Várias revisões foram necessárias e também a validação por outros especialistas. Uma das pessoas que estavam acompanhando este trabalho de elaboração trouxe um depoimento de que a explicação de que o material deveria ser adequado a um público-alvo somente fez sentido quando se levou o professor especialista a uma escola da zona rural, num contexto muito distante de seu ambiente

universitário, e foi dito a ele: “É este professor que precisa entender seu texto”. A adequação didática ou transposição didática é um desafio muito maior na educação a distância, pois o material é disponibilizado ao aluno que estuda sem a presença do professor. Muitas vezes, alguns cursos a distância disponibilizam o mesmo texto que é trabalho no ensino presencial por via eletrônica, sem nenhuma preocupação com as especificidades da modalidade a distância. Neste caso, a alta evasão é a resposta à falta de cuidado com a preparação do material. No caso do Proformação, há uma preocupação tanto com o conteúdo quanto com a forma de apresentação. O material passou por um processo de elaboração, de revisão e de adequação didática em termos de seu conteúdo e forma. A apresentação gráfica também foi cuidada, pois o livro é colorido, impresso em material de qualidade e com inserção de fotos e ilustrações.

A apresentação dos conteúdos é intercalada com atividades, propostas a cada uma ou duas páginas de texto. A atividade 1 é a seguinte:

Professor, nós vimos que existe o mito de que as habilidades são herdadas e por isso algumas crianças aprendem e outras não... E quem acredita nisso age de acordo com isso. Agora, pense nas conseqüências desse tipo de concepção para a prática profissional: se um professor acredita que algumas crianças são capazes de aprender e outras, simplesmente, não, como será a postura e o comportamento desse professor diante de crianças que não aprendem? (MENEZES e RAMOS, 2002, p. 91).

Logo abaixo é deixado um espaço com linhas para a resposta do professor.

Todas as seções são trabalhadas desta maneira até vencer os conteúdos propostos na unidade. Ao final, o tópico “Para lembrar” ressalta os principais pontos trabalhados na unidade, em forma de resumo.

No tópico “Abrindo nossos horizontes” são feitas “Orientações para a prática pedagógica”, voltando-se a atenção para a prática do professor, problematizando várias situações do fazer pedagógico e propondo algumas atividades relacionadas ao conteúdo que o professor acabou de estudar.

No “Glossário” são explicitados os significados de algumas palavras destacadas ao longo do texto e que se presumiu que o professor tivesse dificuldade em compreendê-las. Ao final da área temática, é proposta uma sugestão de leitura, com a referência completa do livro e um resumo de seu conteúdo. Nesta unidade, foi sugerido o livro “Preconceitos no cotidiano escolar”, de Collares e Moysés, editado em 1996.

Toda esta estruturação é seguida nas cinco áreas temáticas que compõem cada unidade, que é apresentada na forma de um livro.

Ao final de cada livro, está a parte C, denominada “Atividades integradas”. Nela, são retomados os conteúdos trabalhados em cada área temática, fazendo-se um

fechamento dos assuntos. Depois são feitas “Orientações para a Reunião Quinzenal”. Nesta unidade em específico, a Sugestão 1 propõe ao professor que, juntamente com seus colegas, elabore um plano de desenvolvimento de ensino voltado para toda a escola. São detalhadas ações para serem feitas antes do encontro quinzenal, como retomar os estudos da área de Organização do Trabalho Pedagógico, para levantar as características de um bom plano. O professor é incentivado a consultar livros de didática para aprofundar seu conhecimento em planejamento escolar. Também é sugerido ao professor que faça um levantamento das dificuldades dos seus alunos a partir de conversas com os pais e alunos. Pede-se também que o professor faça uma análise das condições de sua escola e dos recursos nela existentes. Para a reunião é sugerida uma discussão entre os professores para:

- discutir se o modo como você e seus colegas ensinam levam em conta as condições específicas dos alunos;
- discutir se a organização dos tempos e espaços escolares, a organização do ensino (séries, ciclos) e os critérios de enturmação consideram as necessidades dos alunos;
- analisar os programas adotados na escola, comparando-os com os PCN, com a proposta estadual e com o levantamento das necessidades dos alunos. (MENEZES e RAMOS, 2002, p. 125).

As orientações estimulam a discussão de formas de melhoria da qualidade do ensino a partir da situação levantada, dos debates realizados e dos conteúdos estudados. Os professores são incentivados a registrar as discussões e propor modificações em suas escolas a partir do diagnóstico realizado.

Outra sugestão propõe frases retratando algumas crenças sobre o porquê alunos não aprendem. É estimulado um debate com perguntas orientadoras, retomando algumas atividades contidas no Guia de Estudo que o professor estudou.

Outra sugestão ainda é feita para a reunião quinzenal. Os professores são convidados a fazer um plano para desenvolver atividades de contar histórias em suas escolas.

Ainda na parte C, existem sugestões para a elaboração do memorial. É pedido ao professor para refletir sobre a forma como planejava suas aulas no início do curso, questionando se ele realizava planejamento, se houve alguma modificação durante o curso. Também é solicitado ao professor que registre suas experiências no estudo das áreas temáticas, dando exemplos como: “Escreva um pouco sobre sua maneira de ver os alunos. Como você explica as dificuldades de alguns?”

Finalmente na parte D, denominada “Correção das atividades de estudo”, são apresentados comentários ou soluções das atividades das áreas temáticas contidas no livro.

Fiz a exposição de um Guia de Estudo. Este livro em particular contém 143 páginas, que o professor deve estudar ao longo de uma quinzena. Além das atividades propostas durante o estudo das unidades, o professor deve responder a um Caderno de Verificação de Aprendizagem, com cinco questões de cada área temática. Este caderno deve ser entregue ao tutor no encontro quinzenal. O tutor fará a correção do mesmo nos quinze dias seguintes, enquanto o professor já está estudando um novo Guia de Estudo. O Caderno de Verificação de Aprendizagem pode ser feito com consulta e entra no sistema de avaliação do curso. Além disso, o professor deve elaborar um memorial a cada quinzena, a partir das orientações contidas na parte C do Guia de Estudo. Este memorial também entra na avaliação do curso. O professor deve também apresentar um plano de aula para ser avaliado pelo tutor e que também entrará como parte de sua avaliação. A partir do segundo módulo, é solicitado ao professor que, além das atividades descritas anteriormente, elabore um projeto de trabalho que será desenvolvido ao longo de três módulos, tendo avaliações parciais no segundo e terceiro módulos. Ao final do quarto módulo, os resultados do projeto são apresentados em um trabalho final, que deve ser divulgado à comunidade, numa Feira de Ciências.

Como este, o professor deve estudar outros 31 livros, durante os dois anos de curso. A partir do exemplo selecionado, pode-se verificar como o professor é estimulado a estudar, a refletir sobre as relações que este estudo tem com a sua prática pedagógica e também como é orientado a modificar suas ações na escola, tanto na sala de aula como em outros espaços da instituição.

Esse tipo de organização revela a preocupação de se criar as necessárias condições para que o professor cursista possa processar sua prática pedagógica, articulando e integrando os "olhares" sobre a realidade, especialmente sobre a Educação, produzidos pelas diferentes ciências. Teoria e prática são relacionadas a todo o momento, em todas as áreas temáticas, inclusive nas que fazem parte do núcleo comum do ensino médio. No material didático, a teoria e a prática se alimentam mutuamente, e os eixos temáticos organizam o conteúdo como uma espiral, retomando conteúdos já trabalhados, mas abordando-os de maneira mais aprofundada ou numa outra perspectiva.

No material didático, podemos observar que há uma preocupação constante em trazer situações do fazer pedagógico, inclusive nas áreas do ensino médio. O professor é provocado para refletir sobre o fazer pedagógico e para colocar-se como agente desse fazer pedagógico. Como é feito concomitantemente à apresentação dos conteúdos, esse aspecto é bem cuidado no material didático.

Mas o material didático é apenas um dos elementos do projeto pedagógico do curso. Os professores estudavam o material por quinze dias e se encontravam com os tutores, que eram professores formados e com experiência no magistério, o que também foi um fator facilitador para o diálogo entre o conhecimento e o fazer. Neste encontro, os professores de um mesmo município encontravam-se para tirar dúvidas dos estudos que realizaram, trocar experiências, debater assuntos relacionados à unidade, assistir ao vídeo que compunha a unidade, entregar os instrumentos de avaliação, discutir sobre a prática pedagógica. O encontro com um professor com formação mais avançada cria uma situação favorável à aprendizagem, pois o tutor pode auxiliar o professor a avançar em seu conhecimento, especialmente no que se refere ao fazer pedagógico. Para as áreas temáticas do núcleo comum, isto se apresenta como um limite, como veremos nos depoimentos dos professores formados no curso. Pelo fato de o tutor ser da própria comunidade dos professores a serem formados, a aprendizagem também é favorecida, tendo em vista que este é um público com características muito particulares.

Penso que o programa conseguiu criar um intercâmbio interessante entre o geral e o particular. O material didático propõe um conhecimento que apresenta diferentes contextos, o universo de outros. Nos encontros quinzenais, este conhecimento é trazido para o contexto particular, com a ajuda do tutor, que é um professor com melhor formação e que também exerce ou exerceu o magistério na comunidade do professor cursista. Além de ser um momento de estudo, o encontro quinzenal cria condições para a interação entre professores de uma mesma cidade, num contexto orientado para a aprendizagem e com tarefas definidas. A possibilidade de troca com pares, mediada por alguém com melhor formação, ao longo de um período de tempo, permite o estabelecimento de vínculos, que têm sido favoráveis à aprendizagem, o que se mostra essencial nos cursos de formação de professores.

O Proformação combina, assim, atividades coletivas presenciais e estudo individualizado sem a presença do professor formador.

As atividades coletivas presenciais, que totalizam 168 horas por módulo (21% da carga horária do curso), compreendem a Fase Presencial, os encontros quinzenais e o Reforço para Prova Bimestral.

A Fase Presencial, composta de 76 horas, é desenvolvida no início do módulo, durante dez dias. Neste período, o professor cursista participa de aulas ministradas por professores do ensino médio da rede estadual, lotados nas Agências Formadoras e chamados no programa de professores formadores. Esta atividade exige o deslocamento do professor de seu município, a não ser que a AGF se localize no próprio município do

professor cursista. Cada professor formador das cinco áreas temáticas, que compõem o módulo que se iniciará, ministra 12 horas de aula. Nestas 12 horas, o professor formador deve escolher os conteúdos mais complexos e que se prevê que o cursista terá mais dificuldade de estudar sozinho.

O encontro quinzenal, que compõe 72 horas da carga horária do módulo, se refere a oito encontros presenciais, aos sábados, durante o módulo. Nestes encontros, todos os professores cursistas de um mesmo tutor reúnem-se, sendo dez o número máximo de professores cursistas por tutor, definido pelo curso. Se o número de cursistas ultrapassar limite no município, outros tutores são selecionados para se respeitar esta proporção. Os encontros ocorrem aos sábados no município do professor cursista, o que exige o deslocamento de sua comunidade para a sede do município, quando o professor atua na zona rural. Neste encontro, como abordado anteriormente, o tutor orienta os estudos do professor cursista, dá suporte à aprendizagem para os conteúdos das áreas temáticas, recebe instrumentos de avaliação, devolve os instrumentos de avaliação que corrigiu, realiza discussões sobre prática pedagógica, exhibe o vídeo referente à unidade estudada. Realiza-se também um nono encontro, na forma de Feira de Ciências, na qual cada professor prepara uma atividade para ser desenvolvida junto à comunidade.

Além das 76 horas da Fase Presencial, o professor cursista se encontra com o professor formador durante o Reforço para Provas Bimestrais, que corresponde a 20 horas de atividades presenciais realizadas em cada módulo. De acordo com o acompanhamento da Agência Formadora, os professores formadores distribuem as 20 horas entre as cinco áreas temáticas que compõem o módulo, privilegiando as áreas que os professores cursistas demonstraram maior dificuldade.

Depois da Fase Presencial, o professor cursista retorna à sua comunidade e ao seu trabalho. Durante a semana, concilia o trabalho com o estudo individual dos guias de estudo. A cada quinze dias, o professor cursista deve estudar um livro (Guia de Estudo) com aproximadamente 120 páginas, distribuídas por cinco áreas de conhecimento que compõem cada módulo. Após o estudo, o professor realiza as atividades propostas no Caderno de Verificação de Aprendizagem (CVA), que contém cinco questões de cada área temática, podendo respondê-las mediante consulta ao livro. Ao final da quinzena, o professor leva o CVA para a correção do tutor. A carga horária do curso é composta também por estas horas de estudo individual, perfazendo 192 horas (24% da carga horária do curso) a cada semestre ou módulo, sendo previstas 12 horas semanais para esta atividade.

Além disso, o professor deve elaborar um memorial ao longo de cada quinzena, a partir de orientações contidas no Guia de Estudo. Este memorial também é entregue ao tutor no encontro quinzenal para as correções e orientações. São previstas duas horas semanais para a elaboração deste instrumento, computando-se 40 horas (5%) na carga horária do curso.

Nos módulos I e II, são previstas 80 horas (10%) para a elaboração de um projeto de trabalho, feito individualmente pelo professor cursista. Nos módulos III e IV, a carga horária é destinada à Língua Estrangeira, sendo 32 horas (4% da carga horária do módulo) para Língua Estrangeira e 48 horas (6% da carga horária do módulo) para o projeto de trabalho, que se caracteriza como atividade de pesquisa e/ou ação pedagógica a respeito de algum aspecto (social, histórico, cultural, ecológico etc) de sua realidade local.

Outra característica do Proformação é que a prática pedagógica desenvolvida pelo professor cursista no seu trabalho é computada na carga horária do curso. A cada módulo, 320 horas (40% da carga horária do curso) são referentes a esta prática pedagógica. Além disso, a escola do professor cursista é visitada uma vez por mês pelo tutor, que observa sua prática pedagógica e lhe atribui uma nota.

A tabela abaixo apresenta as atividades e respectivas cargas horárias.

Tabela 2: Carga horária de cada atividade que compõe o curso Proformação por módulo

TIPO DE ATIVIDADE	CARGA HORÁRIA POR MÓDULO	PORCENTAGEM
Atividades coletivas presenciais	168 horas	21 %
Estudo individual e elaboração do CVA	192 horas	24 %
Elaboração do memorial	40 horas	5 %
Projeto de Estudo e/ou Língua Estrangeira	80 horas	10 %
Prática Pedagógica	320 horas	40 %
Total	800 horas	100 %

Compõem a avaliação do curso, as notas obtidas nos Cadernos de Verificação de Aprendizagem, as notas dos memoriais, as notas de provas bimestrais realizadas sem consulta, as notas obtidas na avaliação da prática pedagógica e a nota do projeto de trabalho.

O acompanhamento sistemático do professor cursista é feito pelo tutor que está no seu próprio município. Todos os instrumentos de avaliação, com exceção das provas e do projeto de trabalho, são avaliados pelo tutor, que entrega a ficha de avaliação de cada professor cursista, uma vez por mês, à equipe da Agência Formadora, quando o tutor vai até a cidade da Agência Formadora para uma reunião com os professores formadores.

Caso o professor cursista tenha alguma dúvida durante seus estudos, pode recorrer ao seu tutor ou diretamente aos professores da Agência Formadora, que deve ter disponibilidade para receber chamadas a cobrar ou pelo 0800, a depender de cada estado.

De acordo com os manuais do programa, “o tutor é um orientador e instigador da aprendizagem do Professor Cursista, responsável pelo acompanhamento do seu desenvolvimento nas atividades individuais e coletivas” (MEC, 2004, p. 31). O tutor deve ser necessariamente um professor, preferencialmente com formação em nível superior. Cada município é orientado a enviar três currículos para cada vaga a ser aberta para tutor. A Agência Formadora deve proceder a seleção dos tutores, identificando aquele que melhor demonstre o domínio de conteúdos e experiência docente nos anos iniciais do ensino fundamental. O MEC orienta que a Agência Formadora faça uma seleção por meio de análise de currículo e de provas escritas. O tutor pode ser um professor da rede municipal de educação ou alguém contratado pelo município para exercer esta função. O tutor participa de uma capacitação com duração de três a quatro dias em cada módulo, além de participar da Fase Presencial, juntamente com os professores cursistas. No acompanhamento que faz da prática pedagógica do professor cursista, ao tutor é solicitado que faça orientações quanto à melhoria do processo ensino-aprendizagem que observa na sala de aula do professor cursista. O tutor dispõe, para isto, de uma ficha de acompanhamento da prática pedagógica e também de manuais para orientação de seu trabalho.

Ao recuperarmos os modelos analisados por Peters (2003), podemos dizer que o modelo de EAD adotado pelo Proformação combinou o modelo da conversação, pois simula uma conversação entre docentes e discentes, com o modelo professoral, pois procura transferir as funções didáticas do docente para o texto didático, como, por exemplo, despertar interesse, recuperar conhecimentos prévios, entre outros. Também existem aspectos do modelo que procuram diminuir a distância comunicativa ou distância transacional, proporcionando momentos de interação entre o aluno do curso e os professores formadores.

Há também uma inspiração nas megainstituições criadas na Inglaterra, Alemanha e Espanha, a partir da década de 1970, que levaram a educação universitária a trabalhadores excluídos do contexto universitário. Traçando um paralelo com a análise de Preti (2005) sobre estas instituições, o Proformação caracterizou-se também pelo material didático padronizado, com apoio das instâncias estaduais de formação em nível médio, o que permitiu sua expansão em vastas regiões do Brasil, adotando um sistema com máxima centralização, com uma rede de acompanhamento e de monitoramento do processo pedagógico (meios, materiais, procedimentos).

4.2 Forma de implementação

O Proformação teve uma característica diferenciada de outros programas do Ministério da Educação, pelo tipo de acompanhamento que era feito do programa e também pelo envolvimento direto de equipe do Ministério na sua implementação.

Para regular a parceria entre o MEC, estados e municípios foram assinados Acordos de Participação que definiam as responsabilidades de cada um dos parceiros.

Ao Ministério da Educação coube coordenar a elaboração do material didático, assim como a sua impressão e elaboração. O MEC também definiu a estratégia de implementação e coordenou a efetivação do programa. Em outros programas, geralmente há a descentralização de toda a execução e acompanhamento, cabendo ao Ministério o financiamento e acompanhamento de questões gerais relativas à execução. Para o Proformação, foi contratada uma equipe para realizar a coordenação de implementação do programa com várias áreas, como veremos a seguir.

Foi contratada uma equipe para planejamento e realização das capacitações dos professores formadores. Nesta formação, existiam três aspectos a serem tratados: os relativos aos conteúdos das áreas temáticas, os relacionados à educação a distância, na forma como foi incorporada ao programa e os relativos à forma de funcionamento do programa. Para os primeiros eventos de formação dos professores formadores, foram convidados os especialistas que elaboraram o conteúdo dos Guias de Estudo. Estes especialistas ministravam a capacitação promovendo a atualização dos professores formadores nos conteúdos abordados no programa, propondo metodologias para que os professores formadores atuassem nas fases presenciais junto aos professores cursistas. Com o passar do tempo, os especialistas deixaram de ministrar estas capacitações, que

foram assumidas por professores formadores mais experientes, que haviam demonstrado bom desempenho na sua atuação.

Para abordar aspectos relacionados à educação a distância aplicados ao curso, a própria equipe contratada atuava diretamente nas capacitações. Como os objetivos das capacitações dos professores formadores eram preparar o professor para atuar na Fase Presencial e exercer suas atividades na Agência Formadora, não havia especialista específico para o tratamento desta questão. Ao longo do tempo, a equipe contratada identificou que era necessário trabalhar junto aos professores formadores os aspectos relacionados ao seu papel de professor quando não estava com seus alunos para ministrar aulas. Como os professores cursistas voltavam para os seus municípios para o estudo a distância, o professor formador tinha que redefinir seu papel para continuar realizando o acompanhamento de seus alunos a distância. Portanto, estas capacitações envolviam discutir e propor ações para este novo papel assumido pelo professor formador. Os tutores traziam uma vez por mês as fichas de avaliação dos professores cursistas que acompanhavam. Nestas fichas, os tutores registravam as notas e suas percepções sobre a evolução do cursista. O professor formador analisava as fichas, verificava como o tutor procedia à correção dos instrumentos de avaliação, orientava o tutor sobre suas funções e o modo como deveria acompanhar seus cursistas. Eram trabalhados também aspectos relacionados à realização dos encontros quinzenais, avaliação da prática pedagógica e todos os assuntos relacionados ao curso. Como esta era uma função nova para o professor formador, este aspecto foi essencial para que os professores formadores continuassem engajados no acompanhamento de seus alunos. Por outro lado, esta nova atividade podia transformar o professor formador num burocrata, que analisava fichas e emitia pareceres a distância. Este parece ser um risco da educação a distância ou pode ser um campo fértil de trabalho. Muitas Agências Formadoras utilizaram este espaço para o exercício da criatividade e construção de um novo tipo de docência. Vimos como os Guias de Estudo traziam diferentes possibilidades e sugestões para que o professor cursista implementasse em sua prática pedagógica. Entretanto, estas sugestões não eram fechadas. Cabia ao professor escolher a que melhor se adequava à sua realidade e grupo de alunos. Isto abre múltiplas possibilidades. Da mesma forma, o professor formador tinha possibilidades para exercer o seu papel. Foi garantido a cada Agência Formadora que uma equipe de professores formadores tivesse a dedicação exclusiva a este trabalho por 20 horas semanais. Ou seja, ao invés de o professor formador atuar no ensino presencial, ele ficaria na Agência Formadora para atender as dúvidas dos professores cursistas, que poderiam ligar ou ir

pessoalmente à agência. Desta forma, o professor formador também era provocado a exercer o seu papel docente. Quando a Agência Formadora tinha recursos financeiros, os professores formadores se deslocavam aos municípios que estavam sob a responsabilidade de sua Agência Formadora para acompanhar a realização dos encontros quinzenais ou observar *in loco* as práticas pedagógicas adotadas.

Considero que esta forma de articulação com as Secretarias Estaduais de Educação foi um fator positivo do programa, pois garantiu que uma equipe de professores tivesse horário disponível e remunerado para realizar o acompanhamento dos professores cursistas.

Mas uma boa atuação das Agências Formadoras era uma possibilidade, pois havia o risco dos professores formadores não cumprirem seu plantão ou realizar sua atividade de maneira apenas burocrática. Além das capacitações semestrais, o Ministério da Educação coletava informações diretamente nos pólos, por meio de assessores técnicos do Proformação (ATP) contratados pelo projeto, o que lhe dava mais autonomia para o trabalho. O Ministério da Educação recolhia avaliações dos professores cursistas sobre as fases presenciais, por área temática, consolidava estas avaliações e dava retorno quanto ao resultado às equipes estaduais de gerenciamento do programa. Estas equipes ficavam ligadas às Secretarias Estaduais de Educação e podiam atuar junto às Agências Formadoras que não demonstravam um bom desempenho. Além disso, o assessor técnico visitava mensalmente cada Agência Formadora e analisava a forma como a documentação era preenchida e arquivada. Este assessor também analisava outros aspectos de funcionamento da agência, procurando evidências sobre o trabalho que era realizado. Este trabalho também tinha a característica de suporte, pois muitas questões eram orientadas neste momento de visita.

Os relatórios produzidos pelos assessores técnicos eram enviados à equipe do Ministério da Educação, que procedia a uma análise deste material. Nesta análise, vários pontos eram detectados, especialmente pontos que fragilizavam o trabalho desenvolvido. O resultado desta análise era apresentado mensalmente às equipes estaduais de gerenciamento do programa, que possuíam assim outra fonte de dados para atuar junto às Agências Formadoras.

O professor cursista era acompanhado pelo seu tutor, que, por sua vez, era acompanhado pelo professor formador, que, por sua vez, era acompanhado pela coordenação da Agência Formadora, que era acompanhada pela Secretaria Estadual de Educação e pelo assessor técnico do Ministério da Educação, que, por sua vez, eram monitorados por uma equipe de acompanhamento do programa no Ministério da

Educação. Essa sucessão criava uma rede de acompanhamento que alimentava o sistema de educação a distância. Este acompanhamento, realizado por equipes que têm disponibilidade de horário e são remuneradas para fazer este trabalho, aumenta muito as chances de êxito num programa de educação a distância. Entretanto, este acompanhamento deve ocorrer com qualidade e, por isso, havia um investimento nos eventos semestrais de formação de todos os professores formadores, tutores e equipes estaduais de gerenciamento do programa, além do acompanhamento diário realizado como parte das atribuições de cada participante.

Os tutores também eram capacitados semestralmente em eventos organizados pela Agência Formadora ou em eventos que reuniam todos os tutores de um mesmo estado.

Além das capacitações e do acompanhamento das Agências Formadoras, a equipe de coordenação nacional do programa montava as provas, que eram bimestrais. As questões eram elaboradas por professores formadores e passavam por diferentes revisões, até compor um banco. Deste banco, eram extraídas as questões a serem aplicadas nas provas, que eram iguais para todos os estados e aplicadas no mesmo dia. Caso houvesse necessidade de mudança da data da prova, eram aplicadas provas especiais, para não se utilizar a mesma prova.

Foram desenvolvidos para todos os participantes do programa, manuais de apoio e orientação de suas atividades: Diretrizes Gerais, Manual de Operacionalização, Guia Geral, Manual do Tutor, Textos de Apoio (Como planejar e realizar a reunião de sábado, Como acompanhar a prática pedagógica, Como orientar e avaliar o memorial, Como orientar e avaliar o projeto de trabalho, Apoiando o trabalho dos tutores e a aprendizagem dos professores cursistas). Estes manuais procuravam oferecer subsídios tanto para o professor cursista, que conhecia o funcionamento do curso e o sistema de avaliação desde o início do programa, quanto para os tutores e professores formadores que participavam da primeira capacitação antes do início do primeiro módulo.

Para atender a função de acompanhamento e monitoramento dessas gerências, a responsabilidade de acompanhar os estados foi dividida entre os assessores técnicos da Coordenação Nacional do Proformação (CNP) que atuava em Brasília. Cada assessor ficava responsável por um ou dois estados, acompanhando o trabalho do ATP daquele estado, tendo por responsabilidade: aprovar os planos de ação, ler os relatórios, fazer a análise e síntese desses relatórios, divulgar a análise do relatório para a EEG do estado e para os outros integrantes da gerência. Também eram feitos o acompanhamento da inserção de dados no Sistema Informatizado do Proformação e o acompanhamento para

verificar se as ações propostas para a resolução dos problemas detectados pela CNP foram efetivadas. Com base nas dificuldades destacadas pelos assessores, as gerências propunham estratégias de superação desses problemas, que iam desde uma orientação por e-mail até uma visita *in loco*. Essa metodologia de trabalho permitiu que se tivesse um quadro das dificuldades enfrentadas por cada estado e AGF e a proposição de medidas de superação de dificuldades ao longo do processo.

A cada semestre era realizada uma reunião envolvendo todos os coordenadores das equipes estaduais, assessores técnicos do programa e integrantes da coordenação nacional do programa. Esta reunião tinha por objetivos avaliar as ações desenvolvidas no âmbito do programa, planejar novas ações e capacitar a equipe para desenvolver as atividades do semestre seguinte. Nesta reunião, eram enfocados as dificuldades e os êxitos alcançados por cada estado, por meio dos relatórios emitidos e de atendimentos individuais aos estados.

Foi desenvolvido também um Sistema Informatizado do Proformação (SIP), que possuía quatro componentes:

- a) Cadastro: O sistema continha todo o cadastro dos participantes do Proformação, abrangendo cursistas, tutores, professores formadores, equipe técnica estadual, equipe da coordenação nacional do programa e outros colaboradores. Estavam cadastradas também as Secretarias Estaduais e municípios participantes do programa. Nele, eram lançadas as ocorrências, como desistências, abandonos e outras.
- b) Módulo Acadêmico: neste sistema eram lançados todos os resultados de avaliação dos professores cursistas e a frequência nas atividades presenciais. O sistema permitia acompanhar o desempenho de cada professor cursista e do grupo de cursistas de determinado tutor ou AGF. Desta forma, o programa dispunha de instrumento para acompanhar e monitorar o desempenho dos cursistas e dos participantes do programa (professor formador e tutor), sendo que a Agência Formadora, a equipe estadual de gerenciamento e a coordenação nacional do Proformação podiam acessá-lo e acompanhar os indicadores de desempenho que eram de seu interesse.
- c) Módulo de Acompanhamento das Ações de Capacitação e Fase Presencial: foram desenvolvidos formulários de avaliação de todos os eventos promovidos pelo Proformação (Fases Presenciais, Capacitações de Tutor e Professor Formador, Reuniões Executivas, treinamentos diversos, provas etc.), o que permitia definir estratégias para o melhoramento da implementação do programa, com base nos dados coletados, o que possibilitava uma análise quantitativa e qualitativa no decorrer das ações do programa.

d) Módulo de Avaliação das Atividades da Agência Formadora: no sistema estavam lançadas as avaliações dos assessores técnicos quanto aos diferentes aspectos verificados *in loco* nas Agências Formadoras, visando o contínuo aperfeiçoamento do programa.

Para acompanhar o cumprimento do Acordo de Participação foi criado o instrumento Demonstrativo de Cumprimento do Acordo, que era preenchido pelas agências formadoras e era encaminhado à coordenação nacional do programa pelas equipes estaduais, para ser analisado. Desta forma, podia-se visualizar inclusive as medidas adotadas no caso de não cumprimento das responsabilidades previstas no Acordo de Participação. Quando necessário, era feito contato com prefeituras e estados para o efetivo cumprimento do Acordo de Participação.

Ao fazer um retrospecto de tudo o que foi descrito até o momento, é importante frisar que o curso funcionava na modalidade de ensino a distância (EAD), com a utilização de materiais autoinstrucionais (impressos e vídeos). Nos períodos de férias escolares, os professores tinham aulas intensivas por dez dias, ministradas por professores formadores de uma Agência Formadora, o que geralmente requeria o deslocamento do professor cursista de sua cidade de origem. Após a Fase Presencial, os professores cursistas retornavam aos seus municípios e continuavam os estudos, exercendo seu trabalho na escola e realizando as atividades de formação.

Durante o semestre, a cada quinze dias, o professor cursista estudava um livro especialmente preparado para o curso. Após o período de estudo, ele se encontrava com um tutor, a cada quinze dias, no sábado, para um período de atividades presenciais de oito horas. Assim, eram alternadas atividades de estudos individuais e atividades coletivas presenciais com o tutor. Num módulo, o professor cursista estudava oito unidades, que correspondiam a oito livros, cada um deles composto por cinco áreas temáticas (as áreas do ensino médio e as áreas de formação pedagógica). Assim, além da Fase Presencial, eram realizados oito encontros quinzenais aos sábados. O professor cursista devia fazer exercícios de verificação de aprendizagem, elaborar planos de aula, memoriais e um projeto de trabalho, além de provas bimestrais. Todos esses instrumentos eram avaliados. Uma vez ao mês o tutor ia até a sala de aula do professor cursista para observar e avaliar sua prática pedagógica.

O curso procurava oferecer atividades variadas aos professores cursistas: aulas presenciais, encontros com tutores, estudo individual, prática pedagógica observada pelo tutor, avaliação por meio de diferentes instrumentos. Quanto à variabilidade de atividades, o curso avança quando integra conteúdos e sistema de avaliação.

O curso era desenvolvido em dois anos, compreendendo quatro módulos semestrais de 800 horas, sendo 320 horas por semestre compostas pela própria prática pedagógica do professor. Nesse aspecto, Veiga (2002) aponta os limites dessa forma de oferecimento de estágio. O professor cursista perde a oportunidade de ter contato com outra realidade escolar e corre o risco de ter sua prática pedagógica reiterada e não transformada.

O Proformação não utilizava meios tecnológicos como suporte do material didático, que, no caso do curso, era todo impresso. Entretanto, ele se enquadrava na modalidade de ensino a distância em virtude da flexibilidade espacial e temporal entre professor e aluno. A opção pelo material impresso considerou que a maior parte dos professores a serem formados estava em escolas de zonas rurais, sem acesso a computador. Se, por um lado, esse tipo de material permite o acesso à formação a um maior número de professores, por outro, ainda deixa o professor longe de recursos tecnológicos considerados importantes no campo educacional. Augusto (2005), num estudo sobre o Proformação no município de Formosa (GO), aponta este limite do programa, questionando como um curso de EAD não possibilita ao professor formado por esse curso o acesso ao computador. Considera este autor um limite extremamente sério no Programa. Mais uma vez se expressa a contradição aqui entre o acesso e a exclusão. Acesso à formação, mas ainda sem utilizar recursos tecnológicos.

O município é responsável pelo pagamento do salário do tutor que é um professor da rede municipal, efetivo ou então contratado para exercer esta função. Quando a Secretaria Estadual de Educação inscrevia professores de sua rede, o tutor também devia ser disponibilizado pela Secretaria Estadual. Houve um caso em que a Secretaria Estadual de Educação disponibilizou tutores para o município. Foi no caso de Minas Gerais que entendeu que deveria assumir esta responsabilidade, pois grande parte dos municípios era da região do Vale do Jequitinhonha ou de municípios com baixo IDH.

Assim, existiu um grande investimento institucional para que o professor cursista fizesse o curso.

Ao mesmo tempo, durante o curso, o tutor vai até a sala de aula do professor, uma vez ao mês, para acompanhar sua prática pedagógica e avaliar se os conteúdos, competências e habilidades almejados pelo curso estão sendo colocados em prática pelo professor. Esse modelo tutorial traz consigo muitas potencialidades, mas também dificuldades, especialmente no que se refere às competências e habilidades relacionadas à prática pedagógica.

O curso foi planejado para que o professor continuasse trabalhando enquanto fazia sua formação. Estimava-se que o professor deveria dedicar pelo menos duas horas diárias ao estudo em sua casa.

Embora haja até uma expectativa por parte dos alunos de que o curso — por ser a distância — fosse menos exigente do que um curso presencial, na primeira fase presencial os cursistas eram informados dos objetivos do curso, das formas de avaliação, do compromisso e disciplina necessários para obter bons resultados. Não foram raros os relatos de cursistas que tentaram desistir ou desistiram por não se sentirem capazes. No entanto, o curso também preparava os tutores e professores formadores para trabalhar, além dos conteúdos sob sua responsabilidade, aspectos de motivação e autoconfiança dos cursistas, fornecendo-lhes apoio para a permanência no curso.

Assim, o Proformação propõe uma formação integrada às atividades de trabalho do professor. Ou seja, a forma como o professor desempenha seu trabalho é avaliada no próprio curso, o que pretende criar uma aproximação entre o curso de formação e a prática de sala de aula.

Nóvoa (1999) discute a importância de uma articulação entre o modelo acadêmico e os modelos práticos na formação de professores, articulando o conhecimento construído ao longo da formação e o conhecimento construído na prática. Esse aspecto também é abordado por Tardif (2002) e se relaciona ao modo como a profissão docente foi constituída e como vem sendo estudada, especialmente com a estruturação do campo de conhecimento das ciências da educação e da pedagogia. O Proformação tenta estruturar-se sobre a articulação (teoria/prática), mas provoca o aligeiramento da formação, conforme aponta Veiga (2002). A construção de um material elaborado por docentes universitários e o modelo de implementação que privilegia a supervisão por um professor com experiência prática pretendem criar um espaço de construções de significados para o professor em formação, dentro de modelos profissionais (NÓVOA, 1999, p. 26).

Outro aspecto que chama a atenção no modelo do Proformação é que, por se tratar de profissionais que já estão em exercício, formação inicial e formação continuada se confundem. Os encontros quinzenais eram momentos de formação e também de reflexão sobre a prática.

4.3 O Proformação no âmbito da pesquisa

Placco, André e Gatti (2002) realizaram no período de julho de 2000 a outubro de 2002 avaliação externa encomendada pelo Ministério da Educação. Por meio de pesquisa de opinião com os segmentos envolvidos no processo de implementação do programa, seis estudos de caso, análises dos dados do sistema de monitoramento, observações e entrevistas, as autoras analisaram o processo de implementação do Proformação e a atuação dos envolvidos, para determinar quais eram os fatores favoráveis e quais as barreiras para a implementação do programa. Além disso, buscaram verificar os resultados de implementação do programa, considerando o desempenho dos cursistas quanto ao alcance dos objetivos estabelecidos e o impacto em suas práticas na escola e na comunidade escolar como um todo. As autoras concluíram que havia uma participação efetiva dos professores cursistas nas atividades presenciais e a distância do curso, com melhoras visíveis nas escolas visitadas. Nos testes de simulação didática realizados no estudo, as pesquisadoras consideraram que houve ganho substantivo em respostas mais adequadas às situações propostas. Assim, o programa foi bem sucedido tanto sob o ângulo da formação de professores como de metodologias da educação a distância. Identificaram também algumas dificuldades que foram consideradas por elas como dificuldades isoladas. Entre estas, apontaram: órgãos municipais que retardavam o desenvolvimento de ações sob sua responsabilidade; condições iniciais de nível de conhecimentos dos professores cursistas inscritos no programa; dificuldades dos cursistas quanto a hábitos de estudo e domínio de habilidades básicas durante o curso; necessidade de melhor preparo de alguns tutores e professores formadores; condições geográficas dificultosas de alguns municípios e ou escolas.

Num levantamento no portal de Teses e Dissertações da Capes em abril de 2009, encontrei 15 pesquisas, entre teses e dissertações, sobre o Proformação.

Rocha (2001) realizou tese de doutorado denominada “Os professores leigos e o Proformação: uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso”. O trabalho focou a prática do professor leigo no estado do Mato Grosso por meio da avaliação de instrumentos e outros documentos, como memoriais, e também mediante entrevistas. A pesquisadora chegou à conclusão de que foram alcançados resultados positivos pelo programa, a observar pelo índice mínimo de evasão, atitudes e posturas inovadoras na prática dos professores e que o Proformação tornou-se um aliado no

estado do Mato Grosso para a estruturação dos centros de formação e atualização do professor implementados em Mato Grosso.

Nornberg (2003) realizou pesquisa na Universidade do Vale do Rio dos Sinos intitulada “A formação do professor leigo em Rondônia – trajetória de sonho e espera/esperança”. A pesquisa aborda a formação do professor leigo em Rondônia, particularmente a experiência do Proformação. Utilizando observação livre, entrevista semi-estruturada, exame de documentos e diário de campo, a autora destacou a luta dos professores em prol da sua profissionalização. Na categoria avaliação dos conteúdos/temáticas, para alguns, as temáticas traziam em seu bojo novas técnicas e conhecimentos necessários para o professor executar uma aula de qualidade; para outros, as temáticas encontravam-se distantes da realidade local. Sobre os impactos causados pelo Proformação, a autora revela que, legalmente, os professores deixaram de ser leigos, apropriaram-se de novas técnicas e de vocábulos inerentes ao campo da educação. Entretanto, indicou que se fazia necessário um aprofundamento do conhecimento em direção a uma melhor apropriação de conteúdos e conceitos.

Almeida (2004) realizou pesquisa intitulada “Formação a distância de professores do ensino fundamental: uma nova forma de ensino”, na Universidade Católica de Brasília. Por meio da análise dos documentos do programa, a pesquisadora procurou apreender e compreender como se constitui uma posição-sujeito do professor cursista em sua relação com o conhecimento. Para a autora, a posição de sujeito deste professor-cursista é, sobretudo, a de um aluno, deixando mais uma vez de fora do processo de qualificação em serviço a reflexão e a crítica da relação teoria-prática.

Sousa (2004) realizou o trabalho “O Proformação: em foco, o tornar-se professor”, apresentado como dissertação de mestrado na Fundação Universidade Federal do Piauí. Por meio de um estudo histórico-pedagógico que teve por objetivo descrever e analisar as concepções e práticas formativas, bem como os saberes subjacentes às práticas pedagógicas dos professores formadores da Agência Formadora de Teresina, a autora procurou identificar aspectos teórico-metodológicos presentes na prática formativa do professor formador em relação ao professor cursista. A autora conclui sobre a construção da profissionalização docente dos professores formadores na perspectiva de que a atividade de formador promove processos reflexivos na e da prática pedagógica. No ato de formar, o professor formador formou-se também, destacando assim o impacto positivo que as formações ocorridas no âmbito do Proformação tiveram na atuação dos professores formadores que eram professores das redes estaduais de ensino. Assim,

além da formação do cursista, o programa promoveu processos de mudanças nos professores formadores.

Lima (2005) realizou trabalho de pesquisa intitulado “Avaliação da aprendizagem no programa de educação a distância: o Proformação em Pernambuco”. Neste trabalho, a pesquisadora realizou a análise das concepções que permeiam o processo de avaliação e a forma como é realizado o acompanhamento do processo de aprendizagem do cursista no Proformação. Por meio de entrevistas, observações e análise dos documentos institucionais do programa, a autora aponta limites na forma de avaliação utilizada no programa, especialmente porque os professores formadores não podem modificar as questões dos instrumentos de avaliação utilizados no programa.

Augusto (2005) realizou pesquisa defendida como dissertação de mestrado junto à Universidade de Brasília intitulada “Políticas públicas para a educação a distância: o caso do Proformação no município de Formosa, Goiás”. A pesquisa teve como objetivo analisar a percepção dos professores leigos do município de Formosa, por meio de entrevista com 13 professores egressos. O trabalho tem uma perspectiva crítica em relação ao Proformação, destacando a massificação da formação e a limitação das tecnologias, como forma de reprodução de conteúdos elaborados externamente.

Araújo (2005) realizou pesquisa em dois municípios do estado do Piauí, focalizando as competências teórico-práticas de professores da escola pública municipal de 1ª. a 4ª. série do ensino fundamental. A autora encontrou que houve um redimensionamento da prática pedagógica das professoras, com a aquisição de novas competências.

Sales (2006) apresentou o trabalho “Proformação: ressignificando o uso da mídia impressa na educação a distância para formação de professores” como dissertação de mestrado. De acordo com a pesquisadora, o interesse surgiu do desenvolvimento do seu trabalho com formação de professores em exercício na modalidade a distância, o que permitiu a educação a distância chegar “a localidades que não desfrutavam nem do uso da energia elétrica, em que as formas de deslocamento eram e ainda são as mais tradicionais possíveis, como a canoa e a carroça”. A autora analisou a mídia impressa do Proformação, seus aspectos de adequabilidade para a educação a distância e sua estrutura pedagógica a partir de um estudo de caso de uma das Agências Formadoras do Proformação no estado da Bahia. A autora defende a necessidade do uso da mídia impressa nos cursos e programas de formação de professores na modalidade a distância, indicando fatores que possibilitam a ressignificação do uso da referida mídia em EAD como fator de inclusão dos sujeitos que não têm acesso à rede conectada.

Cortez (2006) realizou a pesquisa “As práticas de formação de professores de 1^a. a 4^a. série do ensino fundamental: um estudo da formação do magistério leigo em Oeiras (PI) – 1970 a 2004”. A pesquisa enfocou as dificuldades de programas de formação do magistério leigo oferecidos em Oeiras-PI. Para o autor, os diferentes programas oferecidos tiveram dificuldades em atender as especificidades da escola do campo porque não se distinguiram de programas para as escolas urbanas.

Souza (2006) desenvolveu a pesquisa intitulada “A autonomia docente na concepção de professores egressos da pedagogia na modalidade de educação a distância em Mato Grosso”, na Universidade Federal de Mato Grosso. Os sujeitos investigados tiveram trajetórias formativas em nível de ensino médio e ensino superior, na modalidade de educação a distância, entre eles o Proformação. “Os resultados da pesquisa revelaram que a metodologia empregada na modalidade EAD contribui, significativamente, para a construção do conceito de autonomia dos professores e que nela buscam suporte teórico-metodológico para seu desenvolvimento profissional”.

Alencar (2006) realizou pesquisa em nível de mestrado denominada “O Proformação sob a perspectiva de seus egressos”. A pesquisadora trabalhou com professores egressos do programa no município de Granja (CE). A autora concluiu que houve mudanças importantes na docência dos professores, com a melhora da auto-estima, ampliação de conhecimento, criação de motivação para o trabalho, oferecimento de subsídios práticos para atuação em sala de aula.

Nobre (2006) desenvolveu a pesquisa “Estudo sobre propostas de formação de professores para ensinar matemática a crianças das séries iniciais”, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O estudo analisou algumas propostas de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, no que se refere ao ensino de matemática, entre eles, o Proformação. Para a pesquisadora, é preciso desenvolver programas que ofereçam oportunidades para consolidar e aprofundar de forma articulada o conhecimento dos conteúdos matemáticos, o conhecimento didático desses conteúdos e o conhecimento do currículo de matemática.

Paiva Junior (2007) desenvolveu a pesquisa “Docência no Proformação: Propósitos e Realidades” como dissertação de mestrado na Universidade Estadual do Ceará. A pesquisa trabalhou com professores egressos do município de Quixadá. O autor considera que o programa ampliou o conceito de docência integrando aspectos do ensino, pesquisa e gestão. Os aspectos de pesquisa e gestão foram limitados pela postura autoritária da administração escolar no município pesquisado. Quanto à

docência, o autor identificou contribuições do programa para modificar a atuação em sala de aula.

Leitão (2007) desenvolveu pesquisa em nível de mestrado na Universidade Estadual do Ceará denominada “Formação de professores em exercício na agenda positiva de educação básica universal”. A autora conclui que existe uma valorização dos saberes técnicos, operacionais e organizacionais da docência em detrimento dos saberes científicos e políticos e também da luta coletiva por desenvolvimento profissional, com a auto-responsabilização do professor.

Aguiar (2007) realizou um trabalho intitulado “A construção histórica e política do professor/a leigo/a no Brasil: um estudo de caso sobre o Proformação, na Escola Superior de Teologia. O autor realizou um estudo de caso sobre o Proformação, com a participação de 50 professores dos municípios de Luziânia e Cristalina – estado de Goiás, formados na turma de 2002. Este trabalho aponta limites do programa, que admite professores com níveis diferenciados de conhecimento para um mesmo nível de formação, sendo que o autor propõe alterações neste tipo de programa.

5. OS ACHADOS DA PESQUISA

5.1 O que revelam os questionários

Ao todo foram formados 262 professores em municípios de Goiás, Minas Gerais e Sergipe no ano de 2007. Nos estados de Minas Gerais e Sergipe foram aplicados questionários ao final do curso, sendo que 142 dos 158 professores responderam ao questionário. Com relação ao estado de Goiás, serão analisados os dados disponíveis no Sistema Informatizado do Proformação, visto que não foi possível o envio do questionário, pois quando o questionário ficou pronto, estes cursistas já haviam se formado há seis meses e estavam dispersos por muitas cidades. Na tabela 2, estão dispostos os números de professores formados em cada um dos estados e o número de questionários analisados.

Tabela 3: Distribuição do número de professores formados no Proformação e o número de questionários analisados, segundo os estados da federação participantes do grupo que concluiu a formação em julho de 2007.

Estado	Número de Professores Formados	Número de questionários recebidos e analisados	Porcentagem
MG	141	126	89%
SE	17	16	94%
Total	158	142	90%

Fonte: Ministério da Educação. Sistema Informatizado do Proformação. Acesso em 19/02/2008.

Em Minas Gerais, 91% dos professores eram do sexo feminino e 9% do sexo masculino. Em Sergipe, 100% dos professores eram do sexo feminino. Nos registros do Sistema de Informações do Proformação consta que 97,16% dos professores formados em Goiás eram do sexo feminino e 2,84% eram do sexo masculino.

Tabela 4: Distribuição do número de professores formados no Proformação segundo a faixa etária.

	Goiás		Minas Gerais		Sergipe		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Menos de 18 anos	0	0	1	0,79	0	0	1	0,40
De 18 a 20 anos	3	2,88	4	3,17	0	0	7	4,78
De 21 a 25 anos	16	15,38	30	23,82	0	0	46	18,69
De 26 a 29 anos	18	17,31	12	9,52	0	0	30	12,18
De 30 a 35 anos	32	30,77	13	10,32	1	6,25	46	18,69
De 36 a 40 anos	13	12,50	17	13,50	3	18,75	33	13,40
De 41 a 45 anos	12	11,54	23	18,25	8	50,00	43	17,47
Mais de 45 anos	10	9,62	26	20,63	4	25,00	40	16,25
TOTAL	104	100	126	100	16	100	246	100

Com relação à distribuição nas diferentes faixas etárias, em Minas Gerais há uma distribuição em todas as faixas escolhidas. Chama a atenção que 23,81% dos formados tinham de 21 a 25 anos. Mas, 38,88% já tinham mais de quarenta anos. No estado de Sergipe, as professoras tinham mais de 30 anos, sendo que 25% delas já tinham mais de 45 anos. No estado de Goiás, 35,57% dos professores tinham até 29 anos.

Tabela 5: Distribuição do número de professores formados por estado, de acordo com o tempo de trabalho como professor.

	Goiás		Minas Gerais		Sergipe		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Há menos de 2 anos	49	47,12	2	1,58	0	0,00	47	19,11
De 2 anos e 1 mês a 4 anos	18	17,31	35	27,78	3	18,75	56	22,76
De 4 anos e 1 mês a 8 anos	22	21,15	13	10,32	1	6,25	36	14,63
Mais de 8 anos	14	13,46	76	60,32	12	75,00	102	41,46
Sem informação	1	0,10	0	0	0	0	1	0,04
Total	104	100	126	100	16	100	246	100

Em Goiás, quase 50% dos professores tinham menos de dois anos de exercício de trabalho como professor quando começaram a fazer o curso. Em relação ao tempo de magistério, em Minas Gerais, 60,32% dos professores tinham mais de oito anos de exercício de magistério. Entretanto, chama a atenção que quase 30% tinham até quatro

anos de trabalho como professor, indicando que haviam entrado na carreira docente depois da publicação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996. Em Sergipe, a maior porcentagem (75%) está situada no grupo de professores que tem mais de oito anos de magistério.

Todos os professores egressos do Proformação nos estados de Minas Gerais e Sergipe lecionavam somente em uma escola, com exceção de uma pessoa que não respondeu esta pergunta no estado de Minas Gerais. Esta situação está associada ao tamanho das cidades em que lecionam e também à zona de atuação, mesmo porque o deslocamento em zonas rurais tornaria quase inviável a docência em mais de uma escola. Esta situação permite ao professor um contato estreito com a comunidade e conhecimento profundo dos alunos com os quais trabalha, diferentemente da situação de professores de grandes centros urbanos que, para melhorar seus salários, ministraram aulas em mais de uma escola.

Com relação ao modo como tomaram conhecimento do curso, 99,29% dos professores disseram que a Secretaria de Educação foi quem os informou sobre a possibilidade de cursar o Proformação. Isto evidencia a grande dependência do professor em tomar conhecimento de assuntos que são de seu interesse apenas por meio da Secretaria Municipal de Educação e também que as diferentes formas de divulgação de um programa têm pouca penetração junto aos professores.

Tabela 6: Distribuição do número de professores segundo o motivo de não ter realizado curso de magistério anteriormente.

	Minas Gerais		Sergipe		Total	
	f	%	f	%	f	%
Não pensava em ser professor	3	2,38	0	0	3	2,11
Não tinha o ensino fundamental completo	9	7,14	0	0	9	6,34
Não havia curso de magistério no município	87	69,04	0	0	87	61,26
A escola que oferecia o curso de magistério era distante da minha residência	17	13,49	0	0	17	11,97
Eu não tinha disponibilidade de horário para estudar em curso presencial	1	0,79	4	25,00	5	3,52
Particpei, mas não conclui	8	6,35	3	18,75	11	7,75
Outro: falta de incentivo	0	0	4	25,00	4	2,82
Outro: falta de "boa vontade e querer"	0	0	1	6,25	1	0,70
Outro: falta de condições financeiras	0	0	2	12,50	2	1,40
Outro: falta de oportunidade	1	0,79	0	0	1	0,70
Em branco	1	0,79	2	12,50	3	2,11
Total	126	100	16	100	142	100

Sobre os motivos para não ter realizado um curso de magistério antes, 69,04% dos professores de Minas Gerais informaram que não havia curso de magistério em seu município e 13,49% disseram que a escola que oferecia o curso de magistério era distante de sua residência. Chama a atenção que 7,14% dos professores em Minas Gerais não tinham o ensino fundamental completo e, por isso, não puderam frequentar um curso de nível médio anteriormente. Em Sergipe, os motivos concentram-se na falta de disponibilidade de horário para o professor estudar em curso presencial (25%), falta de incentivo (25%) e 18,75% afirmaram que já haviam iniciado um curso de magistério antes, mas não haviam concluído.

Tabela 7: Distribuição do número de professores segundo a distância entre a sua residência e o local onde ocorria o encontro quinzenal

	Minas Gerais		Sergipe		Total	
	f	%	f	%	f	%
Em branco	12	9,52	2	12,50	14	9,86
Até 1 km	30	23,81	10	62,50	40	28,17
De 1,1 Km até 10 km	12	9,52	1	6,25	13	9,15
De 11 km a 20 km	27	21,43	0	0	27	19,01
De 21 km a 30 km	21	16,67	0	0	21	14,79
De 31 km a 40 km	12	9,52	2	12,50	14	9,86
De 41 km a 50 km	5	3,97	1	6,25	6	4,23
De 51 km a 60 km	2	1,59	0	0	2	1,43
Mais de 60 km	5	3,97	0	0	5	3,52
Total	126	100	16	100	142	100

Quase metade dos professores freqüentavam os encontros quinzenais do curso, realizados até 10 quilômetros de suas residências. Entretanto, 31,7% dos professores tinham que se deslocar mais do que 30 quilômetros para comparecer a estes encontros.

Como o programa visava a formação de professores de anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas, 97,18% dos professores informaram que estavam vinculados à rede municipal. Em Minas Gerais, um professor estava vinculado ao estado, provavelmente em escola que ainda não tinha sido municipalizada.

No estado de Goiás, os 104 professores (100%) eram vinculados às escolas municipais.

Tabela 8: Distribuição do número de professores de acordo com o tipo de vínculo empregatício.

	Minas Gerais		Sergipe		Total	
	f	%	f	%	f	%
Contratado como professor	51	40,48	2	12,50	53	37,32
Contratado com outra função	0	0	12	0,75	12	8,45
Efetivo como professor	68	53,97	0	0	68	47,89
Efetivo com outra função	7	5,55	2	12,50	9	6,34
Em branco	1	0,79	0	0	1	0,70
Total	126	100	16	100	142	100

Sobre o tipo de vínculo, em Minas Gerais 53,97% eram efetivos como professor e 40,48% eram contratados como professor. Em Sergipe, esta situação se inverte, pois 75% dos professores eram contratados com outra função. Aqui pode estar representada uma fragilidade do programa, pois mais de 40% dos seus egressos nos estados de Minas Gerais e Sergipe são contratados, o que os deixa numa situação de instabilidade e, no caso de uma demissão, todo o esforço de qualificação do professor poderia estar desperdiçado. Por outro lado, mais de 50% dos professores de Minas Gerais eram efetivos como professor, mas não tinham a formação mínima exigida pela legislação atual para o exercício do magistério.

Tabela 9: Distribuição do número de professores por estado, segundo a remuneração mensal

	Minas Gerais		Sergipe		Total	
	f	%	f	%	f	%
Sem rendimento	0	0	0	0	0	0
Até R\$ 380,00	80	63,49	4	25,00	84	59,15
De R\$ 381,00 a R\$ 800,00	46	36,50	3	18,75	49	34,51
Mais de R\$ 800,00	0	0	9	56,25	9	6,34
Total	126	100	16	100	142	100

Sobre a remuneração, 59,15% dos professores recebiam até R\$ 380,00, sendo que, em Minas Gerais, o máximo recebido era R\$ 800,00. Em Sergipe, 56,25% dos professores recebiam mais de R\$ 800,00, o que deixa os dois estados em posição muito

diferenciada em relação à remuneração de seus professores. Importante ressaltar que estes dados foram colhidos em julho de 2007.

Tabela 10: Distribuição do número de professores por estado, segundo o número de alunos na sala de aula do professor

	Minas Gerais		Sergipe		Total	
	f	%	f	%	f	%
De 1 a 8 alunos	14	11,11	1	6,25	15	10,56
De 9 a 13 alunos	42	33,33	2	12,50	44	30,99
De 14 a 18 alunos	39	30,96	1	6,25	40	28,17
De 19 a 23 alunos	21	16,67	2	12,50	23	16,20
De 24 a 28 alunos	9	7,14	2	12,50	11	7,75
Mais de 28 alunos	0	0	8	50,00	8	5,63
Em branco	1	0,79	0	0	1	0,70
Total	126	100	16	100	142	100

Quanto ao número de alunos na sala de aula em que os professores atuavam, 41,55% dos professores trabalhavam com até 13 alunos na sala, o que está relacionado ao número de alunos em escolas rurais.

Tabela 11: Distribuição do número de professores por estado, segundo a distância da escola que atua para a sede do município.

	Minas Gerais		Sergipe		Total	
	f	%	f	%	f	%
Na sede ou até 1 km	13	10,32	4	25,00	17	11,97
De 1,1 km até 10 km	10	7,94	2	12,50	12	8,45
De 11 km até 20 km	32	25,40	1	6,25	33	23,24
De 21 até 30 km	28	22,22	0	0	28	19,71
De 31 km até 40 km	12	9,52	0	0	12	8,45
De 41 km até 50 km	15	11,90	8	50,00	23	16,20
De 51 km até 60 km	7	5,55	0	0	7	4,93
Mais de 60 km	4	3,18	0	0	4	2,82
Em branco	5	3,97	1	6,25	6	4,23
Total	126	100	16	100	142	100

Quanto à distância da escola em que o professor atua e a sede do município, 36,63% dos professores atuavam em escolas que ficavam há mais de 30 quilômetros da sede do município. Considerando que estas escolas estavam na zona rural e que o deslocamento geralmente é feito por estradas de terra, estes professores ficavam numa situação de isolamento em suas comunidades.

Tabela 12: Distribuição do número de professores de acordo com o acesso a computador

	Minas Gerais		Sergipe		Total	
	f	%	f	%	f	%
Não	97	76,98	16	100	113	79,58
Sim, somente em casa	4	3,18	0	0	4	2,82
Sim, somente no trabalho	2	1,59	0	0	2	1,41
Sim, em casa e no trabalho	1	0,79	0	0	1	0,70
Sim, em outros locais	21	16,67	0	0	21	14,79
Em branco	1	0,79	0	0	1	0,70
Total	126	100	16	100	142	100

Quanto ao acesso ao computador, 79,58% dos professores não tinham qualquer acesso a computador e 14,79% tinham acesso em outros locais que não eram sua casa ou trabalho. Somente 4,93% tinham acesso a computador em casa ou no trabalho.

Tabela13: Distribuição do número de professores, segundo o acesso à internet.

	Minas Gerais		Sergipe		Total	
	f	%	f	%	f	%
Não	102	80,95	16	100	118	83,10
Sim, somente em casa	2	1,59	0	0	2	1,41
Sim, somente no trabalho	2	1,59	0	0	2	1,41
Sim, em casa e no trabalho	0	0	0	0	0	0
Sim, em outros locais	19	15,08	0	0	19	13,38
Em branco	1	0,79	0	0	1	0,70
Total	126	100	16	100	142	100

O acesso à internet não era possível para 83,10% dos professores. Somente 16,20% dos docentes usufruíam dessa possibilidade, sendo 13,38% do acesso feito em outros locais que não a casa ou o trabalho do professor.

Os dados coletados apontam que a maioria dos professores que concluíram o Proformação em julho de 2007 era composta de mulheres, com pouco tempo de magistério, recebendo, no máximo, um salário mínimo por mês. Não tinham acesso a computador ou à internet. Este perfil modifica-se especialmente no estado de Minas Gerais, cujos professores já estavam há mais de oito anos exercendo o magistério. Cabe ressaltar que foi a primeira vez que o estado de Minas Gerais fez parceria com o Ministério da Educação para oferecer o Proformação.

Estes dados sugerem que há dificuldade dos professores no interior de ingressar no nível superior, bem como ter acesso a computador e internet, especialmente nas zonas rurais, onde a maioria dos professores lecionava. Mesmo o acesso às escolas de formação de professores em nível médio é raro, uma vez que um número significativo de professores apontou que não havia feito magistério porque não existia este tipo de curso no município.

De dez anos para cá, houve uma mudança de prática nos municípios em relação à contratação de leigos. O que era uma prática comum passa a ser restringida pela força da legislação e também pela pressão social. O Proformação teve importância também porque ofereceu formação aos leigos que já estavam há muito tempo em exercício e também porque se apresentou como uma transição, uma última chance, o que passou a noção aos municípios de que não seria possível continuar contratando leigos. Por outro lado, alguns municípios aproveitaram a oportunidade para contratar leigos e encaminhá-los à formação, por mais que se implementassem medidas para coibir esta prática, como o desligamento dos cursistas que não preenchiam os requisitos. Há também a carência de oportunidades de formação profissional em municípios pequenos, o que estimulou o jovem a se inserir no programa para ter pelo menos uma formação.

A seguir, apresento o Proformação na percepção dos professores egressos do programa. Os nomes das professoras utilizados neste trabalho foram alterados, para preservar suas identidades.

O Proformação atingiu professoras em diferentes situações de trabalho. Antes de analisar a situação de trabalho do professor leigo, apresentarei aspectos de sua vida escolar e profissional, que nos ajudarão a entender a finalidade do programa, seus avanços e limites. A formação de professores não está separada dos sujeitos que passam pela por essa experiência. Um processo de formação atua sobre sujeitos com

histórias de vida, expectativas, condições existenciais que potencializam ou limitam a ação formativa. As entrevistas ocorreram todas com mulheres e, para compreender seu trabalho, é importante conhecer a interrelação entre a forma de organização do trabalho e as relações sociais de reprodução, organizadas na família (PENA, 1981).

A população alvo do programa são professores leigos, na sua grande maioria professoras da zona rural. Ligadas à vida rural, a escolarização não era o primeiro aspecto a ser valorizado em suas famílias de origem, formando um *habitus* de classe (BOURDIEU, 2008) em que uma carreira construída com base na escolarização era algo que nem era visto como uma das primeiras opções na socialização destas mulheres. O *habitus* é algo que impregna os sujeitos, que constitui suas subjetividades, suas aspirações e vai definindo suas escolhas ao longo da vida. O que é social passa a ser do sujeito (VYGOTSKY, 1989, 1993).

Esta configuração familiar e subjetiva, aliada às pouquíssimas oportunidades de estudo, fez com que as mulheres entrevistadas, egressas do Proformação, revelassem histórias de vida em que as interrupções ou a não conclusão do ensino fundamental ou do ensino médio fossem as situações predominantes. Os estudos no ensino superior nem figuravam como possibilidade, antes de cursarem o Proformação, como evidencia o depoimento de uma professora cursista entrevistada:

Eu tinha muito medo da faculdade. Eu não tinha vontade de fazer faculdade, por um lado eu tinha. O nome faculdade me parecia ser coisa muito diferente. E você vê que não é. É um estudo como outro qualquer (Isis,GO).

A necessidade de ter um trabalho e/ou a oportunidade de ser professora estabelecem para estas mulheres um desafio: como modificar um *habitus* que produziu uma realidade externa e uma realidade interna? Dubar (1997) nos auxilia a entender este processo quando analisa a situação de operários em empresas que passam por transformações ao longo de vários anos e configuram novas problemáticas para sujeitos com configurações identitárias já estabelecidas. Para as professoras do Proformação, voltar a estudar depois de vários anos, modificar sua situação profissional, exigiu sacrifícios externos e desencadeou transformações internas significativas.

De um lado o sujeito e de outro o processo formativo, que demandavam atividades, leituras, tarefas, interações com professores, interações com colegas. Este processo produziu diferentes trajetórias, determinadas tanto pelas configurações subjetivas e cognitivas dos sujeitos quanto pelas escolhas feitas pelo processo formativo (que material seria proporcionado aos alunos, quanto de interação seria propiciado entre

os alunos e seus professores, quem auxiliaria o aluno no processo de aprendizagem, que atividades este aluno deveria produzir, como seria avaliado etc.).

5.2 O Proformação na visão dos professores cursistas

A seguir, trarei elementos do perfil de cada professora entrevistada, destacando aspectos relacionados à sua história escolar e profissional.

Temis (GO)

Professora com 51 anos, trabalhava há 38 anos, mas tinha registros formais dos últimos 21 anos. Filha de um professor que lecionava em sua própria casa, começou a ajudar o pai. Saiu de sua cidade, foi para outros estados, retornou ao município e ao ensino de crianças na zona rural.

Selene (MG)

Quando jovem, mudou-se para São Paulo para trabalhar e ajudar os pais. Fez até a 6ª série na comunidade e, depois, em São Paulo, fez a 7ª série. Tornou-se professora sem terminar o 1º Grau, como um meio de retornar para junto dos pais. Trabalha há 30 anos como professora. Já havia feito cursos de capacitação, mas que não certificavam como ensino médio. Chegou a frequentar um curso oferecia a complementação de estudos do 1º ou 2º Grau, conforme a necessidade de cada professor. Entretanto, a certificação só foi reconhecida depois de pressão dos alunos e da prefeitura na época, pois se argumentou que a carga horária era insuficiente. Por meio de um provão, o curso foi reconhecido. Depois disso, a professora tentou fazer o 2º Grau, mas, como o deslocamento de sua comunidade até a cidade onde seria oferecido o curso, correria por sua conta, a professora chegou a pensar em desistir de completar seus estudos. A professora revela em sua fala seu esforço para concluir o ensino médio, depois de mais de 20 anos exercendo o magistério:

[...][Depois nós ficamos assim tentando o segundo grau (...) estava muito difícil, as viagens (...) por conta da gente. A gente não dava conta porque era muito caro (...) eu estava quase desistindo, quando surgiu a idéia do Proformação.

Mas o fato de estar próxima da aposentadoria, trouxe dúvida se a professora poderia ser inscrita, mas ela acabou insistindo e realizou o curso. Antes de fazer o programa, a professora foi afastada da sala de aula por ser leiga. Isto aconteceu depois da promulgação da LDB em 1996. No seu estado, a opção feita em muitos municípios foi

o afastamento do professor do exercício do magistério posicionando-o em outras funções na escola, o que foi sentido como humilhação e ingratidão. Com a possibilidade de capacitação por meio do Proformação, a professora retornou à sala de aula. O relato da docente mostra como foi o seu processo de afastamento:

Nós tivemos assim uma fase bastante difícil. Teve uma época que eles acharam assim, como a gente não tinha o segundo grau, chegaram a nos afastar da sala de aula. (...) Mandou a gente para cantina. Ai eu confesso a vergonha. Eu me senti lá embaixo, me senti arrasada, porque eu sabia que eu não tinha o segundo grau e eu procurava fazer o máximo que eu podia. Então, no caso, eu queria melhorar a cada dia. Mas foi uma coisa assim tão séria, que me machucou muito, muito mesmo..

Hera (MG):

Professora há 28 anos na sua comunidade. Começou seu exercício profissional substituindo a professora da localidade, quando então foi convidada para ser professora. Havia feito vários cursos de capacitação, mas nenhum de formação inicial.

Eu fui indicada para estar trabalhando, substituindo. E a partir desse momento, a gente foi fazendo vários cursos de aperfeiçoamento. Comecei com o Projeto Rondon, fiz vários cursos com esse pessoal e sempre que tinha curso de aperfeiçoamento a gente estava fazendo [...]

Afrodite (MG)

Atua como professora em uma comunidade com de 50 pessoas. Para chegar a à sede de seu município é preciso andar 10 quilômetros a pé, em estrada de chão, até alcançar uma rodovia, porque não há qualquer tipo de transporte coletivo. Na rodovia federal, é preciso se deslocar por mais 15 quilômetros até a sede do município. Quando jovem, a professora foi concluir seus estudos em uma cidade próxima de sua comunidade. Chegou a iniciar o curso de magistério presencial, mas engravidou quando estava no nono mês do curso. Acabou retornando para a comunidade e não deu continuidade ao curso. Atualmente é a única professora de sua localidade.

Artemis (GO)

É professora há dez anos. Fez concurso como auxiliar de ensino. Depois o município extinguiu este cargo e a auxiliar passou a ser professora, mesmo sem formação. Mora na cidade e dá aula em escola da zona rural, que fica a meia hora de sua localidade. Ela já havia completado o ensino médio em sua própria cidade e concluído o curso de nível superior (Pedagogia a distância, oferecido por uma universidade pública estadual). Tem 24 alunos na turma e trabalha em período integral. De manhã, trabalha com reforço para os alunos e, à tarde, ministra aulas regulares para os estudantes.

Diana (MG)

Diana era professora há 18 anos. Antes disso, saiu de sua cidade e foi para São Paulo. Casou-se, teve três filhos, separou-se e retornou para a casa dos pais. Depois de um ano sem trabalho, vivendo na casa dos pais com três filhos, decide ir embora novamente. Por meio de uma parente que era professora, surge a oportunidade de ser professora, que seria concretizada se tivesse o apoio de algum político. Impulsionada pela necessidade, recorre ao político e começa a exercer o magistério, tendo concluído apenas a 4ª série. Por meio de um programa de estudos nas férias em outra cidade, consegue concluir a 8ª série. Matriculou-se no programa “Chama” de formação de professores, mas que não tinha o acompanhamento de docentes. O estudo era realizado em casa e havia dez oportunidades para realizar as provas. Mas não concluiu o curso no tempo previsto e não obteve a habilitação.

Minerva (MG)

Minerva era professora há 24 anos. Começou a trabalhar ainda solteira, sem concluir os estudos. Casou-se e ficou sem estudar por seis anos e também afastada da sala de aula. Quando a prefeitura decidiu implantar a pré-escola e o 4º ano na comunidade, foi convidada a retornar à escola, onde estava atuando até o momento da entrevista. Antes do Proformação, havia concluído o 2º ano do ensino médio.

Aurora (MG)

Aurora tinha 38 anos e era professora há 16 anos. Nasceu e sempre viveu na mesma comunidade. Como havia completado o 4º ano, situação que a deixava em vantagem em relação a outros candidatos a professores e havia substituído vários professores, tornou-se professora da comunidade. Antes do Proformação, havia completado o ensino fundamental em outra cidade.

Atena (GO)

No momento da entrevista, a professora trabalhava em uma creche, dando aula para o Jardim II, em uma turma de 27 crianças de quatro anos. Havia trabalhado cinco anos como professora na zona rural, mas, por problemas familiares, abandonou a sala de aula e ficou em desvio de função, na cidade, por oito anos. Para cursar o Proformação, teve que voltar para a zona rural, pois na cidade não era admitida na sala de aula como

leiga. Voltou à sala de aula há quatro anos. Depois de concluir o Proformação, voltou a atuar na cidade, em uma creche próxima à sua casa.

Isis (GO)

Isis é professora há 16 anos. Era concursada como assistente de ensino. Exerceu o magistério por seis meses na zona rural, mas, por um problema de relacionamento com a turma para quem dava aula, pediu inicialmente para ser demitida. Dissuadida pela secretária de Educação, solicitou, então, qualquer trabalho e foi realizar limpeza. Para continuar como professora, teria que ficar cinco anos na zona rural. Mas a realidade da sala de aula assustou Isis (GO), pois, como trabalhava com alunos do 1º ao 4º ano, acabou atuando junto a jovens que a ameaçaram. Ainda jovem, sem responsabilidades com o sustento familiar, decidiu retornar para à cidade, achando que a profissão de professor não valia a pena. Ali, continuou seus estudos, pois tinha parado no 4º ano do ensino fundamental, quando se tornou professora na zona rural. Antes do Proformação, estava cursando o 2º ano do ensino médio, alcançado por meio de supletivo. Ela relata assim sua primeira experiência como professora:

(...) sabe aqueles meninos que olham para você e não te respeitam (...) tem certas ameaças que você fica assustada. Então eu me vi nessa situação: longe da minha família, morando na casa de um pessoal e essa turminha maior com certas ameaças. (...) Naquele tempo eu não tinha nada que me impedia, não tinha responsabilidade com casa, não tinha marido, não tinha filho, eu estava morando na casa da minha mãe, sem obrigação nenhuma de passar o que eu estava passando. (...) Isso fez com que eu olhasse para sala de aula diferente, que eu olhasse para essa profissão de uma forma diferente, que não valia a pena você dar aula. Você se entrega demais à profissão [...]

Ariadne (MG)

Professora há 18 anos. No dia da última prova do Proformação, a professora prestou vestibular e passou em décimo lugar. No momento da entrevista, estava no segundo período de Pedagogia, trabalhava na educação infantil, com 16 crianças de cinco anos. A professora conseguiu fazer faculdade aos 40 anos, sete anos antes de se aposentar. Apesar de ser um longo trecho, o discurso da professora ressalta suas dificuldades e determinação em continuar a estudar:

(depois que concluiu a quarta série) tinha ensino gratuito, mas e o material, como é que ficava? (...) Ai ele (o pai) falou que não tinha condição de eu estudar. (...) Só que eu não aceitei aquilo. Eu fui ser empregada doméstica, o que era uma coisa feia para todo mundo (...) quando eu consegui comprar meus livros, eu já estava com 13 anos, (...) eu fui na escola me matricular. Ai a diretora falou que eu não podia, que naquela época eles não aceitavam criança com 13 anos na 5ª série. Mais uma decepção na minha vida. Eu falei 'vou trabalhar mais

um pouco'. E fui: fui manicure e fui fazendo as coisas até eu conseguir pagar o meu estudo. Entrei na escola. (...) eu fui para a escola estudar a noite. Foi outra barreira que eu tive que quebrar, porque é um curso técnico, então assim, achava que eram só as piores pessoas da cidade que estudavam lá. Era a noite. Ai eu consegui meia bolsa. Então eu formei na oitava série. (...) Então eu conheci um secretário e na época podia ter professores leigos, que era o meu caso. Então eu fiz isso, eu comecei a trabalhar, além de dar aula, eu ainda fazia a merenda." (...) "Então eu fiz o supletivo em quatro meses. (...) um dia eu vi uma revista, falando que ia ter esse Proformação.

Ceres (GO)

Professora há 21 anos. Antes do Proformação tinha estudado até a 8ª série. Atua e mora na zona rural, que fica a duas horas da sede de um pequeno município. É professora em uma sala multisseriada, com 11 alunos do 1º ao 4º ano do ensino fundamental. A fala da professora revela suas dificuldades como aluna da zona rural:

Antes do Proformação eu já tinha até a oitava série, mas foi com muita luta, porque quando eu comecei a trabalhar, eu só tinha a quarta série. (...) Eu saía daqui até de pé - naquela época não tinha transporte escolar, não tinha nada, os cadernos numa sacola plástica, nem material a gente tinha. Mas era com muita luta, as crianças sofriam muito para aprender. (...) Quando eu comecei a trabalhar até a primeira vez, eu não tinha curso nenhum, só tinha a quarta série. Depois eu fiz de quinta a oitava através do curso. Ainda tinha que estudar todo dia e ainda trabalhar. Depois eu fiz o científico, depois que terminei a oitava série, comecei o científico. Comecei em (cidade), vi que era longe demais. Passei para o primeiro, daí surgiu a oportunidade da gente estudar no Proformação. Eu deixei tudo e fui estudar em (cidade da AGF).

Penélope (GO)

Era professora há cinco anos no momento da entrevista. Começou a atuar como professora no instante em que foi oferecido o Proformação.

Quando começou o Proformação, veio a oportunidade de começar, tanto de trabalhar quanto de capacitar.

Juno (MG)

Professora há 22 anos. A oportunidade de participar do Proformação foi vista por ela como importante para continuar no magistério e também para continuar seus estudos:

Se não fosse o Proformação, talvez não estivesse em sala de aula. É uma lição para a gente. E a oportunidade, a gente não estava tendo a oportunidade de estudar.

Cassandra (MG)

Professora há 29 anos, trabalha numa escola de zona rural.

Electra (MG)

Professora há 29 anos, trabalha numa escola de zona rural, na mesma escola que Cassandra. As duas trabalham juntas há 26 anos e foram colegas de curso durante o Proformação.

Sofia (MG)

Sofia tinha 56 anos e era professora há 26 anos. Quando começou a atuar como professora tinha feito até o 4º ano do ensino fundamental e trabalhava em uma comunidade rural, onde permaneceu por 21 anos. Em 2001, foi afastada desta comunidade por razões políticas.

Fui para a minha comunidade, trabalhei lá 21 anos. Na eleição, em 2001, eles me tiraram da minha comunidade (...) e eu fiquei de escola em escola. Eu já rodei essas escolas todas do município.

Pandora (SE)

Professora há seis anos, contratada do município. Morava na zona rural e, por meio de uma pessoa conhecida da Secretaria de Educação, foi contratada para ser professora. O casamento, os filhos, a vida no interior não permitiram que ela fizesse um curso de formação de professores antes do Proformação. No momento da entrevista, trabalhava com projetos especiais da Secretaria de Educação. Já havia concluído o ensino médio quando começou a frequentar o Proformação. Fazer o curso representou não só uma oportunidade de formação como também um novo posicionamento nas relações familiares. Depois que concluiu o Proformação, fez vestibular e está cursando a faculdade. Mas, antes disso, teve que lidar com seu marido, para quem não havia nenhuma valorização no estudo:

Meu marido é uma pessoa analfabeta, ainda hoje ele não gosta que eu estude. Durante o curso, ele ia me levar, ia me buscar (...)

Medeia (SE)

Professora há 24 anos. Começou a trabalhar com 13 anos no Mobral. Casou-se, saiu de sua cidade e foi morar numa comunidade carente. Por meio dos colegas que a apresentaram ao prefeito, tornou-se professora. Na época em que foi oferecido a primeira vez no estado, ela não participou do Proformação por questões políticas:

(...) eu queria tanto fazer o Proformação antes, só que não tive oportunidade, por causa de política mesmo.

5.3 Como se tornaram professoras

O desejo de ser professora aparece para algumas dessas mulheres ainda quando criança, mas é a necessidade de sobrevivência, de uma atividade remunerada, que as impele a se tornar professoras. Algumas delas mencionam que atenderam a um convite da prefeitura, pois suas localidades eram pequenas e não havia pessoas com mais formação ou professores formados na sede do município que se dispusessem a atuar no meio rural, como está demonstrado nos relatos a seguir:

A minha mãe também foi assim, ela só tinha 4ª série, e eu estudei com ela, e muitas pessoas da vizinhança estudaram e se tornaram doutores... (...) que na época não precisava ser...ter magistério nem nada, só assim a facilidade de trabalhar com criança, que eu já tinha (Vênus - MG).

(...) ninguém quer trabalhar em zona rural (...) Então, acharam melhor alguém da comunidade, porque esse problema ficava resolvido (Minerva - MG).

Eu tinha a quarta série. E havia outras pessoas que não tinham nem quarta série direito. Eu já tinha substituído vários professores, então foi por isso que eu me tornei professora (Aurora - MG).

(...) fui morar numa comunidade bem carente e lá precisava de professor. Tinham alguns colegas que já me conheciam do Mobral e passaram para o prefeito que tinha alguém com capacidade, mas aquela capacidade leiga, sem formação. Só o que eu sei, eu passo. O que eu aprendia, eu passava para os alunos (Medeia - SE).

Temis (GO) “herda” a atividade de seu pai. Desde criança o acompanhava na sala de aula improvisada na fazenda em que morava, para que crianças e adultos não ficassem sem aprender a ler e a escrever. Isto aconteceu por volta dos anos de 1970, época em que a escolarização não chegava até a zona rural de pequenos municípios. Líder na fazenda, dividia o que havia aprendido com os outros moradores da fazenda, conforme revela o depoimento de Temis:

Ele era o líder. O pessoal falava ‘Não tem quem ensina a gente’. Ele dizia: ‘eu não queria deixar ninguém sem estudar, ninguém analfabeto.’ Ai o pessoal falava: ‘você ensina?’ (...) Ia tudo para dentro da casa dele. Inclusive quando eu comecei, tinha sessenta e três alunos que ele ensinava. (...) Não tinha quadro, não tinha giz. Era uma tábua que ele colocava, trazia as crianças. Não era só criança não, idosos também (Temis - GO).

No caso de Selene (MG), sua antiga professora ia se mudar da cidade e chamou-a para assumir seu lugar. Como tinha interesse em voltar à comunidade, retornou como

professora. Como revela na entrevista, passou pela experiência de substituir a professora:

De vez em quando eu substituía, quando eu tava aqui, eu ficava no lugar dela, trabalhando para ela e ela gostava muito do meu trabalho, então ela fez de tudo para que eu viesse ficar no lugar dela (Selene - MG).

A experiência prática e a reprodução do fazer de sua antiga professora foram a base para o exercício da docência. Um dos professores formadores entrevistados resume este modelo de aprendizagem e exercício profissional:

Quem aprende um a, ensina um a (Machado).

Hera (MG), Aurora (MG) e Minerva (MG) também tiveram sua inserção no magistério da mesma forma que Selene (MG). Começaram substituindo a professora e, depois, foram convidadas a ser professoras na comunidade. Também não tiveram formação inicial, mas participaram de curso de formação continuada, como o Projeto Rondon.

Afrodite (MG) relata que foi convidada a ser professora na comunidade porque não havia professores formados. Antes de se tornar professora, teve a oportunidade de fazer o magistério presencial, mas a gravidez no primeiro ano do curso foi motivo que voltasse à sua comunidade. Na pequena comunidade, passa a ser professora. A falta de formação inicial é logo sentida no início do seu exercício profissional e a oportunidade de fazer o Proformação dá a ela a dimensão da falta da formação no seu exercício profissional conforme se depreende de sua fala:

(...) quando eu comecei a dar aula foi difícil até assim para entrar na sala de aula. (...) Agora quando eu entro na sala eu acho tudo fácil, o jeito de trabalhar com os meninos, as mímicas que a gente aprendeu no Proformação. Foi muita coisa boa: trabalho de campo que eu nem sabia que era importante. Eu acho que eu aprendi muita coisa importante. Os meninos hoje, eu acho que eles aprendem melhor.

Artemis (GO), a mais jovem das professoras entrevistadas, tem outra relação com a profissão. A consciência de sua função surge quando passa a ter contato com as crianças da zona rural e começa a sua formação inicial. Seu exercício profissional foi sendo moldado pelo contato com professores mais velhos e pelas tentativas e erros. Quando questionada sobre por que se tornou professora, ela responde:

Eu não ligava muito para isso não. Eu não queria ser professora. Eu fiz o concurso mesmo por causa da minha mãe. Depois que eu comecei a fazer o Proformação, a faculdade, eu comecei a tentar entender mais os alunos, as dificuldades deles. Na zona rural tem aluno que vai para

escola até sem tomar banho, sem almoço, sem lanche. Lanche só na escola. Ai eu tentei entender mais a realidade deles.

Atena (GO) também começa sua carreira na docência concursada como assistente, mas assumindo sala de aula.

Quando fiz o concurso na prefeitura, não precisava ter concluído o magistério para ser assistente. Fiz o concurso, passei, assumi sala de aula cinco anos. Tive um problema de família e tive que abandonar.

Nos casos de Ariadne (MG) e Diana (MG), a atuação profissional como docente também começou sem a formação inicial. Depois de vários anos se esforçando para completar a 8ª série, a oportunidade de ser professora surge para as duas com a indicação de um político.

Na fala de Ariadne (MG) fica claro que a contratação não era porque não tinha professor formado, mas porque ela buscava uma oportunidade de ascensão profissional. Na sua fala aparece que era permitido ter professores leigos e não que era necessário este tipo de contratação. Ao mesmo tempo, para ser professora, teve que assumir também a função de merendeira. Começa como contratada na prefeitura e não consegue concluir o ensino médio porque, na ocasião, sua filha era pequena. No depoimento da professora, ela retoma a fala do político na época:

“Ariadne, eu vou te dar uma oportunidade, mas ai você que vai ver se vai dar conta ou não, está nas suas mãos.” Então eu fiz isso, eu comecei a trabalhar. Além de dar aula, eu ainda fazia a merenda (Ariadne – MG).

Em um caso mais recente, a professora começa a atuar no momento em que seria oferecido o Proformação e, por indicação política, torna-se professora.

Eu estava precisando (...) fiquei sabendo da formação de professores, (...) ela me encaixou. Estava arrumando as vagas para as pessoas. Ai comecei a estudar e trabalhar (Penélope - GO).

No caso de Ceres (GO), o fato de tonar-se professora se dá pelo incentivo e identificação com a mãe. Iniciou como professora quando não tinha nem idade para trabalhar, segundo ela. Depois de fazer algumas substituições de professores, o departamento de educação se interessa por seu trabalho. Ela mora em uma localidade da zona rural. Para chegar a uma das escolas em que já trabalhou, caminhava uma hora e meia ou ia a cavalo, gastando 50 minutos. Apesar do longo trecho, fica evidente em sua fala o início precoce como professora, uma função transmitida de mãe para filha, possibilitada, sobretudo, pela falta de concurso público e pela dificuldade de acesso à comunidade.

Eu me tornei professora, foi incentivo da minha mãe. Minha mãe dava aula. Ela falou para mim que eu teria que seguir a mesma carreira. Quando ela começou a trabalhar, (...) eu via que ela estava trabalhando, fazendo os planos. Então, eu gostava de ficar observando, pedia uma folha branca, começava a escrever desde pequenininha. Estava fazendo meus planos. (...) Depois que minha mãe se aposentou, eu via que a carreira era boa, tinha amor pelas crianças. Eu gostei de trabalhar nessa área. Ai eu comecei a trabalhar. Minha mãe trabalhava na mesma escola que hoje eu trabalho (...). Quando eu comecei a trabalhar, na verdade, eu nem tinha idade, eu comecei trabalhando numa creche (...) ficava no lugar da minha mãe quando ela pegava férias.

Muitos tiveram a oportunidade de voltar às suas comunidades como professores, mesmo sem terem concluído o 1º Grau. Tal fato ocorreu por meio de indicação de ex-professores, que deixariam o lugar, e por contato com políticos.

De vez em quando eu substituía, quando eu estava aqui, eu ficava no lugar dela, trabalhando para ela e ela gostava muito do meu trabalho, então ela fez de tudo para que eu viesse ficar no lugar dela (Selene - MG).

Uma prima minha que trabalhava, ela saiu e a comunidade não tinha outra pessoa. Eu fui lá e o prefeito pediu que a gente fizesse o teste. A gente foi lá e eu fiquei (Cassandra - MG).

O prefeito da época convidou. Foi uma turma que eles convidaram para fazer uma prova. Estava precisando de mais três professores no município (Sofia - MG).

Em algumas localidades havia escolas fechadas, por falta de professor. Quando Electra (MG) chega com seu pai, que iria construir uma ponte em uma comunidade rural, os moradores vêem a possibilidade de ter a escola reaberta e a a encaminham ao prefeito. Depois de um curso, a professora é contratada.

Eu fui para lá com o meu pai que estava construindo uma ponte. A escola estava fechada porque tinha falta de professor. Teve um senhor da comunidade que pediu para eu ocupar o lugar (Electra - MG).

Entre as professoras, existe aquela que já havia concluído até mesmo uma faculdade. A oportunidade de ter um ensino voltado à prática pedagógica e a escassez de oportunidades de atualização, são fatores decisivos para esta professora insistir em fazer o curso.

Outras pessoas que acompanham as turmas mais antigas do Proformação ficam interessadas em função das mudanças que foram detectando nos professores que faziam o curso. Impedidas por razões políticas de realizarem o curso nas outras vezes

em que foi oferecido, em uma nova oportunidade procuram uma forma de se inserir no programa.

Como eu gostava da metodologia – a metodologia de quem faz o Proformação é diferente de um professor que não faz o Proformação – eu vendo o modo delas trabalharem, os tutores chegando à escola para visitar, os coordenadores, e eu gostava da exigência, do método deles trabalharem. Eu me empolguei (Pandora - SE).

Por questões familiares algumas abandonaram a docência, perdendo a oportunidade de continuar no trabalho de professor. O Proformação surge, assim, como oportunidade para estes professores retornarem para à sala de aula. Outras não puderam completar a educação básica porque moravam em comunidades rurais, em que os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio não eram oferecidos. Deste modo, o Proformação é visto como uma oportunidade que bate à porta destes sujeitos.

A função de professora na própria comunidade traz a estas mulheres a possibilidade de entrada no mercado de trabalho, sem romper com o trabalho e o mundo doméstico, semelhante à situação descrita e analisada por Pena (1981) sobre a inserção das mulheres no sistema fabril no início da industrialização brasileira.

A possibilidade legal para o exercício profissional sem habilitação foi a porta aberta para a docência leiga. A reprodução de modelos de professores conhecidos, o ensaio e erro, a orientação de pessoas que já exerciam a função de professores são as principais referências para estes professores desenvolverem suas atividades no início de suas carreiras.

5.4 As razões para serem professoras leigas

Nesta parte do trabalho retomo o depoimento das professoras, dos professores formadores e dos gestores, a discussão sobre os porquês da contratação do professor leigo e como a política de formação de professores se articula com esta realidade.

A análise do depoimento das professoras sobre a forma de inserção na carreira docente confirma que, em pequenas cidades brasileiras, a inserção na carreira profissão, mais do que uma oportunidade oferecida a todos os interessados, se transforma em uma oportunidade construída pelas relações de amizade com políticos e pessoas próximas ao centro do poder. A esse respeito uma professora declara:

Um político escreveu a carta me recomendando e eu comecei a trabalhar [...] (Diana - MG).

Um dos depoimentos é revelador em demonstrar como a vaga foi criada a partir da demanda da professora e não da necessidade de contratação em função da falta de professores habilitados:

Eu conheci um secretário e, na época, podia ter professores leigos, que era o meu caso (...) eu comecei a trabalhar. Além de dar aula, eu ainda fazia a merenda (Ariadne - MG).

Em alguns casos, há a transmissão do cargo da mãe ou pai para a filha, ou, então, pela indicação de uma ex-professora. Vários depoimentos deixaram claro esta transmissão:

Minha mãe já era professora, minha irmã também era, e surgiu uma vaga, aí eu fui convidada pelo prefeito (Vênus - MG).

De vez em quando eu substituía, quando eu tava estava aqui, eu ficava no lugar dela, trabalhando para ela e ela gostava muito do meu trabalho, então ela fez de tudo para que eu viesse ficar no lugar dela (Selene - MG).

Eu me tornei professora, foi incentivo da minha mãe. Minha mãe dava aula. Ela falou para mim que eu teria que seguir a mesma carreira. (...) eu via que ela estava trabalhando, fazendo os planos, então eu gostava de ficar observando, pedia uma folha branca, começava a escrever desde pequenininha. (...) Quando eu comecei a trabalhar, na verdade, eu nem tinha idade, eu comecei trabalhando numa creche (...) ficava no lugar da minha mãe quando ela pegava férias (Ceres - GO).

Há também casos de profissionais concursados como auxiliares, quando não se exigia a habilitação de professor, como surge no depoimento de uma professora:

Quando fiz o concurso na prefeitura, não precisava ter concluído o magistério para ser assistente. Fiz o concurso, passei, assumi sala de aula cinco anos. Tive um problema de família e tive que abandonar (Atena - GO).

Com a exigência legal de formação, alguns professores foram afastados da função docente e foram substituídos por professores formados. Esta situação, além de indignação, gerou revolta e a oferta do curso Proformação foi vista como a oportunidade de retorno para à sala de aula, em uma função de maior prestígio e remuneração.

Neste caso, a substituição, mesmo que temporária, por professores habilitados demonstra que a situação de escassez de professores formados não foi a principal razão para a contratação de professores leigos, pelo menos não nos últimos dez anos.

As professoras procuram demonstrar suas habilidades, que se sobressairiam das demais membros da comunidade, para justificar as razões da escolha, atribuindo ao fato de terem mais experiência ou mais facilidade de ensinar a razão da de sua contratação.

Neste contexto, mais experiência significava mais tempo de estudo que as outras pessoas, conforme demonstra o depoimento de uma professora:

Tinha assim, professores da cidade, mas nas zonas rurais eles pegaram, assim, pessoas que já tinham mais experiência, tinha gente que tinha só a oitava série (Vênus - MG).

A concepção de que para ser professor basta saber um pouco mais do que aqueles que serão alunos também é um aspecto marcante nas representações que vários setores da sociedade têm em relação à função docente. O campo aberto à atuação de leigos demonstra a fragilidade da função docente como profissão e da legislação, permissiva ao exercício profissional de pessoas leigas. São esses elementos tomados como justificativa para as contratações, em que os aspectos políticos e as necessidades pessoais são os definidores da admissão do professor leigo.

Ao mesmo tempo, a expansão da escolarização foi feita de maneira progressiva. Ainda nas zonas rurais não é possível os jovens completarem o ensino médio. Na época em que eram alunos, concluir a 8ª série estudando na zona rural não era possível, como apontam as professoras:

Naquela época, era raridade o pessoal que dava aula ter magistério, ter algum curso superior. Agora está mais fácil, está havendo acesso a transporte. Naquele tempo em que nós começamos era muito difícil, tirava a quarta série às vezes, ficava só na quarta série. Hoje tem muita gente estudando (Cassandra - MG).

Naquele tempo, não tinha tanto professor formado. Os formados ficavam mais na cidade. O interior ficava com os leigos mesmo (...) antes não existiam as leis, com o passar do tempo foi mudando, se você soubesse o "a", você ensinava sobre isso (Medeia - SE).

Aqui percebemos uma contradição, pois a desvalorização social da função docente nas políticas públicas é contraposta pela valorização de aspectos citados pelas próprias professoras como elementos que as levaram a ser docentes: o fato de ter mais experiência, o fato de ter herdado da mãe a função docente na comunidade. Entretanto, esta contradição é sentida quando o professor leigo começa o seu exercício profissional:

(...) quando eu comecei a dar aula foi difícil, até assim para entrar na sala de aula (Afrodite - MG).

Várias professoras recorreram a docentes mais experientes no início de seu exercício profissional. Uma delas afirma que aprendeu por tentativa e erro:

Fui pedindo ajuda, o que estava certo ou errado, como poderia fazer (Artemis - GO).

A identidade de professoras ou, como Dubar (1997) ressalta, a identidade para si, foi constituída na aprendizagem direta do trabalho. A função docente assemelha-se à

análise realizada por Dubar para trabalhadores assalariados em empresas. Os sujeitos forçaram a sua entrada no mundo do trabalho, neste caso, na escola, por circunstâncias de vida bastante difíceis, mas não lhes é exigida nenhuma formação, nem o ensino fundamental completo, para o exercício do magistério.

As professoras adquiriram saberes práticos na experiência direta e no exercício do papel de docente, moldados pelas lembranças e de seus próprios professores ou, então, pelo exemplo de docentes mais próximos. Entre as professoras, a construção de sua aprendizagem para a função foi marcada por condições diferentes. Existem aquelas que aprenderam o exercício profissional com um dos pais ou parente próximo, que havia assumido o papel de professor na sua comunidade. A transmissão do ofício e do posto de professor foi geracional, lembrando a condição de mestres artesãos que ensinam seu ofício aos aprendizes. Outras, por circunstâncias de vida difíceis, conseguem um trabalho como professora e aprendem com colegas mais experientes ou, então, ensaios de tentativa e erro.

Os modelos de formação profissional, em geral, propõem a aquisição de saberes teóricos, que serão desenvolvidos no mundo profissional ainda no período de capacitação, na forma de estágio, e posteriormente no mundo do trabalho, já como professores assalariados. As professoras entrevistadas não haviam passado por este momento de formação. Sua inserção foi diretamente no mundo do trabalho e sua definição como professoras estava mais ligada ao desenvolvimento de ações que são atribuídas aos professores e à sua inclusão no mundo da escola pelas prefeituras locais. Não era parte de sua trajetória profissional uma progressão na carreira, mesmo adquirindo tempo de serviço, e o aperfeiçoamento técnico era raramente oferecido, ou, então, não impactava na progressão de sua carreira, porque lhes faltava a formação inicial. Neste contexto, muitas já haviam se conformado com sua situação e, perto da aposentadoria, se questionaram se valia a pena fazer o curso; outras, por terem sido afastadas da sala de aula, sentiam que era uma última chance de mudar suas trajetórias profissionais, mas sempre se questionaram se valeria a pena o esforço; outras ainda, geralmente as mais jovens, perceberam o curso como uma oportunidade de aperfeiçoamento e de impulsionar uma carreira profissional; outras deixaram transparecer que era o temor de perder o emprego que as levaram a fazer o curso.

5.5 A inserção das professoras no Proformação

A decisão de se matricular no Proformação surge para os professores como uma oportunidade de regularizar sua situação. Isto pode ser evidenciado nos seguintes depoimentos:

Foi por vontade minha mesmo. Eu sempre tive vontade de ter o magistério, de estar formada, mas eu não tinha condições (Afrodite - MG).

(...) ai surgiu o Proformação, uma oportunidade bateu na minha porta (Atena - GO).

Foi mais um desejo, foi bom demais. Eu estou sentindo saudade, (...) eu aprendi bastante (Juno - MG).

A Secretaria de Educação procurou a gente e falou que saiu esse curso, que era para atualizar todos os professores, digo assim leigo, que era para a gente fazer, que era um curso muito bom. Nós fomos e realmente foi muito bom (Cassandra - MG).

Foi vontade minha, de eu ver meus colegas de trabalho, a metodologia deles. Eu quis fazer, fui eu que corri atrás do Proformação (Pandora - SE).

No caso de professores perto da aposentadoria, as prefeituras não fizeram esforço para convencer os docentes. O depoimento de uma professora mostra este desinteresse:

[...] foi mais um desejo meu, porque (...) pelo município eu não teria nem participado (Selene - MG).

A Secretaria Municipal de Educação foi a ponte entre as professoras e a Secretaria Estadual de Educação e o Ministério da Educação para a realização do curso. Existem aquelas que souberam do curso por meio de jornais ou informativos e, assim, buscaram o curso. Mas, de modo geral, o fato de o professor atuar na zona rural e ficar isolado cria a dependência de informação também da prefeitura. Há de se pensar nos professores de municípios que não participaram do programa e que, de algum modo, continuam sendo professores leigos ou que foram afastados da função de docente.

Para algumas, a oportunidade de formação foi o grande motivador para iniciar o curso. Outras trouxeram um temor não explicitado de perderem suas vagas e, por isso, decidem fazer o curso. Quando veio a informação do curso pela própria Secretaria, há uma mensagem implícita da necessidade e da obrigação de se fazer o curso. O desejo de formação e o temor de perder a vaga como professora aparecem nos seguintes depoimentos:

Não (...) foi pelo pedido, porque eu sempre tive vontade de fazer magistério (Diana - MG).

[...] Garantir a vaga que a gente tinha (...) Era uma vaga que não era garantida (...) Até por motivo de mais segurança (Minerva - MG).

Diante do recado social da não tolerância para a falta de formação e da oportunidade de fazer o curso, muitas professoras esforçam-se para buscar estratégias que conciliassem maternidade e profissão, acomodação que nem sempre foi possível na trajetória das docentes como é explicado por uma delas:

Há muitos anos, a gente já tinha começado e desistido, porque (...) eu estava tendo os filhos, né? (...) Quando foi agora, eu já estava mais livre. (...) Eu tive a oportunidade e agarrei (Vênus - MG).

Uma das professoras tinha o desejo de fazer curso superior de Pedagogia, porque, depois da LDB de 1996, vários cursos de magistério foram fechados em seu estado. Surgiram oportunidades de fazer o curso superior, mas a questão financeira foi um impeditivo. Assim, o Proformação surge como oportunidade de estudar.

(...) tinha vontade de fazer Pedagogia porque magistério nem tem mais, só que, por aqui, a situação financeira é mais difícil (Aurora - MG).

O Proformação aparece num contexto diferente daquele relatado por Brasileiro (1994). Os professores leigos que fizeram o Proformação em Minas Gerais já tinham em seu imaginário a necessidade de fazer curso superior, necessidade estabelecida pela LDB. Pela trajetória de vida de cada um, a formação em nível médio não foi possível no passado, e, em 2005, a expectativa já era realizar um curso superior. Alguns já não viam esta possibilidade porque estavam perto de se aposentar, outros não tinham disponibilidade de saírem de suas comunidades, mas a falta sentida era de um curso de nível superior, visto que eles conviviam em suas comunidades com jovens que cursavam Pedagogia e com a circulação de notícias sobre as novas exigências legais. Embora os jovens que se formavam em Pedagogia voltassem à comunidade em uma condição melhor de capacitação, os professores com mais de dez anos de exercício já haviam adquirido estabilidade, legitimada por um cargo efetivo ou pelo seu histórico de ser docente há muito tempo na comunidade.

Duas histórias se entrecruzam. A história das professoras que interrompem seus estudos, se casam, mudam de cidade, ficam sem oportunidade de continuar estudando ou de conseguir um trabalho, e a história da educação no município. É difícil colocar uma relação de causalidade nesta situação, pois, ao mesmo tempo que surge o convite para ser professora, os sujeitos também buscam e forçam sua entrada nas escolas como

professores e, tanto o município como os sujeitos, pela ausência de mecanismos que impeçam fortemente esta situação, criam a realidade do exercício do magistério por professores leigos.

Um tipo de política pública como o Proformação expõe as feridas da falta de valorização, da falta de investimentos no campo da formação de professores e da permissividade para o exercício do magistério por professores leigos. Depois de quase 30 ou 20 anos de magistério, algumas professoras puderam participar de um curso de formação inicial para o exercício do magistério. No discurso das professoras, são destacados os aspectos positivos de suas trajetórias profissionais e a importância delas assumirem esta função nas pequenas comunidades ou municípios. Uma das professoras fala com orgulho da capacidade da mãe, mencionando que muito dos seus alunos se tornaram doutores. Mas esta mesma professora faz uma retomada de sua carreira e se lembra da quantidade de crianças que já foram seus alunos e do quanto teriam se beneficiado se ela já tivesse feito a formação.

O desafio no contexto atual é levar a formação em nível superior para os professores que estão em zona rural. Da mesma forma que aconteceu com o Proformação há dez anos, o mesmo desafio está posto para o ensino superior. Há o desejo dos professores de continuarem seus estudos, mas existem as mesmas limitações encontradas para o Proformação. Sobre a faculdade, uma das professoras, perto da aposentadoria, assim se colocou:

Já me chamaram, falaram que eu tinha que fazer. Já estou com cinquenta e um anos, estou cansada. A gente vive na zona rural, é difícil. Ai eles falaram para eu fazer. Não dá mais não. Vontade tem, mas é difícil. Como fazer a faculdade aqui na roça, estudar sozinha?" (Temis - GO).

Nos discursos das professoras aparece o desejo de completarem seus estudos, mas o fato de viverem na zona rural dificulta ou mesmo inviabiliza o término de seus estudos, porque, nas poucas oportunidades que tiveram, teriam que custear seu deslocamento até a cidade onde os cursos eram oferecidos ou teriam que viver longe de seus familiares. Existem também as trajetórias escolares interrompidas pela gravidez, ou pela falta de apoio da família para que a professora, na sua juventude, completasse seus estudos. Além das dificuldades inerentes à aprendizagem, os custos financeiros aumentavam ainda mais o esforço, o que fazia parecer que não valia a pena. Aparece também o fraco envolvimento familiar na escolarização dos filhos. Uma das professoras que morava na cidade teve seus estudos interrompidos pela dificuldade colocada pela

família na compra de materiais escolares. A trajetória de mãe de família e dona de casa concretizou-se muito antes das professoras completarem o ensino fundamental.

Estas professoras precisariam ressignificar seu capital cultural (BOURDIEU, 2008), que tem grande força na constituição da subjetividade das pessoas e direciona suas escolhas:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (BOURDIEU, 2008a, p. 42).

Isto ressalta uma questão fundamental para as ações de formação de professores: considerar os processos identitários já fortalecidos naqueles que frequentarão o curso.

As circunstâncias que impediram a realização de um curso de formação inicial anteriormente foram reatualizadas para as professoras. Quem não tinha filhos dependentes, teve que lidar com o tempo de afastamento da escola. Outras professoras, com filhos mais dependentes, tiveram que negociar com suas famílias um tipo de ajuda. Por exemplo, diante da oportunidade de participar do Proformação, uma das professoras hesita, dividida entre a oportunidade de formação e a preocupação com os filhos. Com o apoio da família, a professora inicia o curso, mas, por várias vezes, levou os filhos para a cidade onde era realizada a Fase Presencial, que ficava 100 quilômetros distante de seu município. O cuidado com os filhos e a necessidade de formação precisaram ser conciliados na vida de muitas professoras. O depoimento de uma das docentes traz esta dificuldade concreta, que teve que de enfrentar para decidir fazer o curso.

Na época a nossa secretária (...) me ligou falando que ia ter esse curso aí, se eu queria participar, se eu estava interessada. (...) Eu falei pra ela "Você me dá um prazo até amanhã que eu tenho que ver se eu consigo achar alguém para ficar com as minhas crianças... (Diana - MG).

A realização do curso põe em questão a duplicidade dos papéis mãe, esposa e de mulher ativa e profissional. Uma configuração que já estava acomodada é desestruturada, exigindo a adoção de estratégias conciliatórias dos dois papéis e a busca de apoio familiar, modificando relações, obrigações e tarefas já estabelecidas. As professoras tiveram que destacar seu papel de docente que precisava estudar e deixaram em segundo plano seus papéis de esposa e mãe. Neste jogo de papéis, os de professora, esposa e mãe se alternavam como figura e fundo, e, por dois anos, elas

tiveram que angariar o apoio do marido e dos filhos para conseguir frequentar as atividades presenciais do curso e para se dedicar ao estudo em casa.

Sempre que eu tinha um tempinho eu estava sentada estudando. Minha mesa era (...) cercada de livros. Eram livros e mais livros (...) Eu fazia as minhas coisas e dali a um tempinho voltava e estudava de novo (...) Daqui a pouco estava uma aí pedindo "Oh, mãe, eu estou com fome!" Eu levantava, (...) dava comida e voltava de novo... (Diana - MG).

Os livros passaram a tomar o espaço da casa das professoras, um elemento que forçava sua presença constantemente, pois as docentes elaboravam três instrumentos de avaliação durante a quinzena: o Caderno de Verificação de Aprendizagem, o memorial e o plano de aula. Além disso, as professoras realizavam provas bimestrais e precisavam fazer um projeto de trabalho. Este contato intenso com o material didático e os instrumentos de avaliação trouxe uma nova visão sobre o saber, conforme o relato de uma professora:

(...) eu aprendi a dar valor até a uma folha de jornal dentro do Proformação. O livro, hoje, eu tenho uma estante de livros na minha casa. Antes, para mim, o livro não era nada (Pandora - SE).

O início do curso foi um grande desafio para as professoras. Lidar com as dúvidas quanto à própria capacidade de retornar com sucesso aos estudos pareceu ser determinante para as que continuaram e as que desistiram de frequentar o curso. Para algumas docentes, os obstáculos pareciam ser intransponíveis e a desistência veio antes mesmo de o curso começar. As professoras relataram essas situações de desistência por parte de colegas:

Minha colega (...) depois da apresentação toda, (...), ela desistiu. Falou: 'eu não consigo, eu não dou conta, porque é muita coisa e eu não vou conseguir!' (Diana - MG).

Eu soube do Proformação pela secretária (...) Era eu e tinha uma outra menina que (...) disse que era muito difícil, que não ia conseguir e desistiu antes mesmo de começar. Aí, como se diz? Decretou: "você vão!" Aí nós fomos... (Minerva - MG).

Para as entrevistadas, o apoio da família e o contato com o material fizeram com que as professoras tolerassem suas incertezas. Esta sensação de incapacidade foi sentida por várias docentes entrevistadas. Entendo que isto se deu por diferentes razões: o tempo que ficaram sem estudar, a energia que sabiam que precisariam empregar para realizar todas as atividades do curso, as distâncias que teriam de percorrer para chegar ao local da Fase Presencial ou mesmo na sua própria cidade, pois teriam que se deslocar para a sede do município aos sábados. Outro aspecto fundamental é aquele discutido por

Dubar (1997). Além das condições objetivas externas, realizar um curso de formação significava também alterar uma trajetória definida. As falas das professoras são muito reveladoras quanto a estes sentimentos diante do novo e de um possível reposicionamento profissional.

Foi “um Deus nos acuda!” (...) Eu fiquei perdida. Falei “Meu Deus do céu, será que eu dou conta?”. Quando eu cheguei, (...), peguei o material e eu fui conferir tudo, fui colocar tudo em ordem. Aí eu vi que não era um bicho de sete cabeças. (...) Era puxado, pesado... Na hora que fala lá a gente fica doido! (Diana - MG).

(...) foi um pulo, foi um salto no escuro (...) No começo foi muito difícil porque (...) voltar para a sala de aula. Há um tempão... (Minerva - MG).

Nas primeiras provas fiquei de recuperação. Ai dava medo. (Eu pensava): “não vou recuperar não”. (Cassandra - MG).

(...) eu falava: “não vou conseguir”, principalmente quando tirei dois em matemática (...) fiquei triste, mas depois fiz a recuperação e fechei a prova. Mas também, tudo que eu fazia, via números na minha frente. (Pandora - SE).

Para algumas, a possibilidade de voltar a estudar representou uma ruptura extremamente forte. A possibilidade de fazer o curso e o início de atividades voltadas para outro projeto de escolas rurais, depois de mais de 30 anos de exercício da docência sem ter feito a formação inicial, representaram uma sobrecarga que levou à depressão e ao abandono do curso na primeira vez que foi oferecido no município. Depois de algum tempo, na terceira oferta do curso, a professora sentiu que reunia condições para continuar.

(...) desde os doze anos estou nesta luta. Fui fazer o Proformação, entrei em depressão. Em 2000, tinha o Escola Ativa e o Proformação. Acho que pesou muito para a gente. (...) Ai o Proformação ficou para trás. (...) O MEC me chamou de novo, disse que eu tinha que terminar (Temis - GO).

Mas, apesar do medo, o curso representava uma oportunidade de refazer sua trajetória e condição profissional ou mesmo manter seus empregos. Com exceção de uma delas, nenhuma entrevistada tinha habilitação para ser professora.

5.6 Ser professora sem formação e iniciar a formação: dilemas e conflitos

Mas o exercício profissional sem a habilitação legal era sentido como um peso pelas professoras entrevistadas. Mesmo tendo feito vários cursos de formação

continuada, as dúvidas sobre a qualidade da própria atuação e sobre os resultados que alcançava no exercício da docência eram assim evidenciadas por uma das professoras:

Também fiz a pergunta para mim mesma: “será que eu estou trabalhando bem?” (Selene - MG).

A falta de legitimidade legal para o exercício profissional era um fantasma que rondava inclusive professoras que já estavam prestes de se aposentar.

(...) muitas vezes, no meio em que a gente vive, vai ser assim isolada, está trabalhando naquela área, mas não que tenha a capacitação para aquilo (Hera - MG).

(...) o que eu mais queria na minha vida era fazer o Proformação, porque eu queria ser professora atualizada, porque eu sabia, mas não tinha formação ainda (...) até promessa a gente fez (Medeia - SE).

Além da pressão interna, a pressão da comunidade aparece para aquelas professoras com menos tempo de exercício profissional, especialmente para aquelas que não tinham pai ou mãe, que já eram professoras na comunidade. Participar do curso diminui esta pressão e aumenta a confiança das docentes.

Uma coisa mudou muito, porque antes sempre tinha um pai lá na porta e eles ficavam assim, não tinham segurança no meu trabalho com os meninos na sala de aula, e logo que eu comecei a fazer o curso, então mudou muito. Eles passaram a confiar mais no meu trabalho, o desenvolvimento dos meninos mudou muito. (...) Hoje não tem aquele problema de alguém reclamando alguma coisa, aquela desconfiança. Eles confiam muito em mim, os alunos, a diretora, a supervisora. Então acabou este problema (Afrodite - MG).

A comparação com professores formados e a falta de formação são assim amplamente sentidas na trajetória profissional das professoras, pois eram docentes sem possuir aquilo que dava legitimidade a este exercício. Impulsionadas por necessidades pessoais, o exercício da função docente, desvinculada de uma formação, pressupõe a falta da legitimação legal e profissional, especialmente na dimensão subjetiva. Uma das professoras fala sobre a discriminação que sentia e como o curso mudou seu posicionamento nesta relação:

(os outros falavam:) 'Está ali falando e não tem magistério, não é habilitada.' Então a gente sentia essa discriminação com certeza, com certeza. Isso aí com certeza mudou. Pelo menos, não tem como falar mais. Então, é igual ao Zagalo: “Agora vocês vão ter que me engolir”. E como se diz: “vão ter que me aturar, porque eu estou aqui para falar o que eu aprendi e ensinar também” (Ariadne - MG).

O apoio que sentiram durante o curso para continuar os estudos foi fundamental para que muitas não desistissem. Era contraditório o esforço que deveriam realizar para

continuar fazendo o que estavam fazendo há 30 anos. Mas o peso da discriminação e a ameaça de sair da sala depois de tantos anos dedicados ao magistério fizeram com que encontrassem forças para continuar estudando, como demonstram as professoras a seguir:

(...) o Proformação não deixou (...) eu fui para desistir. (...) Mas graças a Deus, era um sonho que eu tinha (...) Aquela discriminação de mim ainda professor leiga, e eu não ia trabalhar mais na Prefeitura ... legalizar a situação, aí eu fui. Mas que eu estava para desistir, eu estava (Temis - GO).

(...) se não fossem os professores formadores muito capacitados, coordenadores que dessem aquele apoio, seria muito difícil o Proformação (Pandora - SE).

O apoio da Agência Formadora e da tutora também foi decisivo para outra docente não desistir do curso. Criou-se uma rede de solidariedade pelo esforço que as professoras faziam para continuar estudando, como apontam outros depoimentos:

A tutora aconselhou muito a gente para não desistir. A diretora da escola que eu trabalhava também. Até as outras que não faziam parte do Proformação aconselharam muito a gente, até porque a gente já tinha começado (Isis - GO).

Às vezes a gente tinha vontade de desistir no início. Mas depois, com o acompanhamento da tutora, uma pessoa muito boa, continuamos. Tinha o encontro quinzenal, tinham as provas do mês. Foi muito bom (Electra - MG).

Quando havia a possibilidade de estudar com um colega, isto também dava força para o professor não desistir. Neste caso em particular, duas professoras trabalhavam juntas há 26 anos na mesma escola, em uma comunidade rural. Quando fizeram o curso, transformaram-se em alunas do período da tarde na escola em que atuavam, estudando conjuntamente e criando um compromisso de não desistir, como coloca uma docente:

Ela me animou muito mesmo. Nós duas aqui (dissemos): “o dia que não der para fazer o trabalho em casa, a gente faz aqui na escola.” Terminava a aula, tinha dia que ficava aqui até quase seis horas, para ver se eu não desistia. Eu dizia: “se você desistir, eu vou desistir também. Vamos ficar aqui até tarde, vamos estudar, vamos fazer.” Se eu tivesse desistido, eu ia ter arrependimento. (Electra - MG).

A condição de professoras leigas toma sentidos diferentes a depender do contexto em que este trabalho era feito. Para as docentes de comunidades pequenas, a condição de professora, mesmo leiga, era um ponto de valorização social. Os momentos de desvalorização eram mais sentidos pelas próprias professoras e algumas vezes pela comunidade, mas o fato de ser professora se sobrepunha à questão de não ter formação.

Antigas professoras que foram afastadas da sala de aula e passaram a ser auxiliar de limpeza nas escolas, e que retornam à sala de aula para regularizar sua condição de ingresso na prefeitura, como profissionais docentes, sentem tanto a desvalorização interna quanto externa.

Com o oferecimento do Proformação, o pedido da prefeitura para que fizessem o curso materializa a intolerância social com o exercício do magistério sem a formação mínima. Dispositivos legais às vezes demoram décadas para reverberar na realidade, mas, em determinado momento, eles tomam uma força que não pode mais ser ignorada pelos agentes políticos e gestores da educação.

Ao mesmo tempo em que há um recado social e legal de que era preciso que as professoras tivessem formação, havia uma identidade consolidada por décadas de que eram professoras leigas, sem formação. Tanto que o primeiro obstáculo que enfrentaram foi superar a sensação de incapacidade diante da proposta do curso. Algumas colegas das professoras entrevistadas desistem logo no início do curso, e as professoras entrevistadas precisaram repetir várias vezes para si mesmas que eram capazes.

Um dos aspectos trabalhados no material didático do Proformação, e que era valorizado nas formações, era considerar que o professor cursista era dotado de saberes que foram construídos na sua prática. Em vários momentos, o material aborda e estimula o professor a resgatar estes saberes. Constroe-se assim uma ponte entre estes conhecimentos, facilitando a transição identitária destes professores e aumentando suas chances de permanência no curso.

O sentimento da necessidade do cumprimento de uma exigência legal se mistura ao sentimento de ter uma chance de evolução profissional. Sem terem completado uma formação profissional inicial e com pouquíssimas oportunidades de formação contínua, as professoras estavam desvinculadas de redes que permitiam uma acumulação de saberes técnicos. Professoras que exerciam a docência por mais de 20 anos não se sentiam em condições de igualdade com suas colegas, situação que foi modificada, conforme se depreende do depoimento de uma professora:

A gente se sentia até meio insegura, apesar de a gente ter bastante tempo de magistério, porque a gente não tinha. A gente ficava meio retraída perto das colegas. Agora há mais segurança para a gente. Foi um curso que ensinou mesmo como trabalhar da primeira à quarta série. Foi um curso muito bom mesmo (Electra - MG).

Assistentes de ensino que estavam desviadas de função também tiveram oportunidade de retornar à sala de aula e de continuar sua evolução profissional. Uma

assistente de ensino, que estava no trabalho de limpeza, relata assim o convite que recebeu para fazer o Proformação:

(...) ela ligou lá na escola e perguntou se eu queria participar do Proformação para eu voltar a dar aula. Na hora pensei: “se for bom para mim, se for para eu crescer, não vou pagar nada, por que não?” (...) foi assim que aconteceu e foi muito bom, eu agradeço muito (Isis - GO).

O fato de não ser concursada para algumas entrevistadas levou ao constrangimento de ser mudada de escola sem saber a razão ou por motivo que a docente não quis revelar. A situação de professora leiga deixava as docentes em condição de muita fragilidade nas relações de trabalho que mantinham com as prefeituras. O salário mais baixo por ser leiga também marca sua condição desvalorizada pela falta de formação inicial.

Trabalho e família eram muito próximos para professoras que trabalhavam na comunidade. Ficaram, no entanto, muito distantes, para as docentes que precisaram mudar de função e de escola para poderem realizar o curso. Por exigência do município, uma das professoras teve que se mudar para a zona rural para fazer o Proformação, afastando-se dos filhos, que ficaram na cidade. O papel de mãe, antes priorizado e que a levou a desistir da docência, foi posto em segundo plano durante a realização do curso. A condição imposta para realizar o curso, que foi sua volta às escolas rurais, deixando o trabalho de limpeza em escolas urbanas, aumenta o sofrimento desta professora para encarar o curso.

(...) meus filhos ficaram longe de mim. Aquele período foi uma época muito difícil para mim (Isis - GO).

Creio que este sofrimento foi intensificado pelo afastamento dos filhos, mas também por exigir um reposicionamento interno de sua condição profissional. Aparentemente isto é uma contradição, porque foi dada a ela uma chance de recolocação profissional em um posto mais valorizado social e financeiramente. Entretanto, voltar à condição de professora deve ter feito esta e outras professoras reviverem as sensações dolorosas de terem sido afastadas da função, que já haviam exercido por algum tempo, e reposicionadas como auxiliares de limpeza ou merendeiras.

Antes do Proformação, as professoras eram tomadas por uma forte dualidade entre uma identidade social virtual, conforme conceito de Dubar (1997), de leiga, e uma identidade social real, de professoras que haviam sido decisivas na formação escolar de vários alunos. O curso oferece às professoras a possibilidade de integrarem essa dualidade, de um lado, marcada por uma identidade construída pela dedicação ao

ensino, pelo envolvimento com a comunidade, pela relação afetiva e familiar que se cria com o trabalho na escola, que valoriza a dedicação aos alunos, e, de outro, por uma identidade de professor sem formação. As professoras conviviam com uma identidade virtual que, antes, era almejada e que vai se concretizando à medida que elas têm acesso a saberes teóricos proporcionados pelo curso. Mais do que os saberes em si, a possibilidade de legitimação formal é um aspecto extremamente valorizado pelas professoras. A sua identidade passa a integrar saberes práticos e teóricos, dos quais não haviam se apropriado até então.

Uma das professoras mostra na entrevista seu sentimento de incompetência e o desespero diante da turma de alunos, antes de fazer o curso, fato que é atribuído à sua falta de formação. Relata que, às vezes, chorava, porque percebia que seu aluno não havia entendido o que explicara, frustrando seu desejo de que ele aprendesse. Ela sabia que algo não ia bem. Sem ter formação, a professora chegava perto do desespero. Entretanto, este desespero não tinha nome, porque, segundo ela, “eu não podia saber coisa que eu não sabia”. Ela fala de sua solidão, dela própria sem auxílio, a quem não se interessava, por diferentes razões, oferecer educação de qualidade enquanto professora diante de um grupo de alunos, pois tinha consciência de que seus alunos não estavam aprendendo, o que a levou a vivenciar, inclusive fisicamente, este mal-estar.

A mudança interna e externa é assim colocada por uma professora:

Eu não era professora, eu fazia de conta. Hoje se eu entrar numa sala de aula eu sou professora, porque hoje eu sei ensinar. Antes era ganhar dinheiro. Eu sou franca: o Proformação que me ensinou a ser professora (Pandora - SE).

O programa contribuiu assim para reverter uma lógica de exclusão que opera da seguinte forma: à medida que se dispõe de professores formados não há porque manter professores sem formação. Isto, mesmo que estes professores estejam trabalhando há mais de duas décadas e tenham servido aos interesses dos pequenos municípios e do próprio Estado de oferecer uma educação mais barata (com professores recebendo salários menores e se dispondo a trabalhar em localidades com condições precárias: sem apoio, sem material, sem prédios escolares adequados) à população mais pobre contingente para o qual não havia interesse público, por diferentes razões, de se ofertar uma educação de qualidade.

As professoras estavam imersas em uma situação distante de qualquer estratégia de evolução profissional, com um fraco nível de reconhecimento pelos municípios. Isoladas, mantinham-se neste campo de transação subjetiva desfavorável e de transação objetiva sem vantagens adicionais (DUBAR, 1997), a não ser pelo próprio fato de

estarem empregadas, condição da qual não abririam mão facilmente. O depoimento de uma professora nos dá a dimensão deste aspecto:

Olha, eu acho que o que mais mudou foi, no caso, de você adquirir o título de sua profissão (...) Eu já tinha bastante tempo em sala de aula, (...) mas cadê o título? (...) Eu estava até pensando (...) que depois do curso, que vinha mudar até o meu contracheque, (...) Não sei se isso dá direito de mudança, mas pelo jeito não (...) Acho que...há 24 anos eu faço a mesma coisa, mas não tinha título, não tinha profissão (Minerva - MG).

O fato de não terem formação e o fato de serem pouco valorizadas poderia estar no campo do estabelecimento de uma “identidade de colusão generalizada” (DUBAR, 1997). Neste caso, a colusão típica seria com o município, que permitia a estas mulheres garantir a sua sobrevivência. Em troca, não seriam elas que questionariam a prefeitura sobre o pouco investimento que se fazia na educação rural, em termos de manutenção dos prédios escolares, disponibilidade de material e outros aspectos que contribuem para se ter uma educação de qualidade. Conforme Dubar aponta, este duplo jogo permitiria salvaguardar um “duplo eu” (investido realmente na família e aparentemente no trabalho) no caso das professoras. Aos municípios, era interessante esta relação, porque diminuía a pressão para investimentos na área educacional, uma vez que professores formados exigiriam também melhor remuneração e condições de trabalho.

A exemplo do que ocorreu no mundo fabril (PENA, 1981), a utilização de mão-de-obra feminina era vantajosa ao município, uma vez que a força de trabalho feminina podia ser trocada por um salário abaixo de seu valor social. Por outro lado, não foi exigido destas mulheres que deixassem de cumprir o seu papel doméstico, o que permitiu que fossem inseridas no mercado de trabalho remunerado e mantivessem os cuidados da casa e dos filhos. A inserção da mulher no mundo do trabalho, sem romper com o seu papel doméstico, é suportada pelo modelo patriarcal de família, visto que o salário da mulher também contribui para a manutenção familiar. Esta priorização da família pelas professoras poderia ser quebrada com um envolvimento coletivo maior, desde que processos de progressão fossem organizados, sem a exigência de ruptura com o conjunto familiar.

Professores leigos formam um conjunto de docentes que atuam na educação formal sem terem feito a formação mínima obrigatória para o exercício do magistério.

O modelo de professor esperado pelos sistemas de ensino e pelos estudiosos da área gera representações nos docentes e na própria sociedade construindo “identidades virtuais que constituem atribuições antecipadas e mais ou menos coletivas” (DUBAR, 1997, p. 199) sobre determinada função ou profissão. Os professores transitam entre

estas identidades virtuais e suas identidades reais, ora valorizando-se como professores, porque já possuíam uma competência, ora desvalorizando-se, porque não tinham uma formação; ora valorizando-se, porque, mesmo sem condições, sentiam-se contribuindo na formação de seus alunos, ora desvalorizando-se, porque não se sentiam competentes para resolver as situações concretas da sala de aula. O curso trouxe uma dinâmica diferente para este jogo de valorização-desvalorização. Após a capacitação no Proformação, as professoras se sentiram mais competentes e valorizadas. Entretanto, mesmo que não tenham contribuído financeiramente para a realização do curso ou para os deslocamentos necessários à sua realização, a formação, concomitante ao trabalho, exigiu um grande sacrifício destas professoras, o que nos leva a pensar que a própria política de formação também as desvaloriza, pois elas assumiram sozinhas o ônus de o sistema educacional as ter contratado. O depoimento de uma professora revela as dificuldades que enfrentou para realizar o curso:

Minha rotina de estudo era difícil porque eu trabalhava o dia todo, de manhã na sala de aula e a tarde na direção da escola. Ainda cuidava da sogra doente, marido, casa, e planejamento. Eu estudava de madrugada, das duas horas da manhã até cinco horas (Pandora - SE).

Os estudos invadiam o tempo livre das professoras. No caso de uma delas, quando estava sobrecarregada de atividades, ia para a escola onde trabalhava para estudar no final de semana, pois este era o lugar mais tranquilo que dispunha para estudar, pois na sua casa chegavam outras pessoas.

(...) pegava no livro todos os dias, a tardinha para fazer trabalho e aí estudava junto (...) Mas quando eu via que estava apertando muito, eu vinha estudar no final de semana. Catava meu livro e vinha aqui para a escola (...) porque lá nada me aborrece, não vai chegar ninguém no final de semana... (Selene - MG).

Mesmo professoras que estavam continuamente envolvidas com a escola, procurando achar soluções para o que enfrentavam em sala de aula, e que estudavam bastante antes do curso ficaram envolvidas tanto na sua atividade como docente, a de ser responsável por uma turma, quanto de estudante do curso, que teria que dar conta de uma série de responsabilidades em uma quinzena.

A gente trabalha com turmas multisseriadas, então você tem que estar estudando praticamente 24 horas por dia, se você não está estudando num livro, você está estudando na sua cabeça. Porque você tem que criar uma maneira de conseguir vencer os obstáculos dentro da sala de aula, que são muitos! (...) Então estudava bastante... não como o Proformação nos obrigou, né? (...) Porque tinha que ir para a aula, depois o resto do tempo era estudando (Minerva - MG).

Na metodologia, tinha exigência da documentação. Tinha que escrever memorial, plano de aula, projeto de trabalho. Não tinha isso de passar

a mão na cabeça. Você tem que ser responsável mesmo, e o presencial não é igual ao Proformação não (Pandora - SE).

O volume de horas de estudo variava conforme a exigência dos trabalhos a serem apresentados nos encontros quinzenais. Mas a necessidade de continuar trabalhando não permitia uma rotina regular de estudo, que dependia das exigências da escola em que se atuava, que também variavam durante o ano escolar. Para muitas, o momento de estudar era à noite, fazendo com que estas professoras tivessem uma tripla jornada: como docentes, como donas de casa e como estudantes.

Olha, durante a semana, a gente tinha que estar fazendo o planejamento das aulas e estudando também para fazer o plano, para apresentar nos encontros. Então a gente dividia o tempo assim, estudava mais à noite, um pouco depois da aula, um pouco à noite. (...) tinha dia, às vezes, da gente estudar muito, porque acumulava. E havia vezes que a gente estudava umas duas horas e, outras, era mais porque já estava em cima de fazer os trabalhos para estar apresentando (Hera - MG).

(...) eu estou fazendo um curso, é o mesmo problema. É muita coisa. Continuo trabalhando o dia todo e, assim, o curso está pesado. (...) no Proformação eu tinha medo de não conseguir, de não atingir uma meta. Então eu fazia tudo para estar estudando, fosse da forma que fosse (Atena - GO).

Os instrumentos de avaliação são mencionados em detalhes por muitas delas: memorial, Caderno de Verificação de Aprendizagem (CVA), planos de aula, provas. As férias das professoras foram invadidas pela necessidade de estudo.

Tinha que fazer o CVA, fazer o plano, fazer o memorial, então apertava bastante. (...) Em período sem ser de avaliação em escola, então estudava 4, 5, 6 horas por dia. Em período de aula, de prova da escola, não tinha como estudar esse tanto. E nas férias praticamente estudava o dia inteiro (Minerva - MG).

Tinha que levar memorial, era muito trabalho. Tinha o caderninho de atividades que a gente tinha que fazer, projetos de trabalho (Cassandra - MG).

O volume de estudo por dia foi muito variável, bem como os horários para a sua realização. Para algumas docentes, o número de horas diárias de estudo variava de três horas e meia a cinco horas, o que era mais intensificado às vésperas dos encontros quinzenais. Para outras, o estudo tomava uma hora e meia por dia. A necessidade de entrega dos instrumentos de avaliação era uma condicionante para o estudo das cursistas.

A gente estudava das 6h, 6h30 até as nove da noite, dez horas da noite. Depois que eu chegava da escola, fazia a minha janta, arrumava as coisas (...) Estudava um módulo, depois a gente fazia as atividades. (Vênus - MG).

As atividades a gente tinha que levar para corrigir, então tinha que estudar mesmo. (Sofia - MG).

Todo dia eu olhava, levava o livro para escola. (Penélope - GO).

Durante dois anos as professoras foram privadas de suas férias, pois as fases presenciais eram realizadas em janeiro e julho. As fases presenciais tinham a duração de dez dias, mas, para algumas docentes, isto representava o mês inteiro, como aparece em seus depoimentos:

(...) em julho são as férias. A gente não tinha férias. A gente ficava lá (cita a cidade da AGF) um mês inteiro estudando. (Artemis - GO).

(...) dificuldade de sair, ficar fora de casa durante as férias, não tinha férias. Ficava muito cansada, (...) porque tinha que ter todas as matérias em pouco tempo. (Cassandra - MG).

O que a gente percebia da Fase Presencial, quinze dias direto, era muito cansativo. (Penélope - GO).

As professoras revelam as dificuldades de se fazer um curso quando se trabalha o dia todo. Além de invadir o tempo livre, em alguns casos o curso distanciou as mães de seus filhos e nem a carga de trabalho foi aliviada pelo fato de estarem estudando. O curso é vivenciado como um enorme sacrifício, pessoal e profissional.

Quando eu saía de lá, (minha filha) ficava num choro e me matava no coração. Foi muito difícil. (Isis - GO).

Uma professora em particular viveu uma situação de doença muito séria, mas mesmo assim ela não se permitiu desistir do curso. Assistia às aulas deitada em um colchão, sem poder movimentar-se. Este é um exemplo do sacrifício máximo de um professor para conseguir a habilitação. A falta de formação recai sobre a professora, que se sacrificou inclusive fisicamente para estar nos encontros quinzenais. Aqui temos as duas faces do curso, encontradas no próprio discurso da professora: o curso era uma oportunidade, destacada pela prefeitura como uma chance única para a sua formação, mas exigiu sacrifícios profissionais e pessoais imensos por parte da professora.

(...) porque no outro dia não consegui levantar, só de cama fiquei dois meses, para virar, tinha que alguém me virar. Disseram que eu não andaria mais. Na terceira fase presencial eu não participei porque eu tinha cirurgia. Durante trinta dias eu não poderia me mexer na cama, mas eu assisti o encontro quinzenal antes de fazer a cirurgia, deitada em cima de mesa na sala de aula. Minha família me levava no colchão. Eu assistia aula o dia todinho. Foi uma época difícil. (Atena - GO).

O afastamento familiar foi vivido com muito sofrimento, especialmente para as professoras que durante a semana ficavam em escolas na zona rural. Este sofrimento impactou inclusive no seu rendimento no curso. A professora fala de suas dificuldades de

estudar, por ter ficado longe de seus filhos, na época adolescentes. Ela traz uma lamentação, de um tempo perdido de convívio com seus filhos, que durante a semana ficavam com sua mãe:

(...) eu trabalhava o dia todo e praticamente eu estudava a noite (...) Foi muito proveitoso, eu aprendi muito, mas (...) deveria ter pegado mais, (...) eu deveria ter estudado mais (...) tinha dia que eu não conseguia nem estudar. Ficava longe dos filhos, que eu nunca tinha ficado. Eram só nós três, começava, chorava. Eu tentava da melhor forma estudar (...) Os filhos estavam na adolescência. Foi uma fase que eu perdi na época e até hoje eu não consegui voltar. (...) Até hoje não consegui trazer eles de volta, como era antes... (Atena -GO).

Para algumas professoras, as ambiguidades foram vivenciadas durante todo o curso. Uma delas várias vezes tentou desistir, mas era impedida por colegas. Uma voz dentro dela sempre dizia que não iria conseguir, o que se aliava ao grande esforço que representava para ela fazer o curso: estudar até 11 horas da noite, meia noite, preocupar-se com as provas, fazer resenhas de livro, tudo isto aumentava o seu desejo de desistir, como revela em seu depoimento:

Porque eu achei que era muito travada (...) Era muito difícil, mas depois disse 'Tenta que você vai conseguir' (...) Quando tinha prova, ia dormir onze horas, meia noite. Estudando, preocupada com aquela prova. Fazia resenha de livro de todo jeito, até conseguir. (Aurora - MG).

Todas estas dificuldades foram aumentadas quando foi aberta a possibilidade do professor frequentar o ensino médio sem ter concluído o ensino fundamental. Se, por um lado, cria-se a chance do professor avançar na sua escolaridade, por outro, sobrecarrega-se este professor, que precisa dar um salto nos seus conhecimentos, exigindo mais tempo de estudo, a realização de provas em paralelo e a busca por auxílio para compreender o que estava contido nos livros de estudos.

Alguns professores, além do Proformação, tiveram que, paralelamente, prestar provas relacionadas ao ensino fundamental, o que fez redobrar o esforço para se conseguir concluir os estudos em nível médio, pois, se não conseguissem concluir o ensino fundamental, não poderiam ter sua formação reconhecida.

Por outro lado, existem relatos que não são tão carregados emocionalmente e a rotina de estudo era compartilhada entre colegas, que estudavam juntas. Além do estudo conjunto, o recurso a professores da própria comunidade, que podiam explicar conteúdos específicos, foi uma estratégia adotada por algumas professoras, para suprir a falta de momentos presenciais, como aparece no discurso de uma professora.

Era assim: eu estudava durante a semana, tinha aulas quinzenais no departamento, as avaliações eram feitas, eram bimestrais e nas férias a gente estudava em (cidade da AGF). Às vezes estudava sozinha, às vezes quando tinha alguma coisa que as minhas colegas não

entendiam mesmo, procuravam por mim, a gente estudava junto. Matemática mesmo, que eu não sou muito boa em matemática, eu procurava um professor que me explicava. E fazer o plano de aula, a gente fazia o plano. (...) A gente estudava uma hora, uma hora e meia. (Ceres - GO).

A participação nas atividades do curso cria nas professoras um sentimento de pertença a um grupo de profissionais de educação, especialmente nos encontros quinzenais, em que compartilhavam seus fazeres profissionais. À medida que seu relacionamento com o grupo se fortalecia, a sensação de incapacidade ou impossibilidade diminuía. A Fase Presencial realizada em outra cidade as coloca em conexão com o mundo, em que se sentem recebendo regalias: oportunidade de ficar em um hotel bom, de viajar, de reencontrar amigos. A Fase Presencial também era vista como uma oportunidade de estar em contato com professores mais competentes.

Antes do curso, o isolamento geográfico fazia com que as professoras fossem muito solitárias em seu trabalho. As escolas que visitei ficavam todas distantes da sede do município, com percursos que variavam de 10 a 45 quilômetros. Durante a realização do curso, este isolamento é quebrado pela necessidade da exposição nos encontros quinzenais diante de outros professores do município e nas Fases Presenciais diante de docentes de outras localidades. O isolamento também é interrompido durante a visita do tutor à sua escola, para a observação da prática pedagógica.

É justamente esta possibilidade de encontro com outros professores na mesma condição, para a discussão de seus trabalhos, que fez com que as dificuldades fossem enfrentadas. A oportunidade de sair de seu isolamento e estar com seus pares é um aspecto muito valorizado, levando a uma mudança na sua forma de pensar.

A Fase Presencial em outra cidade, o que, para elas, sempre era motivo de sofrimento, por terem de deixar suas famílias, também era visto como um aspecto positivo, pois era uma oportunidade para sair do cotidiano, como exemplifica as falas das professoras:

Os encontros eram muito bons (...) A gente conhece muitas pessoas (...) e alguns a gente se torna amigo de verdade (...) Os professores... Era muito bom! Os encontros também... (...) A gente começa a pensar até diferente (...) Você saiu, tudo muda na vida gente. (Diana - MG).

Aquele momento em que estávamos juntas ali. Tinha também o pessoal dos outros municípios. Construimos uma amizade ao longo do tempo. Foram dois anos. Eu achava bom quando a gente ia para lá, era uma alegria. (Penélope - GO).

É interessante observar as estratégias utilizadas pelas mulheres para continuar estudando quando seus maridos faziam qualquer tipo de oposição. Se o envolvimento

com os estudos tirava parte da atenção que dispendiam ao marido, algumas delas procuravam evitar este enfrentamento, como na situação em que uma delas dormia no mesmo horário que seu marido, esperava que ele dormisse e, então, ia estudar. Também havia relatos de colegas das mulheres entrevistadas que fizeram toda a formação sem o marido ter conhecimento do curso, criando várias estratégias para o marido não descobrir o estudo. Em modelos patriarcais de família, mesmo que as responsabilidades das mulheres fossem vitais para o ambiente doméstico, não havia o rompimento com este modelo, mantendo-se o domínio do homem (PENA, 1981), pelo menos aparentemente nesta situação de transição, enquanto as mulheres buscavam uma formação melhor. O relato abaixo revela as dificuldades da professora, enquanto mulher, para alcançar seu direito à formação:

(...) eu abracei o convite, que era o que eu mais queria na vida, porque eu não estava em condições de estudar (presencialmente). Na idade em que eu estava, minha sogra morava comigo, tinha noventa e seis anos, marido um pouco danado, eu não podia sair porque (se falava): “mulher nessa idade não estuda”, “mulher nessa idade é só para cozinhar e trabalhar e tomar conta de sogra”. Mas surgiu essa oportunidade, que era de quinze em quinze dias. Aí conversei com o esposo e fui. (Medeia - SE).

Mas o convencimento do marido foi com o argumento da perda de emprego se não fizesse o curso. Não podia dizer que gostaria de fazer o curso, ou que era importante. Ao apelar para a necessidade de trabalho e para a consequência que a perda do emprego teria na sustentação financeira familiar, ela convence o marido de que precisaria precisava estudar:

(...) coloquei que, se eu quisesse continuar trabalhando, tinha que fazer o Proformação. Coloquei como defesa para ver se eu conseguia meu objetivo. Se eu dissesse que era só porque eu queria estudar, eu não iria. (Medeia - SE).

5.7 A busca de um novo saber, a construção de uma nova identidade

Para saber a amplitude desta mudança identitária é importante aprofundar a análise da relação entre as professoras entrevistadas e o curso. Até o momento, abordei aspectos da trajetória de vida e de como foi a inserção das professoras no curso. Nesta seção, identifico quais os resultados que as professoras informam ter alcançado no seu fazer pedagógico.

O curso tornou as professoras diferentes, pois elas se sentiram mais capazes em sala de aula. A falta de formação inicial fazia com que tivessem poucos instrumentos para sua prática pedagógica. Muitas vezes não sabiam o que propor, o que fazer ou como

lidar com os alunos. Estes sentimentos apareceram com diferentes nuances e graus de intensidade nas entrevistadas. Entretanto, até mesmo as mais experientes evidenciaram esta mudança de posicionamento.

Uma mudança muito grande, eu posso perceber isso. Os pais antes eram aquela preocupação, aqueles comentários. Hoje não. Eles confiam muito em mim. (...) Eu faço tudo. (...) Tinha coisa que nem passava pela minha cabeça que seria bom para os meninos, para desenvolver melhor. Mas agora, nossa! (Afrodite - MG).

Por outro lado, a dificuldade de se mudar uma prática pedagógica consolidada é também evidenciada. Mas, ainda assim, atribuem ao curso uma nova forma de olhar para o aluno, especialmente porque o curso os insere em uma rede de relações com outros professores que passam por situações semelhantes. O depoimento de uma professora é revelador neste sentido:

(...) a gente já tem um ritmo de trabalho, às vezes mudar assim, não muda, mas acrescenta alguma coisa assim que a gente não faria (...). Com o curso a gente já passa (...) a entender a situação das crianças, porque com o curso a gente (...) ouviu várias experiências (...). As situações que a gente passava com os alunos e pensava 'Será que só a gente que passa isso?'. E no entanto, a gente vê que muitas pessoas passam por aquele mesmo caminho e passa a aceitar, a entender ou a compreender o aluno de forma diferente (Hera - MG).

A falta de formação produzia impactos profundos no fazer e no ser do professor. A incapacidade de explicar certos assuntos transforma-se até em mal-estar físico. Havia o desejo, a vontade de ser uma boa professora, mas a falta de instrumentos para sê-lo transformava a vida daqueles que precisavam do trabalho em um sofrimento intenso. O sentimento de incapacidade se transformava em irritação com as crianças. Realizar o curso trouxe novas metodologias, novas possibilidades de trabalho com as crianças e conseqüentemente a sensação de capacidade e de bem-estar. O relato a seguir é enfático neste sentido:

Eu aprendi muitas formas diferentes de trabalhar, coisas que eu não sabia. Porque eu não podia saber coisa que eu não sabia. Então, às vezes, eu ia explicar uma coisa, explicava e, às vezes, o aluno não entendia e eu me estressava e eu passava até mal. Então, às vezes, eu chorava dentro da sala, porque eu explicava, o aluno não entendia e eu queria que aprendesse (Diana - MG).

O curso trouxe um revigoramento para as professoras que estavam há muitos anos exercendo a docência em condições difíceis de trabalho. Vivendo uma fase de desinvestimento profissional (HUBERMAN, 2007), as professoras recuperam elementos da fase de estabilização, em razão do aumento de sua competência pedagógica, como evidenciam os depoimentos de duas professoras:

Melhorou assim, lá na sala de aula, mais coragem (...) você tem crianças diferentes, especiais, tudo misturado. Sempre se esforçando, buscar o melhor para eles, para poder ensinar. Você tem que, ao mesmo tempo em que está aqui, tem que se dedicar ao outro. É muito cansativo e o tempo é curto (Temis - GO).

(...) a gente vai ficando velha, vai ficando cansada, a idade vai chegando, a gente fica mais cansada (Cassandra - MG).

Essa mudança foi verbalizada por um aluno à tutora, em uma de suas visitas à escola para acompanhar e avaliar a prática pedagógica da professora cursista. Esta professora conseguiu sair de uma relação em que se sentia extremamente mal, para uma relação de prazer em estar com as crianças, conforme se depreende de sua fala:

Eu ficava muito estressada, muito nervosa. Assim que começou o Proformação eu aprendi formas diferentes e me tornei uma pessoa diferente na sala. (...) Ela (a tutora) perguntou para os alunos o que havia melhorado. O aluno falou assim: “Ah, ela não briga mais com a gente, ela brinca com a gente, ela canta” (riso). (...) Alguma coisa eu sei que melhorou. (Diana - MG).

As mudanças são atribuídas ao programa, mas ao referir-se a isto, a professora utiliza a expressão “alguma coisa eu sei que melhorou”, talvez deixando nas entrelinhas a percepção de que ainda não está se sentindo completamente capaz.

Com o Proformação, as professoras tiveram oportunidade de rever suas influências para o seu fazer docente. Calcadas nas experiências que tiveram com seus próprios professores ou com colegas mais experientes, o acesso à outra didática que consideraram mais moderna, foi um dos benefícios do curso. O conceito de sala de aula é ampliado e as professoras passam a olhar o ambiente que está em volta da escola como *locus* de aprendizagem, como é destacado nos relatos a seguir:

Olha só, com o estudo do Proformação veio à tona aquilo que a gente estudou no tempo da gente de escola e (...) ficava comparando o meu professor de escola com o meu trabalho. Hoje a gente vê, com a modernidade a gente não pode ficar parada no tempo, ficar presa a conteúdos de livro, por exemplo. Tem que trabalhar aquilo que está a nossa volta. (Minerva - MG).

A gente era muito tradicional. Ficávamos quatro horas e meia dentro da sala de aula. A partir daí (curso Proformação) não, você vai dar uma aula no campo, dá uma aula na horta. Até os trabalhos dos meninos a gente aprendeu a dar mais valor. (Cassandra, MG).

Antes era só quadro, o que eu ditasse, o que eu falasse (...) não tinha espaço para o aluno. A preocupação era só de conteúdo, conteúdo. Espaço para o aluno, nada. (Sofia - MG).

Para algumas o curso não traz uma completa novidade, mas a forma como os assuntos são abordados traz: uma nova dimensão de alguns conceitos. A seguir, a professora comenta seu novo entendimento sobre o que é trabalhar com material

concreto, que já havia sido apresentado à professora, mas que ela via como “besteira”. Ao propor uma atividade, o curso oferece à professora uma nova possibilidade de compreensão deste aspecto, como evidencia sua fala:

(...) Se eu vou explicar uma matéria, agora eu já sei pegar um material concreto e mostrar para poder comparar. E isso eu não fazia. Então falava assim “Tem que trabalhar com material concreto!” (...) Para mim era besteira. Agora não. (...) Por exemplo, (...) meus alunos têm muita dificuldade na matemática com fração (...) nós fizemos um bolo e com esse bolo eles aprenderam como é que faz. (...) Enquanto estava assando nós fomos para sala, fomos fazer os exercícios e depois começamos a saborear. (...) Eu falava assim: ‘colocar duas xícaras e $\frac{3}{4}$ ’. Então esses $\frac{3}{4}$ eles não entendiam. Mas na hora que pegou na prática ali, na xícara, aí eles foram entender o que eram os $\frac{3}{4}$ na xícara. Aí ficou mais fácil. (Diana - MG).

O trabalho com projetos foi outra novidade deixada pelo curso, assim como trabalhos na área de alfabetização, utilizando portadores de texto presentes no cotidiano das crianças. Embora o curso seja criticado por oferecer material único para todos os professores, o aspecto de se trabalhar com a própria realidade, valorizando a cultura local, sem perder a dimensão global, ficou como uma lição do programa para os professores. Trabalhar diferentes áreas do conhecimento em uma mesma atividade ou texto, no momento de preparar a aula, também foi incorporado no aprendizado dos professores. As falas de duas professoras exemplificam estes elementos:

Trabalhar com projetos foi muito produtivo. Outra coisa que eu achei muito interessante foi trabalhar com os meninos, com produção de texto através dos rótulos, através de imagem, foi o maior rendimento que a gente teve aqui na escola, através de poesia. Foi muito bom. As crianças aqui na zona rural, cada uma tem uma diferença, então a gente trabalha mais com a realidade deles. Antes não, a gente trabalhava coisa lá de São Paulo (...) vamos trabalhar com um texto sobre o que aconteceu aqui, eles adoram. (Temis - GO).

O que eu aprendi principalmente foi a idéia de interdisciplinaridade. (...) Hoje em dia a gente pode misturar português, matemática, ciência, tudo dentro daquele texto, então foi muito bom. (Cassandra - MG).

As professoras melhoraram a relação pedagógica com os seus alunos. Antes, o foco estava apenas nos conteúdos a serem ministrados, o que vinha na forma de um cronograma. Isto era determinado pelas Secretarias de Educação e o professor não enxergava as possibilidades pedagógicas que existiam junto a seus alunos. O conteúdo tornou-se uma apropriação da professora, que passou a definir a dinâmica das aulas, após observar o ritmo de aprendizagem de seus alunos. A troca de experiências com seus pares dá condição às professoras de serem autoras de sua própria prática. Depoimentos de duas professoras dão exemplo desta apropriação e da possibilidade da autoria:

A gente recebia aquele cronograma imenso. (...) Eu não me importava se o aluno aprendia ou não, a gente tinha que dar conta daquele cronograma. Agora não, agora eu acompanho, eu ando no nível da minha turma e vejo que isso melhorou muito, porque eles entendem as aulas também. (...) Eu sinto assim mais firmeza em trabalhar os conteúdos. E parece que desabrochou, assim, a criatividade dentro da sala de aula, não é mais aquela monotonia. (...) Foi uma mudança, assim, porque como a gente trabalhou com outras meninas de outras localidades, cada uma passava a experiência: “Ah, eu trabalhei assim, deu certo”, “Ah, assim também deu certo”. Então melhorou bastante. (Minerva - MG).

Tem criança de Brasília que chega aqui no terceiro ano e não sabe nem o rumo. (...) Tem dia que eu durmo pensando: ‘o que eu vou fazer com aquela criança? Mas o Proformação me ensinou muito isso: você tem que ver o que aquela criança precisa, você tem que buscar o que a criança precisa, você tem que lutar até descobrir. (Temis - GO).

O planejamento, que era algo que passava distante das práticas dos professores antes do curso, foi visto como uma grande descoberta para os docentes durante o curso e como uma grande ferramenta para o professor entrar na sala de aula, sem sentir o desespero do que iria dizer e fazer com a turma de crianças, como apontam as falas das professoras:

Melhorou assim, a experiência que a gente pega. As crianças desenvolveram bem mais. Naquele tempo, a gente não elaborava nada, nem plano de aula. Chegava na sala, o que desse na cabeça você tinha que dar, você ficava apavorada. Agora chega tranquila. (Temis - GO).

Preparar as aulas: agora é totalmente diferente. (Juno - MG).

(...) eu não planejava, eu ia para a sala de aula, o que viesse ali para mim era certo. Só que, depois do Proformação, não. Eu planejava, eu estudava para dar minha aula. Passei a ter segurança em sala de aula. (...) Hoje eu não entro na sala de aula sem planejar. (Pandora - SE).

A implicação do professor no seu próprio trabalho fez com que as aulas se tornassem mais dinâmicas e que houvesse espaço para a criatividade. Os depoimentos de quatro professoras trazem este aspecto:

E na parte pedagógica, eu sinto assim mais firmeza em trabalhar os conteúdos. E parece que desabrochou, assim, a criatividade dentro da sala de aula, não é mais aquela monotonia. (Minerva - MG).

Ensina a gente a trabalhar mais com uma aula dinâmica (Aurora - MG).

A gente faz uma aula diferente, muito melhor, mais interessante. (Os alunos) se sentem mais interessados. (Electra - MG).

(...) hoje eu sou uma pessoa criativa. Eu achava que eu não sabia fazer nada, e hoje eu estou fazendo muita coisa. (Pandora - SE).

O fazer do professor passou a ser conectado à realidade e à cultura regional. Redimensionar a ação do professor faz com que a ação do aluno seja resignificada e o que era visto como incapacidade ou inibição pode ser visto de outra forma. O professor amplia também seus recursos educativos, como se depreende da fala a seguir:

Eu acho que o que mudou mais é você poder usar a coisa da sua própria região, o concreto da sua região, (...) a cultura da comunidade da gente, os contos, as histórias, as brincadeiras (...) Hoje eu já sei trabalhar com os meninos. Em cima daquele livrinho que eles leram, eles mesmos criam a historinha em cima do desenho, (...) Sinto assim que a maneira como a gente trabalha, as crianças se tornam mais ativas, mais capazes e mais desinibidas (...) Me ajudou demais! (Vênus - MG).

As transformações não ocorreram apenas no fazer pedagógico das professoras. A luta pelos direitos é assimilada como uma das dimensões da atividade do professor enquanto trabalhador.

Tem uma coisa que mudou: eu aprendi a lutar pelos meus direitos, coisa que eu não sabia fazer. (...) Agora eu já sei correr atrás e questionar. (Diana - MG).

A mudança reflete-se também na vida pessoal, especialmente na forma de resolver os problemas, como declaram as professoras:

Ah, na minha vida mudou muita coisa! Na minha maneira de pensar, de aceitar as coisas, na minha maneira assim de resolver os meus problemas. (Vênus - MG).

No meu dia a dia, no meu trabalho com as crianças, no relacionamento com os demais colegas de trabalho. A partir do momento que a gente começa a estudar, a ver coisas novas, a gente se molda também, e aprende a ver as coisas de maneira diferente. (Penélope - GO).

A interação entre professores cursistas e professores mais experientes (tutores) desperta nos primeiros novas possibilidades para as suas ações e de relações entre conhecimentos já assimilados. Os professores são postos em movimento, mas em um movimento interno, transformando seu pensamento e ações. A relação entre a aquisição do conhecimento e a tomada de consciência é manifestada por uma professora:

A convivência com todo mundo ali nos encontros e também a convivência com a tutora, que tava sempre nos orientando e falando, então a gente vai aprendendo. E, quando a gente aprende, a gente descobre muita coisa que podia fazer e não faz (...) Quando a gente está aprendendo, buscando conhecimento, a gente vai tomando conhecimento não só daquilo, mas de outras coisas também. (Diana - MG).

Apesar dos novos conhecimentos e da nova prática, a organização do sistema escolar e a adoção de livro didático impõem limites nas transformações e renovação da prática pelos professores, como aponta uma professora:

A gente se habitua muito nos livros da escola e os livros da escola nem sempre falam o que a gente aprendeu no Proformação. (Isis - GO).

As mudanças surgem também fora do contexto escolar. A compreensão sobre crianças implica uma modificação no modo de ser professora e também nas relações que as professoras estabelecem com suas famílias, com sua comunidade e em termos trabalhistas.

Ah, eu acho que eu tenho muito mais facilidade de trabalhar, a maneira de eu lidar com as crianças, a maneira de entender elas. Isso me ajudou muito, não só com as crianças da escola, até dentro da minha família mesmo. Tive oportunidade de crescer mais, de lidar com as pessoas da comunidade, com os amigos, às vezes com o chefe. (Vênus - MG).

Aumentou a noção de responsabilidade sobre as crianças, passou a ocorrer a valorização das iniciativas e houve o despertar para a importância de se dar um atendimento diferenciado, conforme avaliação que fazem das crianças. Após o curso, as professoras se sentiram mais competentes para lidar com situações que antes eram naturalizadas como dificuldades do aluno. O curso trouxe a possibilidade de repensar e refazer a prática com metodologias diferentes. Trouxe uma nova visão sobre a capacidade de aprendizagem das crianças e um novo posicionamento das professoras.

Estas professoras conseguiram fazer uma reconversão identitária. Ocorreu uma transformação da identidade anterior, ou “identidade para si” e da identidade para o outro, que as posicionavam como leigas. Foi fortalecida uma nova identidade para o outro, como professoras dotadas também de saber teórico, pelo menos até onde o curso pôde proporcionar. Esta reconversão identitária permitiu que elas não fossem excluídas do sistema escolar, como foram muitos professores leigos, ampliando suas expectativas, conforme declaram as professoras a seguir:

No meu caso, eu pude reassumir meu cargo. (...) A gente tem a mente muito fechada, (...) minha mente abriu mais, eu estou tendo mais espaço, tendo mais vontade de ir à luta, mais vontade de continuar, eu já faço planos de estudar mais, terminar a faculdade, fazer pós-graduação. Eu estou sentindo dentro de mim uma abertura muito grande. (Isis - GO).

O Proformação abriu essa porta para mim. Eu achava que ia parar (de estudar). (Pandora - SE).

Este posicionamento faz repensar a visão dos cursos de nível médio como apenas um fazer instrumental e tecnicista. Depois de concluído o curso, a tomada de consciência da importância da formação é revelada por uma das professoras que lamenta pelos alunos que passaram por sua sala de aula em todos estes anos de exercício profissional sem formação. Ao mesmo tempo em que o curso traz um

sentimento bom para esta professora, seu relato revela a consciência e um sentimento de resignação, reconhecendo que a falta de formação era um limitador de seu trabalho, por mais dedicada que fosse à sua profissão.

Eu achava bom os conhecimentos que a gente adquiria,(...) a maneira de resolver os problemas com os alunos, a desigualdade dos alunos, a dificuldade de aprendizagem. A experiência que a gente teve com professores de nível mais elevado que a gente. (...) Hoje eu sinto que, talvez, se eu tivesse tido essa oportunidade há mais tempo, eu poderia ter feito meu trabalho melhor, sabe? (Vênus - MG).

Esta última fala resume a questão do professor leigo e põe em destaque a tese central deste trabalho. O Proformação traz em si a contradição da educação brasileira. Ao pretender formar professores em exercício, ele demonstra o alcance que uma capacitação pode ter na prática docente, mas explicita, ao mesmo tempo, a precariedade a que parte das escolas brasileiras estão expostas. Todas as contradições, as indecisões e o descaso do sistema educacional são materializados na pessoa do professor enquanto trabalhador. Enquanto trabalhador e pessoa, o docente precisa sobreviver e expõe a si mesmo e aos seus alunos a uma situação dramática, vivida muitas vezes com sofrimento físico. Enquanto pessoas e profissionais deixaram transparecer sua busca por formação, às vezes ao longo de sua vida profissional inteira. Para algumas docentes, a oportunidade surge quase no momento da aposentadoria. Transforma-se em algo concreto na vida destas professoras e na de alunos que ainda vão passar por suas classes. Muitos alunos poderiam ter aprendido mais e estes professores poderiam ter sofrido menos se essa formação tivesse sido propiciada tempos atrás.

Inserir-se em um curso de formação, depois de vários anos sem estudar, tendo que conciliar trabalho e estudo, representou para muitas professoras um grande sofrimento. Dor pela sobrecarga de trabalho e estudo ao mesmo tempo. Sofrimento por ter que desconstruir e reconstruir saberes. Depois do impacto, as professoras engajavam-se no curso e a desistência era uma possibilidade sempre afastada quando surgia um problema, pois muitas horas já haviam sido dedicadas ao estudo e às atividades do curso. A família surge como o grande suporte às professoras cursistas. No caso de Minas Gerais, concluir o curso de magistério antes da aposentadoria parecia legitimar uma carreira dedicada à docência. Há sim uma motivação financeira, mas os relatos perpassam por esta necessidade de serem reconhecidas como professoras formadas, mesmo às vésperas da aposentadoria.

Eu nunca pensei em desistir. (...) Eu mergulho de cabeça, posso cair, mas eu tento levantar, mas desistir nunca! (Minerva - MG).

No finalzinho mesmo meu irmão adoeceu, (...) eu pensei em desistir (...) Ele passando mal em Belo Horizonte, eu cheguei e ainda fui

estudar a matéria, (...) para fazer a última prova do curso Proformação. (...) Não desisti porque eu já tinha enfrentado tudo (...) Meu marido, meus colegas, me deram muita força (...) Então foi uma vitória muito grande. (Vênus - MG).

Em alguns municípios, o fato de ter concluído o curso transformou-se em pouco tempo em aumento de salário para as professoras, como destacam as professoras cursistas abaixo:

Recebia menos de quatrocentos e agora estou recebendo setecentos. (Isis - GO).

O salário (ficou) melhor e conhecimentos também. (Juno - MG).

Antes eu ganhava R\$ 230,00 (...) eu entrei como professora e recebia como merendeira. Subiu para R\$ 600,00 e hoje sou diretora, ai dobrou. (Medeia - SE).

Em outros, isto não aconteceu. Embora os professores tenham evidenciado este desejo, alguns de modo mais tímido, outros de modo mais declarado, o principal retorno parece ter sido a diplomação alcançada e a legitimação de sua posição como professores.

Em termos de vida pessoal melhorar, continua a mesma coisa. Agora em termos de prática melhorou bastante (...) A gente tinha pânico em seguir à risca tudo aquilo que passavam para gente, e depois a gente viu que não é nada disso. A gente ficou amiga da turma, então ficou maravilhoso, mudou bastante, facilitou bastante. (Minerva - MG).

...Inclusive quando terminou o Proformação, falaram que ia melhorar o meu salário e nunca melhorou. E eu ainda falo assim: "eu devia ganhar por cada série, eu estou com quatro séries". Eu ganho igual a uma merendeira. A merendeira aqui no município ganha um salarinho! (Temis - GO).

A situação do egresso do Proformação varia conforme o tamanho do município. Nos municípios pequenos, eles continuam na sua escola original, em uma situação mais valorizada, porque agora possuem a diplomação mínima. Nos municípios maiores, os professores foram deslocados para outras escolas. Uma das professoras, que tem uma relação conflituosa com a profissão, saiu da zona rural e retornou à cidade, onde passou a morar novamente com os filhos e a trabalhar dois períodos. Extremamente preocupada com o planejamento das aulas, teve seu tempo livre invadido pelo trabalho, chegando à exaustão, ao adoecimento e ao afastamento do trabalho. Depois de voltar da licença saúde, conseguiu sala de aula em uma escola bem próxima de sua residência.

(...) estou em uma escola aqui pertinho, embora primeiro eu tivesse que ficar doente para depois vir para cá. (...) eu peguei o dia todo lá, os dois períodos, (...) não tinha tempo nem de comer e eu dormia muito tarde (...) eu sou muito estressada com planejamento (...) se você chegasse

aqui nove horas da noite eu estava aqui com um monte de material (...) eu acabei ficando com depressão, ai eu fiquei afastada. (Isis - GO).

Convivem aqui dois modos de ser professor. Aquele extremamente ligado à sua comunidade e que a referência mais importante é sua pessoa e não sua condição de professor, e aquele em que a função é mais importante do que a pessoa que ocupa a função, ao invés de ser a professora X, que é conhecida e valorizada por ser a pessoa X, a pessoa passa a ser a professora da 3ª. série, da creche ou da pré-escola. São enfraquecidas, assim, as referências pessoais e são fortalecidas as referências profissionais, permitindo maior mobilidade entre as escolas.

Várias professoras falaram de seu desejo de participar de outros cursos como o Proformação. A visão do senso comum é a de que os docentes não querem se aperfeiçoar ou não querem modificar seu modo de realizar o trabalho. Chamou-me a atenção o caso de uma das professoras. Docente de um município pequeno e já com o ensino médio, estava tentando conciliar a realização de um curso de Pedagogia, oferecido por uma universidade pública, e os estudos no Proformação. Como as atividades coincidiam no sábado, a professora fez a opção pela universidade, mas sob protestos, porque queria continuar nos dois cursos. Depois de concluída a faculdade, foi aberta nova turma do Proformação no município e a professora insistiu em realizar o curso. Mesmo tendo a habilitação, já em nível mais avançado, a professora lutou para fazer o Proformação. Isto me parece evidenciar que a universidade ainda tem uma formação distante dos saberes necessários à prática de professor. Poderíamos pensar que este é um caso de uma universidade isolada, mas isto pode estar na direção do que Tardif (2002) apontou: a insuficiência do modelo academicista proporcionado pela universidade. Por outro lado, o desejo de fazer o Proformação pode estar ligado a uma valorização maior de saberes técnicos, que podem ser mais facilmente desenvolvidos na sala de aula, do que a da formação geral proporcionada por uma universidade. Neste caso, o que pode diferenciar as formações é a possibilidade de operacionalizar os saberes teóricos adquiridos na formação, uma vez que as exigências do mundo do trabalho são para que o professor desenvolva práticas concretas em sala de aula que, sem dúvida, são sustentadas por um aporte teórico, mas que devem ter expressão concreta na realidade. Considero que a forma como o curso foi estruturado, com a oferta de material didático que a todo momento sugeria atividades a serem desenvolvidas com os alunos, agregada aos encontros quinzenais, que eram reuniões de discussão e troca de experiências com os pares, mediadas por professores mais experientes, e à valorização evidente do professor leigo como alguém com uma trajetória construída são

os elementos que chamam a atenção de professores em exercício, e criam neles o desejo de participar ou continuar participando da formação.

O desejo de continuar os estudos é relatado por quase todas as professoras. Nos municípios mais distantes dos centros de formação, elas não se inseriram em um curso de nível superior. Em outros, onde o curso de Pedagogia passou a ser oferecido, para que elas pudessem continuar morando em seus municípios, realizando deslocamentos durante poucos dias da semana, todas já iniciaram o curso de Pedagogia.

(...) eu tenho vontade de estudar. Só não vou fazer uma faculdade por causa do meu problema de vista (...) eu tenho saudade até da correria, dos trabalhos (...) (Selene - MG).

Já estou no segundo período de Pedagogia. E vou te falar que o Proformação tem me ajudado demais. Então assim, quando fala lá dos estudiosos da educação, (...) eu lembro tudo, sabe? Me lembro também da (tutora), que ela aprendeu também com a gente, (...) que ela aprendeu todas as matérias para estar passando para a gente. Então foi fundamental a ajuda dela. Eu estou fazendo prova da faculdade, e eu ouvi, parece que ela falando no meu ouvido. (Ariadne - MG).

(na faculdade) não tive dificuldade porque os assuntos são todos baseados no Proformação, só de nível mais elevado, com exigência maior, mas são assuntos que estão dentro do Proformação. (Pandora, - SE).

Mas os estudos no ensino superior representam novo desafio para as professoras, que revivem a sensação de incapacidade, reforçada pela sobrecarga de estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Mas a percepção de que é preciso continuar estudando e se atualizando se sobrepõe ao desejo de interromper os estudos, como aponta uma professora:

É muita coisa. A escola também. Tem a turma, tem diário, é muito corrido. Já falei: "ou largar, não estou tendo estrutura para isso não". Mas não, não dá para largar. É uma coisa que você olha para trás e vê. Eu coloco assim: é como uma construção, cada tijolo, você vai colocando do início, não dá para voltar atrás, você tem que ir. (Isis - GO).

Existem também os professores que já estão na fase do desinvestimento profissional e não têm mais interesse em fazer curso superior, como aqui se demonstra:

Missão cumprida. Já fizemos o que tínhamos que fazer. Já estamos chegando quase na terceira geração de alunos. Ensinamos os pais deles e hoje os filhos deles. (Electra - MG).

Agora estou pensando em dar lugar para outro. Quando a gente chega numa certa idade, não é aquela mais. Meus meninos que me corrigem. (Sofia - MG).

5.8 O Proformação como formação de professores na visão dos professores egressos

Enfoquei até este ponto o impacto que o programa teve para os professores cursistas enquanto pessoas: a oportunidade de retornar aos estudos, legitimar-se na função de professor, ampliar suas perspectivas, reposicionar-se em relação ao mundo.

Cabe agora uma análise do Proformação enquanto programa de formação de professores.

Para os professores entrevistados foi difícil apontar aspectos que podiam ser diferentes no curso. Considero que há duas razões envolvidas neste posicionamento: o temor de fazer críticas e as possíveis consequências imaginadas. Este temor não foi verbalizado, mas é uma possibilidade, quando se verifica que os vínculos funcionais são frágeis para docentes que recém-adquiriram a habilitação legal para o exercício profissional, o que os sujeitava à demissão, no caso daqueles que eram contratados. Outra razão que trazia dificuldades para a elaboração de críticas era o sentimento de gratidão pela transformação que o curso proporcionou em suas vidas, como apontei anteriormente. Mas, nos momentos em que os professores falaram sobre as dificuldades que enfrentaram para realizar o curso, os limites do programa se tornaram mais evidentes.

A falta de um contato constante com o professor formador é o aspecto de maior fragilidade do curso. Embora os materiais tenham sido avaliados positivamente, a falta de contato com o professor formador para trabalhar e aprofundar conceitos foi apontada de forma clara, conforme se depreende da fala de duas cursistas:

(...) estudar todos os dias tem muita vantagem (...) igual a matemática - é uma matéria muito difícil que a gente só aprende fazendo, trabalhando ali, fazendo com explicação. Ela é uma matéria que é mais difícil da gente fazer (...) estudando em casa, indo só naquelas épocas. Porque é lógico que é totalmente diferente, eu estou ali na sala de aula junto do professor, ele vai tirar as minhas dúvidas. Com certeza eu vou ter um andamento melhor, vou progredir mais (...) (Selene - MG).

Presencial, você tem mais um pouco de proveito, porque você está ali no dia a dia. Eu estudava em casa, tinha dificuldade, ainda mais aqui, onde eu ia procurar um companheiro? Isso ficava difícil. Aí ficava, a bem dizer, sozinha... (Temis - GO).

A formação de conceitos científicos passa por um processo de desenvolvimento e não pode ser apreendida já pronta por um processo imediato de compreensão e assimilação, pois “um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória” (VYGOTSKY, 1993, p. 71). Apreender um conceito exige um ato

complexo de pensamento, uma vez que o “conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização” (VYGOTSKY, 1993, p. 71).

Um conceito é traduzido por uma palavra ou por um conjunto de palavras. Aprender uma palavra não significa que se aprendeu determinado conceito, uma vez que a palavra em si é uma generalização do tipo mais primitivo, que pode ser substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado. Os conceitos não são aprendidos mecanicamente, mas evoluem com a ajuda de uma intensa atividade mental por parte do sujeito durante a aprendizagem escolar (VYGOTSKY, 1993).

O professor é quem acompanha o sujeito durante este percurso. Na interação professor-aluno são feitas negociações dos sentidos para as palavras que expressam determinado conceito, de forma que estas generalizações e a apropriação dos conceitos se realizem. Neste processo, o professor pode utilizar diferentes estratégias didáticas, desde a exposição oral, na qual fornece explicações, realiza metáforas, solicita ao aluno que verbalize ou escreva sua compreensão até aquele momento, ou até propor a manipulação de elementos concretos. No ensino presencial, a interação professor aluno é facilitada, pois o professor pode dispor de indicadores de como está sendo a compreensão do aluno, bem como pode incentivar o aluno a continuar no seu percurso de aprendizagem. No caso do Proformação, espera-se que o material didático cumpra este papel, pois parece ter sido orientado aos professores elaboradores do material que se colocassem no lugar do aluno e formulassem um conteúdo prevendo estas etapas no processo de apropriação dos conceitos. Depoimentos de duas professoras expõem esta limitação do curso:

No presencial, (...) as dúvidas surgem e, naquele momento, já se resolve. E, a distância, às vezes você no momento marca aquela dúvida que a gente encontrou para ser discutida no encontro presencial, só que muitas vezes não dá tempo. Muita coisa a ser passada. (Hera - MG).

Eu gostava mesmo dos encontros, não gostava muito de estudar a distância. Eu gostava dos encontros, porque é onde você tirava dúvidas. (...) você vai até estudando, mas tem dúvidas que você não consegue tirar, então tem que esperar chegar o dia para tirar as dúvidas. (Isis - GO).

Evidentemente a simples presença do professor e do aluno não garante que os dois se empenhem na construção de conceitos, o que também é percebido pelos professores entrevistados. Mas a possibilidade deste contato foi um fator limitante na apropriação dos conceitos. O tutor cumpriu diferentes papéis importantes no programa, mas a ele não era dada a função de ser um professor do sábado.

Os limites da formação do tutor e de sua possibilidade de tirar dúvidas são destacados no depoimento da professora que havia concluído o nível superior, que entende que, em um curso presencial, teria estudado bem mais, porque:

Os nossos tutores não tinham assim, como eu vou dizer, a gente quase não conseguia tirar as dúvidas. Então, era melhor no presencial, que a gente estaria com os professores lá para sanar estas dúvidas. (Artemis - GO).

Por outro lado, há professores que mencionam que estudaram mais no Proformação do que no curso presencial de magistério, pois o programa exigia que o professor cursista fosse responsável pelo seu horário de estudo, o que impactava na sua aprendizagem. Entretanto, é preciso observar vários elementos do contexto para atribuir à educação a distância a possibilidade de autonomia. Vimos até agora como foi essencial a rede de apoio e de estudo coletivo criada pelos encontros quinzenais e com a figura do tutor. No caso de uma professora em particular, quando fez um curso presencial se dedicou menos. A docente era jovem, sem responsabilidades com um trabalho e com um filho. No momento em que faz o Proformação, já tem um emprego na prefeitura, que a inscreve no curso. A maturidade e a noção de compromisso fazem com que se empenhe, mesmo quando está sozinha na comunidade, porque seu estudo está diretamente relacionado ao seu trabalho, com investimentos do seu empregador para que ela estude e também com a cobrança social que estava vivendo por não ter formação.

Há que se pensar também na situação concreta destas docentes. Algumas levavam mais de duas horas para chegar à sede de seu município, que não tinha curso de formação de professores. Mesmo que houvesse a possibilidade de fazer o curso de maneira presencial em sua cidade, o cansaço e a impossibilidade de deslocamento todos os dias são citados nas falas a seguir:

Eu acho que seria mais cansativo (estudar no presencial). A gente teria que ficar fora, e assim não. Só nas férias é que a gente ficava lá em Diamantina, e de quinze em quinze dias ficava o dia todo, aos sábados. Nos dias de semana dava aula, depois da aula é que a gente ia fazer os trabalhos. Então acho que, se fosse todos os dias, seria mais cansativo, porque teria que ficar fora de casa, longe da família. (Electra - MG).

Eu ia ter o professor todos os dias. Mas, e para a gente enfrentar todos os dias e trabalhar? Seria mais cansativo. Ter que sair todo dia da cidade para a zona rural não é fácil. (Sofia - MG).

Uma das docentes relata como sentiu a diferença entre o ensino presencial e o ensino a distância. Outras professoras colocam que a presença do professor poderia tirar a responsabilidade do aluno sobre o estudo:

Eu acho que no curso a distância você tem mais compromisso (...) Também tem os guias, que só faltam falar. O livro era muito bem escrito. Eu acho que a gente estuda mais do que no presencial. Às vezes no presencial você está lá: “Ah, não peguei hoje, amanhã eu pego.” E foi para mim um aprendizado, porque a minha faculdade também é a distância, é com tutora também. (Ariadne - MG).

Talvez estudasse até menos. Só de estar presente ali, (poderia) pensar: “Ah, não vou estudar não”. (Juno - MG).

... mesmo que seja presencial, estuda menos, porque não tem a exigência do Proformação. (Pandora - SE).

Eu acho que ia estudar menos (no presencial), porque eu acho que eu ia ficar esperando na sala de aula. E no Proformação, ele exige. Ele nos dá, mas ele nos cobra e através dessa cobrança a gente tem que estudar. (Medeia - SE).

Mas existe a dimensão do tempo disponível para o estudo. Com o ensino presencial, há uma determinação de horários fixos para estudar. Isto cria condições para que os alunos tenham um tempo dedicado somente à aprendizagem, especialmente no caso das professoras que precisavam estudar em suas casas, conciliando o aprendizado com várias outras atividades.

Quando a gente está num curso presencial, geralmente estuda mais, porque você está ali só pra aquilo. Aquele tempo que a gente está ali é só pra estudar. (Diana - MG).

O curso de formação e o exercício profissional levam os professores a ter uma sobrecarga de atividades. Algumas vezes, o curso foi prejudicado para não comprometer o trabalho, como aponta uma professora:

O Proformação era mais quando sobrava um tempinho da escola (...) eu sou muito mole, quando terminava as minhas obrigações da escola é que eu pegava as coisas do Proformação para estudar. (Isis - GO).

Outra professora cursista reforça a importância da presença de um professor todos os dias no ensino presencial, fator que para ela levaria mais ao estudo. O encontro com o tutor, limitado a uma vez por semana ou a cada quinze dias, fazia com que o estudo dependesse mais do aluno. Entretanto, o instrumento de avaliação CVA é identificado por elas como o grande impulsionador para o estudo, uma vez que o professor cursista precisava apresentar sua produção ao tutor ao final dos quinze dias.

Eu acho que, para ir para uma escola normal, a gente estuda menos (risos). Porque na escola normal a gente tem a ajuda de um professor todo dia. No Proformação, a gente tinha a ajuda de um professor que era uma vez (...) a cada quinze dias. Então ficava bem difícil, você tinha que estudar bastante, porque senão você não conseguia fazer o CVA de jeito nenhum. (Minerva - MG).

Na percepção dos docentes, o curso atingiu seus objetivos devido à responsabilidade e ao compromisso do próprio professor cursista. Atribuíram importância à responsabilidade, à definição de um horário para estudo, a razão para terem alcançado conhecimentos. O relato de uma professora traz evidências sobre isto:

O conteúdo ficou muito claro para gente, que a gente estudou com responsabilidade, tinha horário de estudar a matéria toda. (...) Os livros ainda estão sendo usados. (...) Deu para aprender muito. (Vênus - MG).

Os livros ficaram como fonte de consulta para muitos professores e são guardados com muito cuidado. Em uma das visitas, os únicos livros na estante da sala, junto com televisão, eram os Guias de Estudo do Proformação. Outra professora assim coloca:

Meus livros eu não dou por dinheiro nenhum. (Pandora - SE).

A relação com o tutor é tomada pelo professor cursista como um cuidado para com sua formação, pelo fato de estar sendo assistido individualmente na prática pedagógica. São muito comuns os relatos de que as relações com os tutores ultrapassam a esfera do curso.

(...) Porque ela era uma pessoa excelente (...) aquela pessoa que se empolgava mesmo com a gente (...) Ela estava sempre incentivando a gente. Não tinha como não correr atrás e saber, quando a gente toma gosto pela coisa quer sempre mais e mais. (Selene - MG).

A tutora é vista como uma pessoa que aprendeu para apoiar as cursistas. Quando a professora fala de sua tutora, ela faz uma diferenciação entre dar aula e ensinar e ressalta o investimento da tutora na aprendizagem das cursistas. Ressalta também a importância de seu incentivo para que as docentes estudassem. A tutora funciona como um alter ego, que diz ao sujeito que ele é capaz, que é importante que ele aprenda. Os professores leigos têm que vencer anos de afastamento da escola e uma visão internalizada de impossibilidade e, muitas vezes, de incapacidade para o estudo. O tutor, além de fornecer recursos pedagógicos, fornece também a voz de incentivo que falta ou faltou ao sujeito. A professora relata uma situação em que a tutora enfrentou estradas cheias de lama para assistir à aula de uma professora cursista. A disposição do tutor em estar junto, na mesma condição dos professores, foi vista como um sinal de grande investimento na aprendizagem pelas próprias professoras que faziam o curso, o que era um aspecto motivador a mais. Se era penoso para a tutora, também era penoso para as professoras, que enfrentaram estas condições cotidianamente para trabalhar.

A tutora, ela investiu muito, ela não veio aqui simplesmente para dar aula, ela veio para ensinar, queria que a gente aprendesse mesmo, (...)

cada dia que ela chegava, tinha uma mensagem positiva. (...) Na época ela tinha que ir e assistir as aulas das professoras. Já houve época até que ela teve que vestir roupa da professora, de tanta lama e barro na rua, porque não tinha condição de ela voltar na estrada. Foi muito penoso. A (tutora) é uma pessoa assim, que entrou na nossa vida e que contribuiu muito. (Ariadne - MG).

A aproximação entre o tutor e o professor cursista ocorreu, gradualmente, ao longo do curso. Inicialmente visto como um fiscal, o tutor passou a ser o elemento de apoio para o professor cursista. Uma das docentes cita o desconforto que sentiu quando começou a ter suas aulas observadas, o que, segundo ela, contribuiu para suas notas baixas neste instrumento de avaliação.

Quando eu vi a primeira prática quase que eu cai... “Meu Deus do céu, como é que eu vou trabalhar? Não sei nem por onde começar!” E assim foi, tirei nota baixa nas primeiras práticas (...) Depois acostumei. Quando acabou, achei até ruim. (Aurora - MG).

Os encontros quinzenais foram uma estratégia fundamental na realização do curso. Depois do impacto que sentiram ao serem avaliadas por tutores, todas se referiram a seus tutores com carinho e saudade. Dos vários componentes do programa, o tutor é o que ficava mais próximo do professor cursista, inclusive visitando sua sala de aula. Durante dois anos, com visitas mensais às escolas, os tutores acabaram por estabelecer relações de proximidade com os alunos dos professores cursistas. Quando se compara o posicionamento dos professores no início do curso e seus depoimentos depois do encerramento, percebe-se uma relação muito diferenciada, como exemplifica o trecho abaixo:

Foram muito bons esses nossos encontros. (...) A nossa tutora era uma maravilha! Eu tenho muita saudade dela! Meus alunos são apaixonados por ela... (Diana - MG).

A relação de proximidade com o tutor por vezes ultrapassou o espaço do encontro quinzenal, especialmente nas comunidades muito pequenas, em que a escola e a casa da professora são muito próximas. O encontro com pares e a relação com o tutor criou uma situação de amparo e acompanhamento durante o processo de formação.

Uma professora (...) passava a sua maneira de trabalhar para outra. Os tutores também (...) Ela vinha até minha casa (...) me ajudou em casa, me ensinou (...) lá na escola também. (Vênus - MG).

Eu achava bom estar aprendendo as coisas novas que eu não conhecia, estar ali junto com as colegas. As colegas ajudando a gente. Tem muita gente que tem mais capacidade, principalmente estas meninas mais novas. (Sofia - MG).

Os encontros quinzenais fortaleciam no município a rede de relações e troca de experiências entre professores que estavam nas mesmas condições de trabalho. Como

os encontros quinzenais eram orientados por sugestões contidas no próprio livro de estudo e realizados para a discussão de conteúdos estudados e práticas pedagógicas realizadas ou possíveis de serem realizadas, eles se tornaram momentos prazerosos de estudo, conforme salientam os seguintes depoimentos:

O Proformação era bom porque você estava ali junto, tinha companheirismo, você estava ali, um ajudando o outro. Se você tinha uma dificuldade, ficava esclarecido (...) cada professora falava o que acontecia na sua escola, uma aconselhava a outra, a gente debatia as coisas ali. (Temis - GO).

A gente ia no sábado. Sabia que tinha que sair. Mas a gente se encontrava com as colegas, turma muito boa. (Electra - MG).

Para algumas, a oportunidade de estudar e a forma como foi oferecido o curso foram tão marcantes que fica o desejo da experiência se repetir, segundo demonstram as professoras:

Em termos de aprendizado, de conhecimento, o Proformação foi bom demais. Será que não sair outro não? (Juno - MG).

Se tivesse uma faculdade com as exigências do Proformação, eu faria. (Pandora - SE).

5.9 As dificuldades do curso

Sobre as dificuldades enfrentadas no curso, existem aquelas relacionadas ao afastamento da família, nos momentos presenciais que eram feitos em outras cidades. Outras professoras falam de algum instrumento de avaliação ou área temática.

(...) A única dificuldade mesmo que eu enfrentei foi só sair, largar a casa da gente, que a gente largava a casa da gente jogada, a família... (Minerva - MG).

Eu acho que a dificuldade mais era estar longe de casa. (...) (Na fase presencial) você ia de manhã, voltava para almoçar, tornava a ir, tornava a voltar para casa. Era muito cansativo! (Vênus - MG).

Sair de casa, deixar a família. A pessoa que mora longe, o deslocamento... (Juno - MG).

Mas o acolhimento e o encontro com outros professores contrabalançavam a tristeza de deixar suas casas, porque deram aos professores uma sensação de que o esforço valeu a pena, em função dos ganhos que sentiram por terem realizado o curso, como aponta uma docente:

Tinha a tutora, a gente discutia, trocava idéias. Quando era tempo de fazer a prova, a gente ia para Formosa. Depois tinham aquelas presenciais. Ficava vinte dias, quase o mês todo para lá. Isso que eu achava difícil, mas valeu a pena (...) ficava triste um momento, mas

depois alegria. E quando a gente ia para a sala de aula lá, nossa, era excelente! Os professores, principalmente comigo, não sei se eu era a vovozinha, eram o maior carinho comigo. E todo mundo era companheiro, amigo. Foi muito bom o Proformação. Para mim, não tem o que reclamar, valeu mesmo. (Temis - GO).

Também surgiram críticas à intensificação das aulas no período de férias, o que tornava a atividade cansativa, ou ao fato de todas as provas das cinco áreas temáticas serem realizadas no mesmo dia. A falta de mais momentos presenciais também é um elemento que é apontado por alguns professores como aspecto a ser melhorado.

Ao invés de ser quinzenal, poderia ser pelo menos semanal, porque quinze dias é muito tempo para você ficar com dúvida. (Isis - GO).

Outro ponto de dificuldade dizia respeito aos dias de prova, em que os professores realizavam avaliações de cinco áreas temáticas. Para as provas, os professores sentiam o peso de estudar diferentes disciplinas e a cobrança de muitos conteúdos. Para alguns professores cursistas, as provas poderiam ser divididas em diferentes dias.

O dia da avaliação poderia ser dividido (...) Isso eu achei muito pesado. (Vênus - MG).

(...) Fazia resumo daquelas partes mais importantes para ver se eu gravava alguma coisa, porque a prova era muito difícil. (Aurora -MG).

O problema de transporte e as distâncias que os professores deveriam percorrer para chegar à Fase Presencial parecem ter prejudicado o início das atividades. Uma docente reclama da pontualidade, que deveria ser mais observada nestes momentos de encontro com os professores formadores:

...a pontualidade podia ser diferente. (Juno - MG).

Duas professoras falam de suas dificuldades em escrever o memorial. Aqui parece haver mais uma dificuldade de caráter pessoal. O falar de si, implicar-se em uma situação, não é tarefa fácil para todas as pessoas.

A única coisa que eu não gostava (...) era fazer o memorial. É porque é difícil, a gente falar da gente. (...) Eu não tive dificuldade em receber a tutora pra assistir às aulas, (...) Mas não tinha assim uma coisa que eu não gostasse não. (...) quando a gente ia para a aula presencial e que tinha que ter aula aos domingos, ah, todo mundo achava ruim. Eu: "Vamos ter aula domingo, pelo menos é um dia a mais", (...) Então eu não me importava não... (Minerva - MG).

Eu encontrei dificuldades foi no memorial (...) eu não entendia como seria passar aquilo para o papel. (Penélope - GO).

Na área de matemática, as atividades do curso não pareceram ser suficientes, exigindo que os professores procurassem ajuda extra.

Uma das coisas que eu achei muito difícil foi a matemática, foi muito pesada (...) porque acho que foi um nível muito alto para gente que tinha só a oitava série ou segundo grau. (...) Mas, apesar de ser muito difícil, tínhamos professores que tiravam as dúvidas, mesmo colegas que estavam fazendo curso de faculdade ajudavam e a gente conseguiu vencer. (Vênus - MG).

Não era a quantidade. Era pesado. Difícil. Uns problemas difíceis de matemática. Nossa tutora, ela conseguiu dar uma forcinha para a gente, passou umas atividades para reforçar. (Juno - MG).

Outro ponto que é mencionado como uma dificuldade foi a quantidade de horas da Fase Presencial. Os professores se sentiram muito ocupados, com aulas durante todo o dia. No caso de Minas Gerais, a Fase Presencial também foi realizada no domingo, para completar os dez dias da fase em um tempo mais curto, uma vez que a folga no domingo não necessariamente implicaria o retorno para casa. Isto porque havia custos de deslocamento, que não seriam assumidos pela prefeitura, e nem todos os docentes dispunham de recurso para ir e voltar de suas casas, sem falar no tempo de deslocamento, que não seria suficiente para parte dos alunos, cujas cidades ficavam a 700 quilômetros de distância de Diamantina.

Eram muitas horas (...) Igual no domingo ... Nos dias da prova, sabe? Você tinha que estar com aquela matéria toda, de português, matemática... (Vênus - MG).

O aligeiramento das aulas nas fases presenciais foi sentido pelos professores. Ao mesmo tempo em que não queriam ficar um longo período afastados de suas famílias e de suas casas durante as férias, o pouco contato com os professores formadores das áreas temáticas foi destacado, como mostra o depoimento abaixo:

Assim mais aulas, mais tempo presencial para a gente aproveitar mais, principalmente matemática e português, não desfazendo das outras disciplinas... (Aurora - MG).

A escolha de alguns conteúdos em detrimento de outros talvez seja o maior desafio para a elaboração de material impresso para a formação de professores. Ao escolher, alguns temas essenciais podem ficar de fora, como foi o caso dos referentes à alfabetização. Este foi um aspecto apontado por uma das professoras a ser melhorado no curso:

Preparar-se mais, dar aula assim... ensinar a gente mais a lidar com os alunos de primeira à quarta série, como (ensinar) leitura, produção de texto, assim, muitas coisas. (Aurora - MG).

A falta de conteúdos de educação especial também foi lembrada por uma professora, que argumenta que, a cada ano, os docentes fazem rodízio de turmas e que os cursos são voltados para professores que, naquele ano, estão trabalhando com

turmas específicas. No caso de portadores de necessidades especiais, algumas vezes foi oferecido curso no município, mas, como na época ela não tinha alunos nestas condições, não foi selecionada para o curso. Como o Proformação também não trabalhou estes aspectos, se sentiu desamparada quando recebeu alunos portadores de necessidades especiais, como se constata no seu depoimento:

(...) Você trabalha em uma turma, daqui a um ano você já está com outra turma. Então seria bom que fosse para todo mundo. As meninas (professoras) fizeram apoio da inclusão. No ano seguinte tive que trabalhar no apoio da inclusão, nua e crua. Tentei buscar, mas não consegui, muita coisa. Pedi para sair. (Isis - GO).

A dependência do transporte da prefeitura criava uma situação de stress para as professoras. Além do deslocamento que seria necessário para participar das fases presenciais, o afastamento da família nos momentos de férias e a dependência do transporte da prefeitura criaram muitas dificuldades para as professoras participarem dos momentos presenciais. Os relatos das cursistas evidenciam esta dependência e as dificuldades relacionadas com a conservação das estradas:

Chegava na hora de vir embora, não tinha transporte, aí a gente tinha que ficar por lá. A gente sai de casa, deixa criança, tem que voltar. Então, isso era um transtorno. Às vezes, na hora de ir, falava que não podia buscar. Então a gente arrumava um jeito de ir, chegava lá: “Aí, repõe dinheiro” e não repunha...(...) Algum dia esqueciam do lanche, outro dia levavam o lanche para gente e não levavam para tutora. (...) Então a gente ficava chateada. (Diana - MG).

Dificuldade de transporte, muita dificuldade. (...) Às vezes a gente terminava lá, ficava no ponto de ônibus muito tempo, não passava ônibus, nenhum, não davam satisfação porque não teve, porque atrasou. (Isis - GO).

(...) transporte às vezes quebrava na estrada, faltava farol. Não por culpa do município, mas como consequências das estradas. (Pandora - SE).

Relatar algo que poderia ser melhor no curso podia parecer ingratidão. Assim alguns professores preferiram não abordar aspectos que poderiam ser diferentes no curso, como revelam os depoimentos a seguir:

Quando nós chegamos lá, tudo era perfeito, estava tudo preparado com perfeição. (Diana - MG).

Eu acho que não tem que mudar muito não, eu acho que foi muito bom. Foi uma experiência muito boa mesmo, acho que não tem que mudar nada. (Ariadne - MG).

Eu acho que não faltou nada não e nem poderia ter sido melhor do que foi. Só se oferecessem um outro curso. (Ceres - GO).

Não dá nem para dizer o que poderia ser diferente. Eu acho que, para mim, foi bom da maneira como foi dado. (Penélope - GO).

É difícil fazer uma síntese de uma experiência tão complexa. Acredito que este trabalho evidenciou várias nuances relacionadas ao programa: o quanto auxiliou os professores na sua trajetória profissional, o quanto foi sacrificado para eles começarem uma formação depois de tanto tempo de exercício profissional, as dificuldades para conciliar trabalho e estudo.

No início a gente achou um pouquinho pesado, porque a gente tinha que trabalhar. Quando era nas férias, a gente tinha que ficar em Diamantina todos os dias, não tinha como vir em casa. Bastante pesado. Trazia bastante trabalho para casa. Mas depois a gente se acostumou. (Cassandra - MG).

A fala de uma professora expõe, ao mesmo tempo, sua visão de que valeu a pena, mas também os desafios que enfrentou para alcançar sua diplomação.

(...) foi uma caminhada longa, mas acho que valeu a pena, tive muita dificuldade com transporte, tempo de chuva, a gente tem que largar a família, é serviço... (Aurora - MG).

Estudar e trabalhar ao mesmo tempo gerou uma rotina muito cansativa para as professoras, especialmente para aquelas que trabalhavam o dia todo.

Eu trabalhava o dia todo, dois turnos, ficava difícil. Eu estava morta de cansada. (Temis - GO).

(...) de dia não tinha tempo, porque tinha que planejar, e eu demorava muito para planejar. (...) Chegava da escola dez e meia da noite, colocava o material da escola, deitava um pouco com o marido, aí eu levantava e ia estudar. Passei muitas noites, porque tinha minha sogra, daqui a pouco ela gemia lá, eu deixava meus livros e ia cuidar dela, mas eu insisti, batalha forte, mas graças a Deus! O Proformação foi uma maravilha na minha vida. (Medeia - SE).

Mas quando se pensa no curso como possibilidade de formação, esta experiência poderia ser possibilitada a outros professores, em função dos ganhos que proporcionou aos docentes que fizeram o curso.

Têm muitos professores que deveriam passar por esse curso. (Temis - GO).

Quem não fez, não vai fazer um trabalho igual a quem participou do Proformação. (Electra - MG).

6 O PROFORMAÇÃO NA VISÃO DOS PROFESSORES FORMADORES

Embora não seja uma modalidade nova, a educação a distância nunca se expandiu no Brasil como nos anos de 1990. Isto trouxe uma série de discussões sobre suas potencialidades para o ensino-aprendizagem e para o uso que pode ser feito dela, às vezes vista como uma solução para os problemas crônicos da educação brasileira e, criticada por isso, pelos setores que sabem que estas soluções passam por mudanças mais profundas do que a modalidade a ser utilizada para formar alunos e professores. Comumente, a educação a distância tem sido analisada pela perspectiva da separação professor-aluno (PEREIRA, 2003). Desta forma, seus críticos a entendiam como uma modalidade que ocasionaria o empobrecimento no processo ensino-aprendizagem. Estudos mais recentes trazem as possibilidades da educação a distância dentro do campo de reversão paradigmática em que a ciência e a tecnologia estariam a serviço da mudança, podendo fornecer elementos para solução de problemas (OLIVEIRA, 2003). Como se vê, este debate é intenso e analisar o depoimento de professores formadores pode trazer elementos para esta discussão, pois sempre estiveram à frente de salas de aula no ensino presencial e, no Proformação, passaram a trabalhar de um modo diferente para atender um público muito específico.

Cecília já tinha tido experiência com todas as turmas do ensino fundamental e também de supervisão escolar. Machado já tinha tido a experiência de dez anos em sala de aula, tinha cursado o magistério e depois fez o curso de Pedagogia de uma universidade estadual, com aulas na sexta-feira e sábado, além de ter tido a experiência de tutor no Proformação em um grupo anterior que havia ocorrido em seu estado. Sílvia era formada em Pedagogia, tinha feito várias especializações e atuava em uma faculdade, com formação de professores. Coralina era formada em Pedagogia e Letras (português), tinha especialização em tecnologias educacionais e atuava no ensino médio.

Os professores formadores eram docentes da rede estadual, efetivos ou contratados, atendendo os requisitos para ser professor do ensino médio. Era exigida formação em nível superior na área específica de atuação. Os professores eram remunerados pelas Secretarias Estaduais para o desenvolvimento de seu trabalho no Proformação, com tempo de 20 horas dentro do seu contrato de trabalho com as Secretarias Estaduais de Educação para se dedicar às atividades do programa. Este último aspecto considero fundamental, pois, em geral, a educação a distância pode ser proposta como uma forma de encobrir a precarização das relações de trabalho. O

professor ou o tutor, em muitos cursos, recebem bolsas para o desenvolvimento de suas atividades na educação a distância ou não têm o tempo determinado na sua jornada de trabalho para o exercício de suas funções em cursos de educação a distância. Assim, a atividade do professor na educação a distância, em muitos cursos, fica restrita ao tempo livre, que geralmente o professor não tem. O Proformação garantiu esta atividade dentro do contrato de trabalho dos professores.

Além dos aspectos das condições de trabalho e remuneração, a educação a distância traz uma transformação da função docente, estabelecendo comunicações mediadas entre o conteúdo e o aluno e entre o professor e o aluno (PEREIRA, 2003). Da mesma forma que no ensino presencial, a interação entre o professor e o aluno pode se dar de diferentes formas e com diferentes qualidades. A educação a distância traz em suas características um elemento que pode ser construído de diferentes formas e, portanto, com diferentes graus de qualidade. Assim, a polêmica deve deslocar-se da questão da presença ou ausência do professor (PEREIRA, 2003) e voltar-se para a qualidade da mediação pedagógica (OLIVEIRA, 2003) oferecida por um curso, seja por meio dos materiais didáticos seja pela interatividade.

Conhecedor dos limites que existem para a atuação dos professores, o professor formador da área de Organização do Trabalho Pedagógico tinha uma tarefa muito difícil, pois como dizer a um professor para ser bom professor se as condições que são oferecidas a ele muitas vezes não são nem as mínimas para se fazer um trabalho decente? Este é um ponto em que o sujeito e suas condições externas se posicionam frente a frente: sucumbir às dificuldades pode levar o sujeito ao desânimo e conseqüentemente ao desinvestimento na profissão; agir como se não houvesse dificuldades também contribui para a permanência de situações inaceitáveis. Mas é importante separar o que são condições de infraestrutura necessárias ao trabalho do professor. Quanto à infraestrutura, este é um limite do programa, pois se atua apenas sobre a formação do professor. O professor formado continua nas mesmas condições de trabalho. Procura-se atuar na forma como ele vê as coisas e ajudá-lo a encontrar possibilidades para realizar seu trabalho. Um professor formador entrevistado explicita estas dificuldades:

Eu gostei muito, foi uma experiência muito boa, eu gostei muito do conteúdo a ser trabalhado, principalmente o quarto módulo, que já vem ação de sala de aula mesmo, o espaço, toda a sua estrutura, todos os aspectos da educação, suas finalidades. Saber que você estava ali com professores que precisam dessa experiência, que precisam melhorar suas práticas (...), eu senti na pele a responsabilidade, (...) fazer que compreendam que a sala de aula tem que ser vista com mais responsabilidade, independente das interferências externas. O

problema que eu vejo muito, principalmente na nossa região, é a questão das interferências externas, por exemplo, políticas, remuneração, isso afeta muito, o professor fica sem vontade de trabalhar. Fazer com que eles não vejam esse lado ruim, só o bom, é um desafio. Você ouvia os relatos: 'porque não teve o carro, não teve o material, ... que não foi isso ... não foi aquilo ...' (como professor formador respondia) 'Mas nem por isso você não tinha que dar aula, você tem que ser boa do mesmo jeito que se tivesse com o seu material.' (...) 'Aí é a hora da criação, do seu planejamento, você vai planejar com o que você tem'. (Machado).

6.1 O olhar do professor formador sobre a política de contratação de professores nos pequenos municípios

Nos estados em que houve mais um grupo do Proformação, a redução no número de cursistas foi significativa de um grupo para outro, o que demonstra que os municípios diminuíram seu número de leigos e conseqüentemente a clientela para o curso. Em um dos estados, na Agência Formadora do professor formador entrevistado, houve o primeiro grupo com mais de cem inscritos e mais de 90 concluintes. No grupo seguinte, a turma caiu para 30 cursistas. Entretanto, a possibilidade de fazer a formação também atraiu para a sala de aula pessoas sem identificação com o magistério, que estavam procurando oportunidades de formação profissional, o que foi possibilitado pelos municípios que realizaram contratações sem critérios e as inscrições no curso.

No primeiro Proformação, a característica destes professores era ter muito tempo de sala de aula, que não teve oportunidade de estudar e pegou vínculo com o município, por meio de concurso, de auxiliar, de assistente. Então veio o Proformação para dar formação para esse pessoal. A maioria tinha certa experiência, mas não tinha o estudo. No segundo, já foram outros professores: quase sem experiência de sala de aula, muitas pessoas que não tinham experiência em sala de aula e acabou ganhando o Proformação. (Machado).

Assim como foram inscritos professores que já possuíam mais tempo de magistério, em alguns casos, o que proporcionou a contratação e depois a inscrição no curso foi o clientelismo político das pequenas cidades. Como os professores formadores também estavam próximos destes municípios e as questões políticas podem determinar as oportunidades profissionais dos docentes, existe uma tendência de se evitar falar sobre estas questões. Quando algo era detectado, geralmente a equipe estadual de gerenciamento era acionada para interferir na situação, como explica um professor formador:

(...) tinham pessoas novatas em sala de aula. Eu não sei como foi essa avaliação, porque muitas vezes os prefeitos tiravam as pessoas que eram para fazer. Às vezes precisava da ATP e EEG virem aqui. Questões políticas, principalmente na nossa região, cidades pequenas,

tem muita 'picuinha' política. Então, tinha professor que tinha toda garantia em fazer o Proformação. Às vezes tinham outros, que não tinham muito a ver, e faziam. Então, teve interferência no uso desses critérios. (Machado).

A diferenciação do grupo em termos dos interesses que motivavam a participação de cada um impunha grandes desafios para os professores formadores, que tentavam criar um comprometimento dos professores com a docência. Mas, se isto não era uma escolha profissional ainda realizada por parte de alguns deles, colocava no professor formador um desejo maior pelo desenvolvimento do cursista, mais do que no próprio cursista. Para um professor formador, que atuou como tutor em outro grupo e teve um professor cursista reprovado, esta situação gerou um grande desconforto, como revela seu depoimento:

(...) a gente tinha muito essas dificuldades, com os professores, (...) tinham professores com uma bagagem avançada, talvez ele tivesse quarta série, mas ele era um professor ali, tinha uma experiência, que aqui no Proformação fez encaixar. Teve outros que não iam, não gostavam de estudar. A gente falava que o Proformação veio para ajudar, mudar, fazer as coisas diferentes e muitos não quiseram ter, não pelo programa em si, porque o estudo vai depender de cada um. Tinha uns que queriam passar pelo curso (...) estavam perdendo essa oportunidade, por mais que a gente orientasse como tutor, pedindo que estudassem, fizessem as atividades como pedíamos. Às vezes tinha um que não. Até chegou a um ponto assim, chato, que foi a reprovação de uma na minha mão, eu fiquei muito mal. (Machado).

A falta de oportunidades de formação profissional é muito grande em municípios pequenos e havia pressão para que outras pessoas que não eram professores em exercício pudessem fazer o curso. Uma das professoras formadoras compartilha desta reivindicação, o que parece ser contraditório com seu posicionamento de que a formação de professores deva ser em nível superior.

(...) Eu acho que não devia ser só para professor em exercício não. Eu acho que devia ser para quem manifestasse interesse e pudesse fazer o curso. (Cecília).

A diferença entre profissionais que já estavam no magistério há algum tempo e professores que estavam há pouco tempo em sala de aula era percebida pelos professores formadores durante o acompanhamento das práticas pedagógicas. Alguns cursistas procuraram seu aperfeiçoamento enquanto professores, outros procuravam a oportunidade de profissionalização, e o Proformação se torna um "presente" recebido de um político, como revela o depoimento de um professor formador:

O professor com certo tempo de sala de aula, a conduta dele ali é diferente, porque ele já tem um certo manejo, mesmo que seja da forma dele, que não seja a mais correta (...) a gente percebe um professor naquela pessoa. (...). Os mais novatos, alguns não, porque

ele vai para a sala de aula no primeiro dia e a gente vê, (...) não era professor, estavam ali tentando uma experiência. Eu ouvi confissões de que estavam ali querendo ensino médio, uma oportunidade que ganhou ali. (Machado).

Entretanto, ao longo dos últimos dez anos, uma mudança na dinâmica de contratação de professores leigos foi percebida pelos diferentes envolvidos no programa. A disponibilidade de professores formados, o oferecimento de transporte escolar para alunos da zona rural e também para os professores formados para atuarem nestas localidades, bem como a pressão do Ministério Público, têm inibido a contratação de leigos. O discurso de uma professora formadora ressalta esta mudança e a esperança de não contratação de leigos:

Não tem município que contrata professor leigo mais não, pelo menos que eu conheço. (...) tem os carros, o transporte escolar que leva os professores, busca. Então não tem professor leigo. (...) Mas há alguns anos atrás não tinha esse transporte escolar. Então não tinha o professor formado ali, e o pessoal de fora não queria trabalhar na escola rural, porque o salário baixo e, sem transporte, ir morar naquele lugar, não ia. Então os prefeitos contratavam quem tinha disponibilidade para trabalhar e geralmente eram pessoas leigas. Só que hoje isso não está acontecendo isso mais. (Cecília).

Se para os professores formadores foi uma experiência muito positiva, para os professores cursistas ela toma uma amplitude muito maior, como já foi abordado anteriormente e como reforçam os professores formadores:

Ficaram as cartinhas deles, falando da grande conquista da vida deles. Isso foi uma vitória para muitos ali, conseguir aquele diploma. Foi uma conquista muito grande. (Cecília).

...tem professores que fazem relatos (de efeitos na sua prática pedagógica até hoje). Tudo partiu de lá, do Proformação. Sempre falam que foi a porta que se abriu. (Machado).

Mas oferecer a formação não é suficiente para inibir definitivamente a contratação de professores leigos. Melhorar as condições de acesso, de infraestrutura, de condições de trabalho e de remuneração, especialmente para professores da zona rural é essencial para mudar o quadro da falta de professores habilitados. Existem professores habilitados, mas faltam professores que se disponham a morar na zona rural ou a enfrentar horas de estrada de terra para atuar em escolas que, às vezes, ainda não têm sequer banheiros. Os estímulos financeiros para os professores de zona rural são cíclicos. Um professor formador comenta que já trabalhou na zona rural, mas o achatamento salarial e a possibilidade de trabalho na sede da cidade, quando se consegue uma melhor formação, vão afastando os professores formados das comunidades rurais.

Na zona rural (...) para colocar pessoas formadas, eles têm que pagar bem. (...) quem tem habilitação não vai, (...) mas vai sempre achar

alguém que vai (...) Quando eu fui trabalhar lá (na zona rural), a gente ganhava bem. A gente ganhava cinco salários mínimos e meio. (...) Hoje não ganha um e meio. (Machado).

Na medida em que as pessoas conquistam uma formação melhor, procuram melhores condições de trabalho e também condições de vida. A vida na zona rural, sem as facilidades presentes na cidade, não é suficiente para fixar o professor formado, conforme depoimento de um professor formador:

(...) quem fez habilitação, fez curso superior, acaba buscando a cidade, que tem mais facilidade (...) e acaba conseguindo. Não vai para a zona rural pelo mesmo valor. (Machado).

Neste sentido, os não habilitados criam uma pressão para a sua contratação e, na medida em que eles aceitam quaisquer condições para ter um trabalho remunerado na própria comunidade, o ciclo se reinicia. Em alguns lugares esta pressão é aceita. Em outros, não. O papel do Ministério Público se torna essencial para conter os abusos e modificar esta situação, assim como para tentar conquistar melhores condições de trabalho e remuneração para os docentes.

Além das mudanças legais, a representação social de que a formação do professor deve ser em nível superior é fortalecida, inclusive junto àqueles que passaram pela experiência do Proformação. Um ex-professor formador, que exercia a função de diretor de escola no momento da entrevista, revela como já se espera que o professor tenha formação em nível superior, mas ele situa estas exigências no momento atual, depois dele próprio ter sido professor por mais de dez anos com a formação de magistério em nível médio e ter feito o curso superior recentemente. Todas estas mudanças ocorreram nos últimos dez anos. Os professores trazem o contexto de sua região e a importância que o programa adquiriu para a transformação desta situação:

Hoje nós estamos numa outra realidade. Quando chega um professor aqui (na escola) e a gente sabe que só tem o nível médio, a gente já fica pensando. A gente quer um que tenha nível superior, é uma experiência a mais. Mas, na época, a gente estava sonhando com um curso próximo da gente, que a gente tivesse condições de fazer. Eu achei a capacitação o máximo, porque eram os professores que a gente tinha na região, ainda temos, porque eles estão na sala de aula, pelo menos o da primeira turma, que tinha vínculo mesmo com o município. Então, o Proformação veio numa boa hora. (Machado).

Onde o Proformação atuou, professor leigo foi extinto. Pode ser que tenha alguma escola que tenha professor leigo, mas a realidade está mudando completamente. (Coralina).

Na visão dos professores formadores, o curso foi essencial para que não se contratasse mais professores leigos nos municípios, com benefícios para as escolas e alunos, como explica uma professora formadora:

Foi muito bom para esses municípios onde esses professores atuavam sem formação. Foi bom demais. (Cecília).

6.2 A interação entre o professor formador e o professor cursista durante o curso

Para uma professora formadora, uma importante fragilidade do programa é o pouco contato entre o professor formador e o cursista, que era a cada seis meses na Fase Presencial e também, às vezes, por um período de duas horas, no meio do semestre, antes das provas bimestrais. Para a professora formadora, se estes contatos fossem pelo menos a cada bimestre ou trimestre, melhoraria o processo ensino-aprendizagem, conforme se depreende de seu depoimento:

O ideal seria isso, ter a Fase Presencial e depois, ou bimestral ou trimestralmente, um encontro de cursistas e professores (formadores). (Cecília).

Considerando os modelos apresentados por Peters (2003), o modelo de educação a distância adotado no Proformação procurava criar no material didático elementos da didática e do possível diálogo entre o professor e o aluno. Entretanto, o professor formador não se sentiu contemplado na possibilidade de aprofundar os conhecimentos junto aos alunos, como faria no ensino presencial. O desejo de maior interação e de uma comunicação de mão dupla (PEREIRA, 2003) ficou como algo não resolvido para os professores formadores. A divisão de papéis entre o professor formador e o tutor, no que se refere ao trabalho dos conteúdos e conceitos das áreas temáticas, mostrou que há um limite para a apropriação do conhecimento por parte do aluno, na visão do professor formador, como salienta o relato abaixo:

A Fase Presencial acontecia de maneira muito boa, (...) mas sempre ficava alguma coisa que a gente queria aprofundar mais (...) porque não era fácil em dez dias passar uma matéria dessas, (...) muita coisa que eles não tinham conhecimento nenhum (...) então a gente dava uma 'pinceladona' (...) e aí ficava na responsabilidade do tutor e, se o tutor não tivesse muito preparado dentro daquela área, o cursista ficava no prejuízo naquela matéria. (Cecília).

O contato entre os cursistas e os professores formadores depois da Fase Presencial era feito por telefone, que foi o único recurso disponibilizado para este contato, como contam as professoras:

Por telefone, a gente tinha o 0800 e eles ligavam sempre, então a gente tirava as dúvidas por telefone e eles ligavam muito, procuravam muito a gente. (...) Continuavam estudando porque eles ligavam muito mesmo, tinha cursista que ligava a semana inteira... (Cecília).

O meio de comunicação que eles tinham com a gente era somente lá na Secretaria de Educação, eles tinham o 0800 para ir até lá para se comunicar com a tutora. (...) Para os professores cursistas, eu acho que eles sentiam dificuldade em se deslocar, em colocar aquela dúvida que eles tinham e procurar o tutor. (Coralina).

Era mais via telefone. O acesso era difícil para eles. (Silvia).

A atuação do professor formador ficava limitada também pela sua possibilidade de deslocamento, pois trabalhava em uma cidade que não era a da maioria dos professores cursistas que acompanhava e o mecanismo de interação adotado pelo Proformação, o telefone, mesmo utilizado por muitos professores cursistas, não garantia uma comunicação sistemática entre o professor formador e o cursista, pois ficava a critério do cursista, o que variava em função de seu interesse, de sua disponibilidade e também do acesso ao telefone. No modelo adotado no Proformação, não se possibilitou troca, diálogo e elaboração conjunta sistemáticos, ou seja, a interatividade sistemática (OLIVEIRA, 2003) entre o professor formador e o cursista. O professor formador tinha um contato mais sistemático com o tutor, que deveria ir à Agência Formadora uma vez ao mês. Da mesma forma que os cursistas sentiram que era preciso mais contato com o professor formador, o professor formador também se ressentiu do pouco contato que conseguiu ter com os cursistas. Esta dificuldade é ressaltada por um professor formador:

O presencial tem mais vantagem, porque você tem que ter aquela frequência no dia a dia. O trabalho é acompanhado de perto. Então, se o aluno quiser chegar lá, ele tem que fazer. A distância já deixa a desejar, porque tem as suas saídas. Aquele aluno que não quer fazer para adquirir a aprendizagem mesmo, quer fazer para passar, tem as saídas, os relaxamentos, se escorar no outro, e acaba conseguindo. Eu faria um curso a distância tranquilo, sem sombra de dúvidas, de preconceito, porque eu sei que tem. (Machado).

A dificuldade de transporte para o professor formador acompanhar o professor cursista agrava ainda mais esta situação, na visão de uma professora formadora:

Eu acho que a maior dificuldade foi o transporte, para a gente visitar esses cursistas. (...) Para a gente ir, tinha que ser três, quatro dias. Era uma viagem cara. Sempre que a gente manifestava interesse em ir, e tinha até necessidade de ir para dar uma assistência, não tinha verba. (Cecília).

Esta questão está inserida na polêmica sobre o nível de participação do professor no processo de auto-formação do aluno em cursos de educação a distância, conforme discute Pereira (2003).

Na visão dos professores formadores, o ensino presencial ainda tem vantagens em relação ao ensino a distância, porque permite um acompanhamento diário do aluno e, além disso, a presença do professor inibiria uma possível falta de compromisso do aluno.

O professor formador para atingir o cursista dependia da ação feita pelo tutor, uma vez que o professor formador ficava na cidade da Agência Formadora e o tutor acompanhava o professor cursista no seu próprio município, conforme se depreende do depoimento de uma professora formadora:

O tutor é nossa ponte. Muitas vezes era ele que nos passava, porque ele estava lá, presente direto, assistindo à aula, visitando. Muitas vezes as falhas que ele via passava para a gente e nós íamos trabalhando isso nos encontros presenciais. Ele era uma pessoa importante no programa. (Sílvia).

Por não utilizar recursos tecnológicos e procurar formar o maior número possível de professores, reduzindo os deslocamentos, intensificaram-se as aulas no período das férias, o que foi visto como exaustivo pelos professores formadores, pois eram ministradas oito horas diárias de aula para os professores cursistas, o que prejudicava o rendimento dos alunos, como reforçam duas professoras formadoras:

A gente ficava o dia todo e isso do dia todo é um cansaço muito grande. No final da fase, o cursista já estava muito cansado, a gente também, é lógico, mas o cursista já estava muito cansado, então o rendimento não era assim como no início. (Cecília).

Muita coisa para pouco tempo. Era muito conhecimento. Por exemplo, na Fase Presencial era muito conhecimento para repassar para o professor em pouco tempo. (...) Acho que, se houvesse mais tempo, seria melhor para o professor, seria melhor para a gente repassar com mais calma. (Coralina).

Por terem poucas oportunidades de encontrar os professores formadores, os professores cursistas pareciam aproveitar ao máximo os momentos presenciais, especialmente depois do primeiro módulo. Sobre a participação dos cursistas, uma professora formadora comenta:

Eles tinham muita vontade de aprender e corriam atrás mesmo: faziam perguntas, eram participativos... (Cecília).

As professoras sabiam que, se não aproveitassem a oportunidade de realizar o curso, poderiam ter dificuldades no futuro, tanto para estudar quanto para manter seus empregos. Por isso, muitas professoras que eram mães levavam seus filhos para as fases presenciais. Sem uma rede que pudesse apoiá-las enquanto estudavam, os filhos eram levados com elas quando se deslocavam para outra cidade para a Fase Presencial. Este aspecto trazia mais um elemento de sofrimento para as professoras que eram mães. A presença de crianças durante a Fase Presencial foi colocada por uma professora formadora:

O cursista tinha compromisso mesmo. Chegava na Fase Presencial, você via neném dentro da sala e elas ali firmes e prestando atenção, fazendo trabalhos. (Cecília).

6.3 A transformação da função docente na educação a distância

A transformação da função docente na educação a distância (PEREIRA, 2003) é relatada pelos professores quando descrevem seu trabalho na Agência Formadora. Sua atividade era diferente do trabalho no ensino presencial, pois os professores ficavam disponíveis para atender os alunos por meio do telefone ou na forma presencial, no caso daqueles que moravam mais próximos da Agência Formadora. Os professores formadores também lidavam com a documentação escolar, acompanhavam o trabalho dos tutores, acompanhavam o desenvolvimento do cursista, supervisionavam a correção dos instrumentos de avaliação, além do planejamento e execução da Fase Presencial, da capacitação dos tutores, do planejamento e desenvolvimento das reuniões mensais com os tutores, dos lançamentos de notas no sistema informatizado. Esta redefinição do trabalho é assim abordada pelas professoras formadoras:

Eu tinha minha matéria e tudo, mas não quer dizer que eu ficava ali só com a minha matéria não. A gente participava de tudo. (Cecília).

A tutora ligava durante a semana para tirar dúvidas dos professores. Ela tinha um encontro quinzenal com os professores e sempre surgia dúvida com relação à minha disciplina. (Coralina).

Eu dava assessoria para os professores, fazia capacitações em julho e janeiro e dava apoio via telefone. A gente fazia visita, tinham os encontros quinzenais. Era esse apoio pedagógico mesmo. (Sílvia).

Os professores formadores preparavam suas aulas na Fase Presencial a partir dos conteúdos dos guias de estudo, depois da capacitação de professor formador. Há aqui uma outra forma de mediação pedagógica entre o professor que elaborou o material didático e o professor que utiliza este material. No material didático do Proformação, uma equipe de mais de 30 especialistas se dedicou à sua elaboração. A comunicação mediada (PEREIRA, 2003) se fez entre aquele que escreveu e aquele que utilizou o material e, também, entre aquele que o estudou. O fato de utilizar um material didático já pronto não pareceu incomodar os professores formadores, pelo contrário, mesmo com sua prática orientada e limitada pelo material didático do curso, como explica um professor formador:

(...) cada módulo faz uma capacitação. (...). Como professor de OTP, eu já peguei a Fase Presencial. Fui estudar os conteúdos, as unidades e preparava. Fazia a Fase Presencial para eles. E, depois da presencial, eu fiquei fazendo o acompanhamento com os tutores que orientavam os cursistas. (Machado).

Assim como os professores cursistas relataram que tiveram muitas vezes suas perguntas silenciadas, o professor formador também não se sentiu pleno no seu papel de professor para aprofundar conteúdos, para interagir com os professores cursistas e para trabalhar sua área temática com o tempo que gostaria, como mostram as seguintes falas:

Eu acho que deveria ter mais (tempo) para aprender as disciplinas. Se todas (disciplinas) tivessem vindo para os quatro módulos, ia ser bem melhor. (Machado).

Eu acho que deveria ter mais encontros. (Silvia).

Existem críticas também ao modelo de avaliação proposto pelo programa. Embora o curso utilizasse vários instrumentos de avaliação, um professor formador considera que havia um privilégio da prova, porque era o único instrumento que, para ele, efetivamente reprovava, aproximando o curso dos modelos tradicionais de formação, no que se refere à avaliação:

(...) as avaliações eram tradicionais, porque a gente avaliava o plano de aula, memorial, projeto de trabalho, mas o que acabava pegando mesmo era a avaliação pela prova. (Machado).

A interação entre professor formador e professor cursista foi substituída pelo estudo individual, orientado para dar conta dos instrumentos de avaliação criados, como esclarecem duas professoras formadoras:

Ele tem necessidade de estar estudando mesmo para dar conta das atividades, avaliações, porque ele (o cursista) leva aquele monte de papel ali e ele sabe que tem que dar conta daquilo, porque senão ele não vai fazer uma avaliação. Então tem que estudar. Então eu acho que ele estuda muito mais do que numa escola regular. (Cecília).

A gente tinha um sistema de olhar os guias de estudo para ver se ele estava estudando mesmo. As tutoras acompanhavam nos encontros quinzenais para ver se estava respondendo, sem nenhuma penalidade, claro, mas mostrando a importância do estudo para ele. (Cora).

6. 4 O papel dos tutores

Não privilegiando a interação professor formador e cursista, um sistema de tutoria é criado para o desenvolvimento de cursos na modalidade a distância (ARETIO, 2001; VARGAS, 2005).

Os tutores também tinham seu trabalho limitado em função da disponibilidade de transporte, que era oferecido pela prefeitura municipal para o acompanhamento das práticas pedagógicas, como aponta outro professor formador:

... é uma região muito grande, em termos de território. E não ter os recursos suficientes, - às vezes a prefeitura não ajudava bastante, com

transporte, dando condições para que os tutores atendessem realmente como deveriam. (Machado).

A seleção do tutor era essencial, pois o desenvolvimento dos encontros quinzenais, a correção dos instrumentos de avaliação, com exceção das provas e projeto de trabalho, ficavam sob sua responsabilidade. Num estado em particular isto se apresentou como uma fragilidade no programa na visão do professor formador entrevistado, pois a Secretaria Estadual, pretendendo apoiar os municípios, disponibilizou tutores da própria rede estadual, divergindo da orientação do Ministério da Educação, de que o tutor devia ser do sistema municipal de educação. Como estes tutores não necessariamente moravam na mesma cidade dos professores cursistas e não tinham envolvimento direto com o sistema municipal, a tutoria ficou como mais uma atribuição no seu trabalho e nem sempre a docência era a maior experiência do tutor. Depoimentos de professoras formadoras revelam esta dificuldade no estado específico:

Foi uma falha no Proformação, foi na escolha de tutores (...) parecia que eles queriam outras coisas ou era só um emprego (...). Eu acho que tinha que ter olhado mais para estar contratando tutor da rede municipal, que já tinha mais ligação com eles, pois foram pessoas (...) que não lidavam muito em escola, não tinham muito conhecimento de escola para estar lidando com os cursistas (...) Eles vinham, assistiam toda a Fase Presencial, mas na hora de estar ali junto com o cursista, ficava muita coisa. (Cecília).

Tivemos muitos problemas. Tinha gente que não queria nada. Teve gente que o prefeito indicou. Precisava pegar e depois não deu certo. (Silvia).

Isto evidencia a importância do tutor ter conhecimento da realidade de atuação dos professores cursistas, inclusive no aspecto didático, uma vez que a experiência no magistério era essencial ao perfil do tutor. Neste estado em particular isto não foi favorecido, pois, como a Secretaria Estadual disponibilizou este profissional, muitas vezes foi designado um professor com experiência técnica e não de docência. Compartilhar o mesmo ambiente sócio-cultural cria elementos de ligação e favorece as interações entre tutores e professores cursistas, facilitando a aprendizagem como foi discutido por Gatti (2003).

Uma professora formadora explica mais sobre a importância do tutor e do professor cursista serem da mesma localidade, o que diminuiria a possibilidade do tutor se sentir alguém superior ao cursista, e ao invés de ajudá-lo, aumentar seu sentimento de inferioridade e incapacidade. Da mesma forma que um professor é ensinado a ser comprometido com a aprendizagem de seus alunos, o tutor assume papel de importância

no programa, pois sua atitude pode facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem dos cursistas. O depoimento da professora formadora coloca assim:

(...) eu acho que o tutor tem que ter aquele perfil de uma pessoa assim, mais humilde. Humilde que eu estou falando, de não se sentir superior ao cursista, de estar ali junto mesmo ao cursista, ajudando ele, tirando as dúvidas no que precisar. Então eu acho que tem que selecionar mais os tutores e dar capacitação. (Cecília).

Em algumas localidades, os tutores não tinham nível superior, apenas o magistério em nível médio. Isto criou certo embaraço durante as formações, porque os tutores com menos formação se sentiam discriminados por seus colegas, como evidencia um professor formador que teve oportunidade de ser tutor no primeiro grupo oferecido no seu estado:

... era uma exigência do curso, o tutor ter curso superior. Eu não tinha, mas foi justificado por não ter tutor na nossa região com curso superior. (...) Da nossa região, eram quase todos. Eu senti várias vezes na pele preconceito das pessoas, do grupo. Eu achei uma coisa muito desagradável, ser visto diferente por outros tutores. (Machado).

A capacitação do tutor foi insuficiente na percepção de uma professora formadora. Por ser o profissional mais perto do professor cursista durante seu período de estudo individualizado, o tutor era a fonte para a solução de muitas dúvidas e encaminhamentos em relação aos conteúdos das áreas pedagógicas. Como o tutor não era especialista em todas as áreas temáticas, isto demonstra uma fragilidade do curso. A saída poderia ser uma capacitação mais consistente, como salienta esta professora formadora:

Eu acho que o tutor era a pessoa mais próxima do cursista, então ele tinha que estar preparado tanto quanto o professor formador para estar dando uma assistência maior aos cursistas. (Cecília).

6.5 O Proformação enquanto política pública

A importância do curso aumenta quando se considera que estes professores atuavam em zona rural, estavam isolados em sua profissão e eram desvalorizados por outros e por eles mesmos. Ao trabalhar a questão da auto-estima, concomitante a conhecimentos, o programa ajuda os professores cursistas a mudarem seu posicionamento em relação ao mundo, como ressaltam os professores formadores:

O Proformação abriu os olhos deles. Fez com que eles tivessem vontade de estudar. A questão da auto-estima, porque era um ponto fundamental que era trabalhado. Vários professores que eram isolados na zona rural, onde não tinham acesso a nada, eles passaram a ter conhecimento, a saber que eles poderiam correr atrás dos seus direitos, de cobrar. Então o Proformação trouxe tudo isso. (Machado).

A gente percebia que eles tinham uma formação bem precária, na questão da leitura, até mesmo da escrita. Eu digo isso porque a gente ia até lá, no trabalho deles. (Coralina).

Uma dificuldade maior que eu encontrava era a leitura delas, dificuldade de interpretação. (Silvia).

O limite da apropriação de conteúdos e conceitos não invalida a ação do programa quando se olha todas as suas especificidades, especialmente a possibilidade de se atingir professores espalhados por áreas tão amplas, com poucas perspectivas de formação anterior e formação anterior precária. Em um balanço geral do programa, um professor formador assim se posiciona sobre a formação para os professores cursistas desenvolvida no Proformação:

Tenho certeza (de que o programa consegue oferecer uma formação adequada para os professores), porque o cursista que quis mesmo, ele saiu com uma bagagem boa, porque acho que é como na escola regular, tem os que querem muito e os que não querem, então o cursista que quis mesmo, ele conseguiu e acho que foi muito válido. (Cecília).

Respeitados os limites que os próprios professores formadores destacam sobre o alcance da formação propiciada pelo programa, eles destacaram os aspectos positivos alcançados pelo curso. Os professores formadores entendem que os cursistas foram conscientizados da importância de se construir recursos didáticos para o desenvolvimento das aulas. Nesse sentido, eles adquiriram conhecimentos que foram colocados em prática, como pode avaliar uma professora formadora durante a Fase Presencial em que trabalhou este assunto:

(...) Se você visse os trabalhos que eles fizeram para mim! Teve uma professora que em sua escola não tinha energia elétrica, então ela ensinou a trabalhar: ela construiu uma televisão, pegou uma caixa e fez. Tudo quanto é notícia ela rodava ali na televisão e levava para os alunos. Esta televisão eu mostrei à superintendência inteira. Porque eles tinham lá a construção de recursos didáticos. (Cecília).

O acompanhamento da prática pedagógica também revelou indicadores da mudança em sala de aula dos professores cursistas, especialmente pela articulação proposta entre os estudos realizados durante o curso e a prática docente. Sobre suas visitas às salas de aula de professor cursista, as professoras formadoras comentam:

Eu tive oportunidade de ir a Jenipapo e assistir a prática deles. Eu cheguei e comentei: “nossa, excelente” e a professora virou para mim e falou: “depois do Proformação minha vida mudou aqui dentro, a minha prática hoje é outra”. (...) O que é válido é justamente isso: você tem a parte teórica e depois coloca aquilo em prática, e foi assim que o Proformação fez. (...) O ideal é isso, ter a teoria, mas não ficar só com a teoria, porque só a teoria é bom, mas se você não coloca em prática, então o que vai adiantar só a teoria? E o Proformação é isso, teoria e

prática. Então tudo que eles aprendiam, eles colocavam em prática. (Cecília).

Tinha melhorado o nível de escrever em sala, de falar com o aluno, o modo de arrumar a sala de aula. Antes era aquela coisa bem tradicional. Eu lembro que, no módulo três, nós falamos sobre prática pedagógica. A gente percebia depois que eles estavam tentando realmente aliar os conhecimentos que eles tinham adquirido no programa e a prática deles. (Coralina).

O alcance do programa está também no desenvolvimento da capacidade de leitura, de postura como professor e de atuação diferenciada na escola. Vários depoimentos trazem as modificações percebidas nos professores cursistas. Pessoas tímidas, que demonstravam na sua atividade o sentimento interiorizado de desvalorização, transformaram-se ao longo do curso e pareciam ocupar o espaço com novos gestos, atitudes que expressavam suas transformações internas, tanto pelo conhecimento que adquiriram quanto pela sua auto-valorização e do seu trabalho. Professoras formadoras ressaltam estas transformações:

Várias cursistas que chegavam para a gente e falavam assim: “Nossa, eu lia as coisas e não sabia nem o que eu lia e não entendia aquilo que eu lia. Hoje eu sou uma pessoa que leio e sei o que eu estou lendo”. Quer dizer, uma capacidade que ela adquiriu no programa. Eu acho que desenvolveu todas as capacidades desses cursistas para estar lidando com criança, com tudo. Porque no início, até quando eu entrei no programa, eles eram pessoas assim sem visão nenhuma. (Eu pensava) “Como será que consegue trabalhar?” E eles saíram pessoas completamente diferentes, atuantes, já sabiam lidar dentro da escola. (Cecília).

A gente percebe que o nível quando entrou no programa era um e quando ele saiu era completamente diferente, bem melhor. (Coralina).

As aulas delas (das cursistas) eram mais motivadoras, eles tinham mais compromisso em preparar a aula. A gente via que elas começavam a se interessar pelo que estavam fazendo e a oferecer uma coisa melhor para o aluno, a partir dos estudos, daquilo que a gente passava para elas. (Silvia).

A percepção de ser um sujeito de direitos desenvolveu-se nos professores que fizeram o curso. À medida que o professor cursista se capacitou, se sentiu mais seguro para desenvolver seu trabalho e também compreendeu que poderia, enquanto trabalhador e professor lutar por seus direitos.

(...) (desenvolveu) a questão da capacidade cognitiva, conseguir ler e ter interpretação, a capacidade de buscar seus direitos, ter iniciativa de lutar por aquilo que a pessoa sonha (que não tinha), a questão dentro da sala de aula – que o plano de aula era um bicho de sete cabeças. Você vê o professor com condições de planejar bem, ir para a sala de aula e executar aquilo com precisão (...) ficou muito visível isso. (Machado)

Dava uma visão de mundo, de transformação. Elas começavam a questionar. Aquelas que não tinham tido formação nenhuma, casadas com aqueles homens lá do assentamento, da roça. A gente percebia que elas estavam crescendo, mudando, transformando, tendo objetivos (Silvia).

Um professor formador que tem possibilidade de acompanhar os egressos do programa na sua região percebe os efeitos do programa na prática pedagógica dos professores formados e o quanto o curso contribuiu socialmente, especialmente em pequenas comunidades. Para o professor formador uma nova visão sobre o estudo atinge inclusive os alunos destes professores cursistas formados, como revela sua fala:

A qualidade de ensino, a melhoria na prática (...) vejo em alguns que eu acompanho, que eu visito até hoje, quando eu tenho oportunidade (...) Essa é uma conquista muito grande, de você ver a interferência desse curso na comunidade. O professor teve essa visão e fazer com que os alunos tenham essa visão. É o social mesmo. Nada é cem por cento, mas aonde atingiu bem... (Machado).

O Proformação tem seus limites quando não há um interesse pela profissão docente e o professor cursista vê a docência apenas como um emprego, desestimulando-se em qualquer oportunidade de formação, seja em nível médio ou seja em nível superior, como perceberam dois professores formadores:

... aqueles que são professores, não por opção, mas por obrigação, com curso superior ou ensino médio, a gente vê que não faz a diferença. Aqui a gente tem muito, por falta de opção. (...) Eles vão entrando, mas na verdade não são professores, querem o emprego. Aquele professor nato mesmo, que gosta de sala de aula, a gente viu na faculdade: professores, que tinham a quinta série, fizeram o Proformação e depois fizeram a parcelada, junto com quem tinha feito o ensino médio normal, se sobressaiam. Eles têm mais vontade. (Machado).

Depende muito do interesse do professor. Se o professor não tem estímulo nenhum, se ele não tem vontade de aprender, de inovar, de modificar sua prática pedagógica, fica difícil. (Coralina).

Entretanto, para aqueles que demonstravam comprometimento com a docência e estavam há mais tempo exercendo a função docente, a forma como o material foi construído e como o curso foi estruturado, considerando como ponto de partida o sujeito que aprende, resgatou nos professores a auto-estima necessária para inicialmente perceberem-se como sujeitos capazes e dignos. Isto acabou por vincular os professores ao curso, facilitando seu processo de aprendizagem, abrindo perspectivas para a sua profissionalização, mesmo com os limites já apontados em termos de apropriação de conhecimento e da interatividade com os professores formadores. Os professores formadores resumem assim esta questão:

Eu acho que a maior capacidade mesmo no Proformação foi mexer com o interior do professor. Aquele que ele conseguiu mexer, ele buscou as outras condições. (Machado).

Os professores do Proformação, que hoje estão na universidade (...) foi a sede de adquirir o conhecimento, de aprender mais. (...) O professor que está lá, ele percebe que não quer só aquilo. Ele quer mais. O Proformação limitou-se a habilitá-lo na parte pedagógica para ensinar, mas eles queriam mais e isso o Proformação não oferecia. Como não oferecia, eles foram em busca e muitos estão aí na universidade. (Coralina).

Faz uma diferença muito grande, a gente percebia. A pessoa mudava profissionalmente e mudava como pessoa. Eles mudavam muito, a transformação era visível. (Sílvia).

Embora não se alcançasse a plenitude do que poderia ser a função docente, a atuação do professor cursista na escola passou a ser diferenciada, porque houve mudança na sua forma de ministrar aula, como observam os professores formadores entrevistados. Da utilização maciça do quadro negro, sem diálogo com os alunos, os professores cursistas passaram a ter outras formas de trabalho com as crianças, propondo oficinas e aumentando seu compromisso com a aprendizagem dos alunos. Os professores cursistas deram vários depoimentos neste sentido. Aqui temos depoimentos de professores formadores responsáveis pela área de Organização do Trabalho Pedagógico:

Sabe quando você pega aquele professor que não te responde o que você pergunta e que chega na sala, passa matéria, o aluno copia e vai embora, e depois da Fase Presencial, que você chega na escola e o professor está ali desenvolvendo trabalho com as crianças, oficinas e tudo. E você vê ali a mudança na atitude dele, no comportamento dele com os alunos, com outras pessoas da escola. Então assim, é uma mudança muito grande, é em todo sentido. Parece assim, que você pega aquele professor e forma ele ali em tudo. Então o Proformação fez isso com os professores: de atitude, de compromisso, de responsabilidade. Eles aprenderam tudo isso e levaram tudo isso para eles. Eu tenho certeza disso por causa das visitas que a gente fez, onde a gente pode ir. Desenvolveram todo tipo de capacidade, atuando dentro da sala de aula, de estar criando as coisas (...) criando junto com o aluno ali (...) Então possibilitou mesmo o professor caminhar sozinho, a ter uma criatividade muito maior para estar trabalhando com as crianças. (Cecília).

O nível do professor quando ele entrou no curso era um e quando ele saiu, o nível era completamente diferente. (...) O programa veio ampliar o conhecimento do professor, mudar a cabeça do professor (...) O objetivo do programa é esse: capacitar o professor, formar o professor, mas para que ele coloque em prática tudo aquilo que ele aprendeu. (Coralina).

A gente via uma mudança bem visível do professor, da sala de aula dele. (...) O professor não tinha um plano, nenhum rascunho, nem um roteirinho para o trabalho. Depois, com o Proformação, a gente

percebia, e era cobrado também, aquele plano de aula bem feitinho. No começo era a maior dificuldade, (...) e depois faziam com naturalidade e percebiam que era necessário, porque o trabalho deles ficava mais tranquilo. (Silvia).

O envolvimento com o curso e a forma como os professores o aproveitaram revelaram para os professores formadores que os professores cursistas não buscavam apenas sua diplomação, mas, à medida que percebiam que o curso poderia lhes oferecer também conhecimentos, o programa passou a ser fonte de desenvolvimento pessoal e de acesso a conhecimentos para a maioria dos professores cursistas. Este aspecto é evidenciado na fala de uma professora formadora:

Eram pessoas que queriam mesmo aquele diploma, não só o diploma. Elas queriam mesmo o conhecimento, buscavam conhecimento. Foi muito bom. (Cecília).

Os professores formadores avaliam que a capacitação oferecida pelo Proformação alcançou resultados positivos, quando se pensa em uma formação em nível médio. Deste ponto de vista, o programa ofereceu uma formação mínima, especialmente porque os professores não haviam tido nenhuma formação inicial anteriormente. Quando se avalia o quanto um professor deve estar preparado para exercer esta função, o programa se revelou insuficiente como formação para a docência de acordo com o que foi discutido por Veiga (2002) e Tardif (2002). Na visão de professoras formadoras, o exercício da docência exige uma formação de muito mais consistência e profundidade teórica do que a oferecida pelo Proformação, conforme se depreende de sua fala:

Eu acho muito válida (a formação), desde que ele (professor cursista) continue. Nós falamos muito com eles: "Está pouco ainda, muito pouco, vocês têm que procurar agora fazer um curso superior". Porque (...) a gente não aprofundava muito nas matérias, então foi um conhecimento bom que eles tiveram, foi uma formação boa, mas que precisa ainda de muito mais, precisa estudar muito mais, precisa fazer um curso superior, precisa estar lendo muito (...) Porque um curso a distância não é a mesma coisa que estar indo ali todos os dias (...) porque só essa formação é pouco para trabalhar hoje em dia. É pouco, para você formar um aluno é pouco, muito pouco. (Cecília).

O curso superior vem te dar um suporte na questão teórica mais aprofundada, de estudar vários pensadores. (...) O ensino médio fica bem abaixo. (Machado).

Eu acho que tem que ter uma formação acadêmica sim, um curso de licenciatura. (Clarice).

Evidenciados os limites do alcance do Proformação, existe o reconhecimento do que o programa foi capaz de oferecer. A possibilidade de continuidade nos estudos em nível superior foi criada pelo programa, até para aqueles que já tinham nível médio, pois o programa reforçou suas condições internas para continuar estudando e demonstrou a

importância do professor continuar sua formação. Muitos professores continuaram seus estudos em uma faculdade, como informam professores formadores:

(...) quando terminou o Proformação, elas (professoras cursistas) já estavam fazendo o superior a distância... (Cecília).

(...) quem fez o Proformação, existem muitos na nossa região que já fizeram o curso superior depois, tanto parcelada quanto presencial. Professores que jamais chegariam lá se não fosse o Proformação para despertar. (Machado).

O Proformação atua na preparação mesmo. A partir dali você desperta para uma necessidade maior. Não deixa de ser bom, porque nós tínhamos professores que tinham feito lá na fazenda o ensino fundamental e estavam lecionando já tinha dez, doze anos. (Clarice).

Em uma situação em particular, o professor formador, que já havia sido tutor, cursou o nível superior com professores cursistas que havia acompanhado na primeira turma do Proformação em seu estado. Deste modo, pode observar como era o desempenho dos formados no Proformação durante a faculdade. Para ele, a oportunidade de terem estudado com um material, que para ele é riquíssimo, aliado às estratégias utilizadas pelo programa, fez com que os professores egressos do Proformação tivessem um desempenho diferenciado, mais comprometido, durante a faculdade, como ressalta em seu depoimento:

... desses alunos formados, os que eu conheço, temos alunos professores que mudaram a vida depois do Proformação, em sala de aula. Em tudo, a pessoa é outra. Teve outros que terminaram o Proformação e tiveram a oportunidade em fazer de parcelada. Fui estudar junto com eles e vi eles lá se saindo muito bem, porque o conteúdo do Proformação é riquíssimo. Quem pegar aquilo ali e estuda para ser um bom professor, consegue. Estar ali com o tutor, com o professor para ajudar, tirar dúvidas, fazer um planejamento. (Machado).

Outra docente, que atuava em uma faculdade e se tornou professora de egressas do Proformação, percebia uma participação diferenciada destas professoras, como relata:

Eu leciono na Pedagogia. A maioria das nossas alunas que se destacam na Pedagogia são alunas do Proformação. É diferente. Você vê no trabalho em grupo, na redação, na produção de texto, na questão de conhecer os pensadores, elas são diferentes (...) Nós tínhamos nesse último grupo de Pedagogia cinquenta e duas alunas. Eu acho que nós tínhamos umas quinze do Proformação. (Silvia).

6.6 Contribuições do Proformação para outros programas de formação de professores

O Proformação apresenta algumas características que podem orientar outros programas de formação de professores. O diálogo com a prática do professor é um

elemento a se ressaltar no programa. O projeto pedagógico do curso e, depois, o seu material didático propõem que o professor se volte para sua prática, percebendo-a, analisando-a. Antes disto, os especialistas que elaboraram o material também tiveram que fazer esta ação, respondendo em que medida aquele conhecimento poderia ter relação com a prática de um professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental. Veremos, no capítulo a seguir, como isto foi trabalhado, porque nem sempre o professor universitário é provocado para fazer esta relação, criando os limites do modelo aplicacionista discutido por Tardif (2002).

Embora não se sustente como uma formação teórica que poderia ser feita ou deveria ser feita como discute Veiga (2002), até porque é um curso em nível médio, este diálogo entre o conteúdo estudado e a prática do professor, como proposto no Proformação, é um caminho promissor para a formação de professores. Na visão de um professor formador, a maneira como o programa apresentou os conhecimentos deveria inspirar outras formações:

Eu acho ideal, porque a prática e a teoria têm que andar juntas mesmo, uma não dá para ficar sem a outra. Não adianta você aprender teoricamente sobre um assunto, se você nunca praticar. (...) Todas as formações deveriam ter essas condições. (Machado).

Outra característica do programa foi a sua forma de implementação e o efetivo acompanhamento de sua execução. Ter criado um acordo de participação estabelecendo a parceria entre as esferas federais, estaduais e municipais, condicionou os participantes ao compromisso mútuo, enfraquecendo as tentativas de abandono da política pública na troca de gestores, especialmente nas esferas estaduais e federal. Na esfera municipal, houve maior dificuldade para a manutenção deste compromisso, mas o acompanhamento realizado pelo programa buscou resgatar o compromisso assumido anteriormente. Professores formadores mencionam esta vantagem do curso:

(...) Ponto chave de organização de qualquer curso é ter o Acordo, (...) sem isso não dá. O Proformação veio para valer. (Machado).

O que poderia ser aproveitado: a estrutura dele, a responsabilidade, a seriedade, porque eu não conheço nenhum programa que foi tão sério, organizado, tão bem preparado. Todas as etapas eram planejadas, estudadas. Parece que, por ter tido uma parceria com o MEC, a coisa era mais séria, não era bagunçada. Era cobrada uma responsabilidade muito grande dos profissionais. (Clarice).

Outro aspecto essencial para os cursos de formação de professores é considerar a situação dos docentes em exercício e suas dificuldades, inclusive internas, relacionadas à auto-estima, sendo essa premissa crucial em um programa de formação de professores. Como são profissionais, pessoas adultas, trabalhadores, estes alunos

podem vir para as situações de formação duvidando de sua própria capacidade de aprendizagem. Este aspecto, aliado ao grande esforço para se fazer uma formação enquanto se trabalha, pode gerar situações de stress e levar a um grande número de desistências. Trabalhar estas questões do ponto de vista do material didático e também junto aos formadores (professores formadores e tutores) pareceu ser um diferencial do Proformação em relação a outros programas de habilitação de professores.

Um dos professores formadores, aquele que teve a oportunidade de participar do Proformação como tutor e professor formador e também foi aluno de um curso de Pedagogia voltado para professores em exercício, percebeu esta diferença nas duas ações de formação. Por este aspecto não ser bem cuidado na universidade, o professor formador considera que isto levou à evasão no nível superior, como revelou em sua fala:

nós tínhamos lá pessoas que andam mais de cem, duzentos quilômetros para estar, com toda dificuldade. Tinha que trabalhar de manhã, a tarde fugir para a faculdade. A gente encontrava professor com certa ignorância. Então, eu não gostei muito e o Proformação foi preparado para resolver esta questão. Não para passar a mão na cabeça de ninguém, mas para ajudar na questão da auto-estima. O Proformação fez isso e fez muito bem. Eu esperava que a faculdade fizesse isso também, porque eu considero isso de suma importância. Tivemos muita desistência lá, de pessoas que, por achar que não tinham condições, saíam antes, por causa da pressão. (Machado).

Para alguns, o stress pode ser tão grande que pode desencadear casos muito mais sérios do que a desistência, como foi o relatado por este professor formador. Enquanto foi aluno da faculdade, uma de suas colegas morreu durante o curso, de derrame cerebral. Evidentemente ninguém pode atribuir causalidade direta com o curso a este evento, mas, no imaginário da turma, a pressão nos estudos era grande e não havia consideração com as condições de vida dos professores que faziam o curso. Isto supostamente, segundo a turma, fez o esforço para conciliar trabalho e curso de nível superior ser o fator determinante para a morte da colega.

... tivemos uma morte, um derrame cerebral. Ninguém fala, mas toda a sala ficou julgando que foi a pressão, ... uma senhora de idade. Essas coisas me chatearam na faculdade, não por mim, porque eu morava perto, novo, com condições de aguentar um dia, dois, de virar noite estudando. Mas aquelas senhoras que estavam ali com vontade de adquirir um conhecimento a mais... Isso deveria ter se espelhado no Proformação, e todo sistema, até mesmo o sistema de avaliação. No curso superior o aluno tem que se virar, eu concordo, mas tem como fazer as duas coisas, apertar e ajudar. (Machado).

Assim, para os professores formadores entrevistados, há um diferencial do programa até mesmo em relação à universidade, não no nível em que os assuntos são

abordados, mas na forma como se tratam os conteúdos, sua relação com o magistério e também como considera os alunos, porque já são professores em exercício:

Eu achei o Proformação mais rico que a parcelada (curso de nível superior oferecido por universidade pública estadual), comparando assim pelo nível, porque um é médio e o outro superior. Conheci o magistério do Proformação e depois conheci a parcelada, eu achei o Proformação mais rico. Se a parcelada tivesse sido no mesmo nível, espelhando no Proformação, com certeza os acadêmicos iam sair mais elevados (...) A questão da experiência de sala de aula mesmo. A parcelada era de professores em exercício, mas não foi bem aproveitado isso. Nossos estágios, acompanhamento, a questão da valorização, da auto-estima mesmo. Porque lá a gente pegava qualquer professor, não importava qual a situação daquela turma (...) O Proformação foi preparado para resolver esta questão. (Machado).

Eu presenciei muitos programas. Eu acho que nunca na minha experiência como educadora, que tem dezoito anos, eu nunca vi um programa tão interessante, um material riquíssimo. Tanto é que, se a gente tivesse mil livros daqueles módulos, todo mundo queria. Todos os professores da faculdade queriam. (Clarice).

6.7 A aproximação entre o contexto de formação e a realidade da escola

A aproximação com uma realidade, que, às vezes, geograficamente era até perto, mas muito distante em termos de oportunidades de formação profissional e de condições de trabalho que eram oferecidas, trouxe uma experiência extremamente significativa para os professores formadores, especialmente por lidar com professores que atuavam na zona rural. Muitas pessoas sabem das desigualdades de desenvolvimento e de acesso às oportunidades. Mas, entre saber e atuar para tentar modificar esta condição de desigualdade, existe uma diferença muito grande, que pode ser dimensionada quando se tem a experiência de formação destas pessoas: suas incapacidades, seus limites, seus esforços, suas conquistas. Tardif (2002) coloca a interação entre professores universitários e os professores que atuam na escola como possibilidade de se alterar a pouca relação que existe entre a formação proporcionada pelos cursos universitários e o que se passa na escola.

Tardif (2002) também discute sobre as dificuldades que existem para esta interação, porque os pesquisadores podem descobrir [P1]que seu conhecimento não é suficiente para dar conta de uma realidade que é tão complexa como é o contexto escolar, que não é regida pela mesma lógica que sustenta o conhecimento universitário, dividido em disciplinas, em que se sabe muito sobre determinado objeto, mas não se consegue fazer a síntese necessária com outros conhecimentos para mudar a escola.

O Proformação não coloca em interação direta professores universitários e professores cursistas, mas coloca professores do ensino médio, na função de

formadores, em contato com a realidade de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Na direção do que apontou Tardif (2002), de que o diálogo entre aquele que forma e aquele que está no chão da escola seria frutífero para os dois lados, o Proformação parece ter proporcionado este enriquecimento também para os professores formadores. Os professores formadores revelaram que adquiriram um outro sentido também para a sua prática profissional.

Uma experiência muito boa, eu aprendi muito (...) foi uma experiência maravilhosa de tudo assim que eu conheci, da realidade deles, do esforço deles. Muitas vezes a gente fica aqui na cidade, a gente não sabe o que essas pessoas lutam para poder estar buscando essa formação. Nós conhecemos pessoas assim que, além da sala de aula deles lá na zona rural, eles trabalhavam o resto do dia na enxada, capinando, mexendo com coisas e que, à noite, eles corriam para estar estudando. Para mim, foi uma experiência maravilhosa, me ensinou muito a correr atrás mesmo das coisas, a querer buscar sempre mais (...) pena que foi pouco tempo. (Cecília).

Eu viajei muito, conheci muita coisa, tive oportunidade de conhecer grandes educadores, grandes palestrantes. Foi uma época que eu tive uma formação continuada muito interessante. Como eu sou professora do curso de licenciatura, eu achava uma oportunidade e tanto. (Clarice).

Para os professores formadores, o programa serviu como formação continuada, pois eles tiveram acesso a um material diferenciado, puderam participar de capacitações semestrais, muitas vezes tendo contato com especialistas de sua área de atuação, puderam realizar um trabalho em equipe, o que, para muitos, representou uma nova atividade como professor. Um professor, que se dizia muito tímido, se sentiu mais seguro para enfrentar novos desafios. No primeiro grupo oferecido em seu estado, ele atuou como tutor e só tinha cursado o magistério na modalidade normal, acumulando a experiência de dez anos de magistério na zona rural. Depois do Proformação, ele decidiu entrar na faculdade, formou-se e foi convidado a ser diretor de uma escola em seu município. Seu depoimento reforça como as atividades do programa o ajudaram a se aperfeiçoar enquanto professor:

Eu tinha uma timidez tão grande (...) tudo começou no Proformação, porque eu fui liderar um grupo como tutor e tive que fazer muitas capacitações, lidar com professores e várias questões na visita da prática deles, falar para eles que tinham outro caminho a seguir. Na (observação da) prática, é difícil demais você chegar, se colocar no lugar daquela pessoa. Sei que era complicado, por mais que eu facilitasse, eu sabia que aquela pessoa estava nervosa, e eu (ficava) me colocando no lugar daquela pessoa. Eu fui aprendendo e vendo que as coisas não são tão complicadas (...) Hoje, por mais que eu me atralhe aqui, eu não me importo com isso. (Machado).

A experiência da educação a distância trouxe também outro significado para esta modalidade para os professores formadores. Vista anteriormente como uma forma fácil de obter a diplomação, que possibilitava inclusive fraude, a educação a distância passou a ser utilizada como recurso de formação, inclusive para os professores formadores, como explica uma delas:

Eu achava que educação a distância só dava um diploma, porque é a visão que todo mundo tem. Antes de trabalhar (eu pensava): “Isso aí ninguém estuda não, paga alguém para fazer e consegue o diploma”. Não é verdade, pelo menos no Proformação eles tiveram que estudar muito para conseguir o diploma. Então hoje eu vejo que vale a pena, tanto que vale a pena que estou fazendo pós-graduação a distância. (...) Aí eu vi que vale a pena e que a gente tinha que realmente estudar para dar conta. (Cecília).

7 O PROFORMAÇÃO NA VISÃO DE GESTORES ESTADUAIS E FEDERAIS

7.1 Desafios para a implementação do programa

A opção por um curso com duração de dois anos foi realizada pelo Ministério da Educação por entender que não seria possível exigir dos professores em exercício a sua formação completa.

Em um país como o nosso, não dá para fingir que um adulto fará 11 anos de formação e exigir que ele passe por todos os temas e conteúdos que a maioria já sabe. Às vezes o professor já está com 30, 40 anos e você tem que elencar algumas coisas como prioridade. Aí vão ficar alguns buracos. E eu acho que, no Proformação, alguns buracos ficaram. Mas, para aquilo que ele se propôs, eu acho que deu certo. (Frida - gestora federal).

Nós entendíamos que era possível, mesmo ele não tendo completado a oitava série, fazer o Proformação, porque, em nenhum momento, nós entendíamos que o Proformação era um curso enciclopedista. Não era um conjunto de conteúdos que a gente ia enfiar na cabeça do professor. Não era essa ótica. Eram os recursos, as atividades que provocariam o despertar dessa pessoa para o processo de aprender... (Tarsila - gestora federal).

A visão de que esta era uma medida necessária para intervir na questão do professor leigo e a de que, para isto, algumas escolhas tiveram que ser feitas, como por exemplo, a aceleração da formação, a escolha de conteúdos, a utilização da educação a distância, eram muito fortes para os gestores federais entrevistados.

O governo federal em parceria com estados e municípios fez uma intervenção no sentido de resolver um problema naquele momento. Não dava para esperar quatorze anos para substituir 90.000 professores (...) é ingenuidade de quem diz que o governo poderia ver um problema desse tamanho e ficar só no nível da lei. (Frida - gestora federal).

(Antes do Proformação) nós desenvolvíamos junto com as equipes locais, Secretarias municipais ou estaduais de Educação, projetos de formação de professores (...) A grande crítica no nosso acompanhamento era a de que o ensino presencial tinha baixo impacto na melhoria das práticas docentes, principalmente porque eram cursos realizados nas capitais, então os professores eram todos deslocados. (Tarsila - gestora federal).

A experiência da gestora federal Tarsila em outros projetos desenvolvidos pelo MEC mostrava que, além de se gastar muito recurso financiando o deslocamento de professores até as capitais, os cursos tinham baixo impacto. A partir disto, colocou-se a necessidade de criação de um projeto que chegasse até a escola do professor, como explica uma gestora federal:

Nós começamos a discutir como ter um projeto que chegasse à escola, escola do professor, que tivesse um tempo maior, que fosse uma coisa mais extensiva (...) não apenas um curso pontual em uma área do conhecimento. Mas por que não fazer a formação continuada desses professores que estavam em exercício (...) alguma coisa que pudesse inclusive ampliar a carreira do professor. (Tarsila - gestora federal).

O programa foi um processo de aprendizagem para os gestores nele envolvidos, especialmente no sentido de como levar adiante um curso de educação a distância. O tempo necessário para a elaboração, a impressão, a distribuição do material e o início do curso em localidades tão dispersas e o encadeamento destas ações no tempo são fundamentais para o curso a distância. No Proformação, levou-se um ano e meio para que estes processos fossem realizados, conforme a necessidade do início do curso.

No Fundescola nós fizemos um processo seletivo para contratar professores autores. Foi um processo seletivo nacional, nós publicamos nos grandes jornais das principais capitais do Brasil. Nós tivemos um retorno de mais de cinco mil currículos (...) Nós tivemos oportunidade de trabalhar com professores da Universidade Federal do Pará, da USP, da Unicamp (...) da Federal da Paraíba, entre outras. Vieram professores de várias regiões do Brasil (...) nós queríamos um currículo aberto, interdisciplinar, multicultural. (Tarsila - gestora federal).

A gente levou um ano e meio para acertar essa coisa do tempo entre a produção do material, a entrega e o início do módulo. (Frida - gestora federal).

O Proformação estabeleceu uma complexa rede de relações institucionais para sua implementação. Inicialmente foi proposto um projeto piloto, antes da expansão nacional do programa. Do atendimento de 2.000 professores em dois estados da federação, passou-se para o atendimento de 15.000 professores em 15 estados, o que exigiu uma avaliação e readequação do programa como explica uma gestora nacional:

Havia vários benefícios no piloto e que não tínhamos como dar continuidade. (Frida - gestora federal).

O acompanhamento de um curso na modalidade a distância, envolvendo tantos estados, também se mostrou um desafio para os gestores federais^[p2]. Definir o que deveria ser acompanhado, o que deveria gerar relatório e o que era passível de intervenção pela coordenação nacional foi sendo construído pela equipe que acompanhava o programa.

O início foi muito complicado, os relatórios eram totalmente abertos. A gente tinha professores que nos mandavam 2 páginas e havia outros que mandavam 30 páginas e nós éramos poucos, então a gente demorava para ler. Aí ficava uma coisa meio de papel morto (...) para a gente tomar uma atitude em cima disso, em tempo hábil. (Frida - gestora federal).

As formações também passaram por um processo de aprimoramento. O sistema de avaliação foi um dos pontos trabalhados durante as formações e o Ministério da Educação participou ativamente destes momentos.

O Proformação tem uma normatização complexa no método de avaliação e a gente viu que os professores gastavam muita energia para entender isso. (...) a gente tinha que arranjar uma maneira para que os professores formadores entendessem essa lógica, para não perder energia nisso e perder energia no sentido de identificar qual era o problema do aluno, como resolver e que atitude tomar. (Capitu - gestora estadual).

Os gestores federais reconhecem sua diretividade na condução da implementação do programa nas suas primeiras turmas, considerando que os envolvidos não tinham experiência nesta modalidade.

No início foi muito diretivo, No início de um programa tem que ser diretivo mesmo. Conforme o programa vai se desenvolvendo é que você tem que abrir seu ouvido e ir captando o que quem está lá na ponta fala. (Frida - gestora federal).

No estado de Sergipe, o Proformação foi implementado durante nove anos. A preparação do primeiro grupo começou com uma reunião em Brasília com representantes das Secretarias Estaduais de Educação interessadas na implementação do programa, ainda em 1999. Quando o programa chegava em um estado, em geral era constituído um grupo gestor com representação de várias áreas. Em Sergipe, o programa foi implementado nas coordenações ou divisões ligadas à inserção de novas tecnologias na escola, ensino médio e às representações do FUNDESCOLA, conforme declarou a gestora estadual:

O Proformação no estado estava sendo conduzido por um grupo que foi formado pela diretora do departamento de Educação, em que havia uma pessoa que representava jovens e adultos, uma pessoa que representava o ensino médio, uma pessoa do FUNDESCOLA e uma pessoa da divisão de Tecnologia. (Capitu - gestora estadual).

Em estados que tiveram mais de um grupo do Proformação, os grupos iniciais apresentaram um número maior de inscritos, que foi caindo conforme o programa era oferecido, situação que ocorreu nos estados de Sergipe e de Goiás. No estado de Minas Gerais, foi oferecido apenas um grupo, cujos professores passaram por uma rigorosa seleção por parte da Secretaria Estadual de Educação.

A atuação das equipes estaduais de gerenciamento revela a complexidade para a implementação de um programa feito em parceria. Demonstra que, por mais que o programa venha formatado [P3]pelo Ministério da Educação, a forma que ele tomará depende de iniciativas no nível estadual, das equipes de gerenciamento e das agências formadoras e também do nível municipal, naquilo que depende dos tutores, que são

professores municipais. A fala de uma das gestoras estaduais ressalta seu papel ativo em lidar com os professores da Secretaria Estadual de Educação e o de articulação com os municípios.^[P4]

Nunca me conformei com uma função meramente técnica, administrativa e burocrática. Como minha formação é Pedagogia, eu sempre me envolvi com as questões pedagógicas, mas a função da EEG eu considero uma função extremamente importante, porque é a partir da EEG que você consegue articular o programa dentro do estado, porque você não lida só com os municípios, mas você lida também com os recursos humanos da própria Secretaria, com o departamento de Educação. O programa exige de nós uma logística dentro do estado, que talvez, se não tivesse a função de uma equipe estadual de gerenciamento, essas coisas não andassem tão bem quanto andam, iam deixar a desejar. Ele podia até se realizar mas não com a qualidade e o respeito que a gente tem do programa hoje no estado. Em qualquer setor da Secretaria que eu chego, o programa é reconhecido como um programa sério. (Capitu - gestora estadual).

As prescrições do programa, contidas no manual de operacionalização, são documentos orientadores que não passam a ter existência somente pela determinação do Ministério da Educação. O acompanhamento das ações e o envolvimento e o comprometimento de cada responsável em cada instância contribuem para o resultado das ações. Na educação a distância, o compartilhamento e o encadeamento de ações resultam em um conjunto que pode estar consoante ou destoante e, neste sentido, o planejamento toma uma dimensão muito particular. Material, encontros presenciais, reuniões de planejamento e acompanhamento, as formações exigiram acompanhamento constante

O planejamento da EEG gira em torno do monitoramento do programa desde o encontro quinzenal, as reuniões mensais da AGF, o acompanhamento das formações - a gente participa ativamente das formações - e toda uma articulação administrativa e pedagógica que a gente faz dentro da Secretaria e dentro da Agência Formadora. Todo o trabalho da Agência Formadora é monitorado pela equipe estadual de gerenciamento, tanto a distância como presencial. (Capitu - gestora estadual).

A maneira como o Proformação foi implementado diferenciou-se de outros programas do Ministério da Educação por solicitar o envolvimento e o acompanhamento das Secretarias Estaduais de Educação. Inicialmente este foi um processo que demandou adaptação por parte das Secretarias Estaduais, segundo evidenciam as falas abaixo.

Nós fizemos uma pequena reunião em Brasília, definimos alguns eixos para esse currículo e elaboramos um documento e levamos para um encontro em João Pessoa. Nós apresentamos o projeto e fizemos pequenos grupos para discussão e cada grupo contribuía para a melhoria daquele documento. Foi um encontro muito controverso, porque tinham pessoas que aceitavam e compreendiam, entendiam

que aquilo poderia ser uma missão do Ministério, como tinham outros professores que entendiam que isso era particular de cada estado. (Tarsila - gestora federal).^[P5]

Primeiro a gente encontra uma dificuldade quanto à metodologia do programa, porque como o estado já vinha trabalhando com outros programas do MEC, ele achava que ia continuar trabalhando da forma que trabalhava: "O que vocês precisam? Precisam disso"... e pronto, não participava de mais nada. A gente teve dificuldade nesse sentido, da Secretaria entender o que era esse programa, que a gente precisava de professores para atender exclusivamente o programa, a gente precisava de um local com estrutura mínima para funcionar o programa, e quando a gente mexe com a estrutura dentro do estado, a gente encontra uma certa dificuldade, porque eles questionavam: por que uma linha 0800? Por que um carro para se deslocar pelos municípios? (Capitu - gestora estadual).

Mas prescrever o que é necessário não é suficiente para que uma política pública seja implementada. O Ministério da Educação, quando designou um grupo para o efetivo acompanhamento do programa e formalizou a parceria em um Acordo de Participação, colocou outras variáveis que parecem ter influenciado no modo como o programa foi recebido pelas Secretarias Estaduais de Educação e pelos próprios municípios.

O papel do MEC neste momento foi muito importante para nós. O apoio que a gente recebeu da coordenação nacional, em dizer para quem precisava ouvir que aquilo era necessário, e o acordo de participação também, que formaliza aquilo que a gente está pedindo. Porque eu não estou pedindo para mim, mas para um programa que o estado se comprometeu em atender. (Capitu - gestora estadual).

A realização de um programa nacional beneficiaria a todos, porque teríamos condição de ter uma equipe nacional de grande porte elaborando um material de melhor qualidade. (Tarsila - gestora federal).

A questão do porquê não se adotavam programas que já eram desenvolvidos no âmbito das Secretarias Estaduais de Educação é mais complexa do que simplesmente ter a oferta de um programa. Em muitos estados, como foi debatido no seminário de implementação do programa em 1998, existiam programas em andamento, mas o Proformação parece ter trazido um diferencial em relação a estes programas, principalmente no que se refere à qualidade e ao acompanhamento oferecidos. Outro aspecto é que a não exigência de conclusão do ensino fundamental, dando opção para se realizar exames de suplência, tornou a formação possível para muitos professores. O depoimento de uma gestora estadual mostra como foi este processo em seu estado:

O estado já tinha um programa chamado 'Avanço', em que os professores saíam da capital em equipe e montavam um ensino médio para o município e ia formando esses professores. Era modular esse programa, mas pelo que eu ouvi depois, esse programa não tinha a qualidade que o Proformação tinha. Tanto é que, alguns municípios optaram pelo 'Avanço' e não pelo Proformação e se arrependeram depois por não ter feito o inverso. Então nos Municípios que a gente

implantou o primeiro grupo já houve diferencial entre o 'Avanço' e o Proformação. Na verdade já tinha um programa para atender essa demanda, mas não atendia da maneira que o Proformação atendia. No caso de Sergipe, o 'Avanço' pegava o professor que tinha já o ensino fundamental. No caso do Proformação, a proposta que a gente encaminhou para o Conselho (Estadual de Educação), (...) colocou que os nossos alunos iam se matricular sem a exigência do ensino fundamental e o Departamento de Educação, através da Divisão de Certificação e Exames, iria fazer os exames de suplência do ensino fundamental para que eles pudessem adquirir o certificado do ensino fundamental e do ensino médio. Então a nossa demanda inicial aumentou quando a gente abriu esse precedente, e noventa por cento dos nossos cursistas nessa situação conseguiram vencer os dois níveis de ensino. (Capitu - gestora estadual).

No nível municipal, o Acordo de Participação não era suficiente para que o município cumprisse suas responsabilidades no programa. Como o município financiava o transporte, alimentação, hospedagem para que os cursistas participassem dos momentos presenciais, muitas vezes as Secretarias Estaduais de Educação encontraram dificuldades em fazer com os que os municípios cumprissem as responsabilidades que haviam assumido para o desenvolvimento do curso. O acompanhamento da prática pedagógica na escola do cursista também era financiado pelo município, o que gerou também dificuldades para o desenvolvimento do curso. Uma taxa mensal, por professor cursista inscrito no curso, era paga pelo município às Secretarias Estaduais de Educação, o que também criou tensões na relação estado-município. A taxa garantia materiais para que as Agências Formadoras realizassem o seu trabalho e os momentos presenciais. Uma das gestoras estaduais expõe estas dificuldades no andamento do curso:

A gente não tem um instrumento eficiente para dizer ao prefeito que o transporte para a prática pedagógica do tutor não pode faltar, que a alimentação do cursista no encontro quinzenal não pode faltar, independente dele estar em campanha política ou não. Eu acho que uma das coisas que precisava melhorar no Proformação, seria a questão do acordo de participação, que ele tivesse regras mais rígidas para a prefeitura que não cumprisse o acordo. (Capitu - gestora estadual).

Da mesma forma, as Secretarias Municipais, que dependem da adesão das Secretarias Estaduais de Educação, foram todas comunicadas. Mas muitas vezes a comunicação se perdia, ou não havia entendimento suficiente do projeto, ou ainda não havia interesse no programa. Outra característica do programa é que ele não transferia recursos nem para os estados nem para os municípios, o que diminuía o interesse por ele. Tudo isto fez com que o programa durasse nove anos, ao invés de três anos, como previsto inicialmente.

Você faz um ofício para um prefeito, mas depois você tem que ligar para o secretário ou ir pessoalmente nesse local e perguntar se recebeu aquele documento, e as pessoas quando recebem, não entendem o espírito da coisa. Eu acho que a falta de comunicação e de divulgação ainda é um gigante que a gente tem vencer no serviço público, especialmente na educação, porque a informação não chega no tempo correto como deveria chegar. O segundo ponto, acho que a experiência do programa deu certo e, nos dois primeiros anos, a gente viu que o programa tinha condições de dar conta de mais cursistas. Aí veio o terceiro ponto, que foi a demanda que ele não deu conta. Muitos governantes não acreditaram naquele programa, acharam que não queriam investir naquilo, era um programa dispendioso, ele não trazia recursos para o município, nem para o estado. (Capitu - gestora estadual).

Existem também resistências a programas do MEC, vistos muitas vezes como pacotes prontos, que determinavam a forma de funcionamento, material didático a ser adotado e instrumentos de avaliação. No caso de uma gestora estadual, o programa foi visto como uma oportunidade de trabalhar a partir de algo estruturado, que oferecia limites, mas, por isso mesmo, dava oportunidades de criação, porque não era preciso construir todo um projeto, pensar na implementação, nos aspectos jurídicos. Assim, as pessoas envolvidas poderiam dedicar-se às suas funções de maneira também criativa, aproveitando o que outros haviam construído.

Não aceitou aquele programa também por preconceito: 'é mais um pacote do MEC'. Então as pessoas recusavam quando a gente via esse pacote do MEC. Eu também considerei como pacote, mas um pacote que poderia abrir e que eu poderia tirar proveito dele. Foi isso que eu fiz enquanto representante estadual: tirei proveito do programa para mim e para o estado. (Capitu - gestora estadual).

7.2 Resultados do Proformação enquanto política pública

Diferentemente do que se esperava, a solução da questão do professor leigo não se deu pelo oferecimento de apenas um ou dois grupos do Proformação. No estado de Sergipe foram necessários nove anos para que se tivesse uma diminuição significativa na demanda para este tipo de programa. Outro aspecto importante é que não é apenas o oferecimento do programa que garante a não contratação de leigos. A atuação do Ministério Público e medidas relacionadas ao financiamento da educação colocam limites para as prefeituras municipais, que as levam a modificar práticas clientelistas de contratação. Dois trechos de depoimentos são reveladores neste sentido:

Eu acho que houve uma ação por parte do Ministério Público de cobrar mais dessas prefeituras. Os prefeitos começaram a ter mais consciência em relação à legislação e começaram a perceber que eles não podiam pagar com recursos do Fundef professores que não tinham

formação, então acho que isso foi um trabalho que foi sendo feito e a gente foi percebendo que as pessoas não estavam sendo mais contratadas e depois dispensadas pela prefeitura. Acho que (isto ocorreu) por parte de uma legislação e da conscientização que foi sendo feita com os dirigentes municipais. (Capitu - gestora estadual).

O que precisa é o Ministério Público ficar atento se o prefeito está demitindo pessoas formadas e colocando pessoas não habilitadas. (Frida - gestora federal).

Diferentes de outros programas implementados no passado para a formação de professores leigos, o Proformação parece ter alcançado seus objetivos no sentido de proporcionar a formação, completando o ciclo de capacitação, aspecto que outros programas tiveram dificuldade, tendo em vista a pequena evasão registrada durante o curso. Desta forma, nos estados, o Proformação transformou-se em uma referência para formação de professores com o uso dos recursos da educação a distância.

No sentido estadual, você apresenta um modelo de programa que dá certo, que funciona e que as pessoas aprendem, que as pessoas saem dali sabendo o que estão fazendo, que, a partir do Proformação, outros programas de educação a distância no estado, inclusive de instituições particulares, o tomaram como referência. Outros programas no estado e no próprio Ministério tomaram como referência o Proformação. Então, eu acho que a contribuição do programa não foi só no Ministério, ela foi para o estado, para o município e para a instituição particular. (Capitu - gestora estadual).

Sem ter a bandeira da inclusão social, ele era um programa inclusivo e isso eu acho que era o melhor de tudo. (Frida - gestora federal).

Do ponto de vista de política educacional, o Proformação é visto como um programa que conseguiu cumprir seus objetivos, especialmente porque conseguiu ultrapassar a gestão de um governo federal, o que é muito raro em programas educacionais. Para estados e municípios que quiseram continuar implementando o programa, não houve restrição por parte do Ministério da Educação em oferecê-lo, permitindo que, em diferentes momentos, os professores tivessem oportunidade de realizar o curso. A permanência prolongada do programa, por um lado, estimulou a inscrição de professores que não cumpriam os requisitos, mas, por outro lado, permitiu que professores que atuavam já há vários anos na sala de aula tivessem uma formação mínima. Seguem dois depoimentos:

Acho que um programa desses mexe com a estrutura educacional de um estado, na medida em que ele é conhecido, do que ele é aproveitado, do que ele é utilizado, pela própria Secretaria. Todo mundo tem uma referência do Proformação como um programa que deu certo no estado, que qualificou o professor leigo, que superou as dificuldades, que venceu as barreiras e cumpriu o papel dele. (Capitu - gestora estadual).

Quando eu vejo um professor que tinha a quarta série, que conseguiu fazer vestibular e hoje está formado, eu tenho muito orgulho. (Frida - gestora federal).

Além dos professores cursistas, dos professores formadores e dos tutores, o programa permitiu que os gestores estaduais desenvolvessem uma visão ampliada e contextualizada da situação da educação em seus estados. A relação com os municípios, as tentativas de inscrição de pessoas que não cumpriam os requisitos, mas eram inseridas nas salas de aula para realizarem o curso, a situação das escolas em diferentes municípios, bem como a disposição de certos gestores municipais em transformar aspectos da educação em seus municípios, formaram outra visão para os gestores estaduais envolvidos no programa. A seguir um trecho do relato de uma gestora estadual em que isto fica evidenciado:

Você começa a fazer uma leitura de como as coisas funcionam, da política que vem se desenvolvendo, da importância que as pessoas dão para a educação ou não dão. Você começa a ter uma visão de como seu estado está andando em relação à educação, porque quando você vê a formação do professor e quando você vai para as práticas de professores, eu tive a oportunidade de visitar várias práticas e entrar em contato com gestores municipais. Aí você vê o quanto aquelas pessoas estão comprometidas e envolvidas com aquilo. (Capitu - gestora estadual).

É difícil mensurar os resultados de um programa de formação. Existem resultados que não são esperados e que acabam se manifestando como produto de uma ação de formação, especialmente porque este trabalho é desenvolvido em rede e a resultante de esforços conjuntos é superior a trabalhos isolados. O trabalho em parceria União, estados e municípios revelou ser algo extremamente complexo, mas de grande potencial para a formação de professores. Entretanto, apenas colocá-los junto não resulta em trabalho em equipe. A divisão de responsabilidades e o acompanhamento são elementos essenciais para o trabalho em rede. Inicialmente houve resistência ao trabalho conjunto, fundamentado em uma desconfiança mútua, especialmente se ocorreram experiências ruins anteriormente. À medida que o trabalho acontece, há uma convergência de esforços, mesmo que existam divergências quanto ao andamento das ações. Entretanto, é fundamental uma mediação entre estas três instâncias, lembrando as metas e ajudando os envolvidos a superarem obstáculos na sua instância de atuação.

Eu acho que a gente cobra muito que o programa tinha que dar conta de mais, mas eu acho que ele dá conta até de mais coisa que a gente não consegue ver, a não ser nesses momentos que a gente visita esses lugares e escuta esses depoimentos e precisa ter ouvido para ouvir. A gente começa a refletir sobre todo esse trabalho que a gente faz, um trabalho de parceria, um trabalho em conjunto, um trabalho de rede. Sozinha a gente não conseguiria fazer, que é outra coisa muito

importante na educação a distância, o trabalho em rede. O meu trabalho dá certo porque eu tenho uma agência que faz o papel dela. A gente faz cada um a sua parte, e no fim dá certo. (Capitu - gestora estadual).

O programa, por ser feito em parceria, exigiu um envolvimento efetivo das Secretarias Estaduais e [P6]prefeituras. Desta forma, as metas colocadas pelo Ministério da Educação dependiam de um posicionamento tanto de estados quanto de municípios. Uma vez proposto, um programa passa por uma série de instâncias, especialmente dentro das Secretarias Estaduais. A desconfiança quanto à seriedade dos projetos, a avaliação de quão trabalhoso ele é, os incentivos criados para a participação dos técnicos determinam como será a sua institucionalização. Uma gestora estadual comenta sobre esta questão:

Quando os projetos do MEC chegam ao estado, geralmente eles são engavetados e eles servem de prêmio para as pessoas. Então quando me convidaram para assumir a equipe estadual, eu desconfiei que fosse algo que eu não podia dar conta, porque já tinha passado por vários setores e as pessoas iam recusando - então ele não tinha incentivo financeiro. (Capitu - gestora estadual).

A execução de um trabalho coletivo de formação de professores trouxe uma experiência renovadora para muitos professores da rede estadual. O depoimento de uma gestora estadual traz este aspecto:

O professor da rede estadual que participou do Proformação, ele é outro professor, ele tem outro perfil, diferenciado dos outros, ele tem mais compromisso com a prática pedagógica dele, é um professor criativo, ele usa novas tecnologias, é um professor que trabalha projeto de trabalho, tem um perfil diferenciado do profissional da rede estadual. (Capitu - gestora estadual).

Para os tutores que atuaram em nível municipal, o Proformação representou uma forma de ascensão na carreira profissional, conforme se depreende da fala de uma gestora estadual:

Os tutores (...) estão em cargos nos municípios que não estariam se não tivessem participado do Proformação. O Proformação dotou essas pessoas de experiência e de conhecimentos para assumirem funções no município que antes não teriam acesso. (Capitu - gestora estadual).

7.3 Resultados do Proformação enquanto política pública para formação de professores

Da mesma forma que os professores formadores, os gestores federais também identificam no Proformação a possibilidade de mudança da identidade profissional dos professores que passaram pela formação.

Eu imagino que 90% dos professores que se formaram no Proformação se sentem professores e entendem o que é esse profissional. Tínhamos o desafio dele (professor cursista) entender o que era um calendário letivo e a importância dele cumpri-lo, de entender a importância do currículo, entender a importância de se planejar, de acompanhar o desenvolvimento da criança, de ser comprometido com o sucesso da criança. Eu acho que isso ele atingiu. (Frida - gestora federal).

Primeiro foi a auto-estima (...) elas se sentiam valorizadas. O que a gente percebia era que a qualificação docente passava por uma mudança de comportamento, de atitude, de forma que esse professor tinha uma inserção mais politizada na comunidade. (Tarsila - gestora federal).

Os limites do Proformação estão na possibilidade de apropriação de conteúdos em um tempo tão curto de formação e nas defasagens com relação à formação anterior dos professores cursistas.

Ele não sanou todas as carências de conhecimento que alguns professores tinham, porque ele é um curso mais curto. Não só por isso, mas porque as carências eram muito grandes. (Frida - gestora federal).

Em um balanço sobre os vários aspectos do curso, os entrevistados consideram que o programa é um elemento desencadeador de um processo de formação. Esta questão remete ao debate da habilitação de professor ser oferecida em nível superior ou nível médio. Os Referenciais Curriculares de Formação de Professores deixam explícita a opção pela formação em nível superior e que a formação em nível médio faz parte da formação básica, que é direito de todo cidadão brasileiro. Neste sentido, o programa parece ter atingido o que havia proposto como meta de formação, mas deixa clara esta contradição da educação brasileira. Ou seja, é aceitável que, para parte da população seja oferecida uma educação conduzida por alguém a quem não foi oferecida a oportunidade de estudos em nível superior, o que certamente restringe suas possibilidades de oferecer a educação com a qualidade que poderia ser oferecida. Isto traz novamente a discussão da relação entre lei e realidade. A lei poderia se adiantar à realidade fazendo com que fossem tomadas medidas para que a realidade se transformasse. Mas, do ponto de vista da educação, formadores mais qualificados são sempre necessários. Ajustar as necessidades e as disponibilidades, sem cair no discurso de que não há outro caminho possível, é um grande desafio para a educação brasileira.

Eu acho que sim (o programa consegue oferecer uma formação adequada), porque eu considero o programa um momento desencadeador de uma formação, ele provoca o cursista, ele faz o cursista refletir. Quem não consegue fazer a formação, nem sair com o perfil que o programa propõe, é porque não quis tirar o proveito do programa que deveria ter tirado, mas para quem tira o proveito

necessário do programa essa pessoa não sai com nada a desejar. (Capitu - gestora estadual).

(...) frente aos conteúdos, realmente era muito bonito. O conhecimento como uma porta de entrada para um outro mundo. (O professor cursista) falava: “Nossa professora, eu mudei completamente minha forma de ser e agir”. Eles relatavam as formas diferentes que eles estavam trabalhando com os alunos, mostravam atividades mais dinâmicas, leitura, trabalho com outros recursos. Pude notar que existia um empenho, uma vontade de fazer que era diferente, que estava relacionada com aquele processo de qualificação docente. (Tarsila - gestora federal).

É interessante observar como o estudo pode ressignificar aspectos que fazem parte do cotidiano dos professores. Existe uma unidade da área temática Vida e Natureza que trabalha as transformações químicas que ocorrem na natureza e que deu exemplo com o processo de amadurecimento da banana. Em um depoimento recolhido por uma gestora estadual, a professora cursista falou sobre este novo olhar que passou a ter sobre aspectos do seu cotidiano. Acho este um belo exemplo de como os processos de formação trazem para os sujeitos novas perspectivas de percepção e também de se relacionar com o mundo. O que pode ser visto como corriqueiro, para quem já teve muito contato com a ciência, transforma-se em uma conquista para quem tem contato com isto pela primeira vez. Abaixo, coloco a fala da gestora estadual que trouxe esta questão e a fala de uma gestora federal que acompanhou cursistas em uma comunidade quilombola:

Lembro que eu visitei uma cursista e o pai dela tinha uma plantação de banana. Um dia ela chegou para mim e disse que ‘passava pelos cachos de banana e eles não tinham importância para mim. No momento em que eu estudei Vida e Natureza, fiquei conhecendo sobre o amadurecimento das frutas, então aquele cacho de banana passou a ter sentido na minha vida’. Ela desenvolveu uma competência que ela não tinha, a partir de um conteúdo que ela estudou dentro do programa. Ele tem uma contribuição muito grande e que a gente consegue atingir, claro que 100% é um sonho, mas a gente vê o quanto a gente se aproxima daquele perfil, daquela competência que a gente desejou formar. (Capitu - gestora estadual).

Teve uma cursista que me emocionou. Ela falou: “Nossa professora! O conhecimento transforma a gente, eu sou outra pessoa”. Hoje eu tenho segurança quando eu vou falar de alguma coisa. Eu sei do que estou falando. Antes eu não sabia o que eu estava falando. (Tarsila - gestora federal).

O início do curso é um período de grande adaptação. Modificar hábitos de leituras, disciplinar-se para o estudo, envolver-se em atividades diferentes do que era seu cotidiano é um grande desafio no início do curso e o papel exercido por formadores e tutores foi fator determinante para que muitos cursistas continuassem no curso. O desejo de apenas responder os instrumentos de avaliação sem a realização de estudos é ligado

ao imaginário da educação a distância. No Proformação, isto também apareceu como desafio, ou seja, convencer parte dos cursistas de que o conhecimento tinha valor. No depoimento de uma gestora estadual isto fica ressaltado.

(...[P7]) no início, nos primeiros módulos, é muito difícil a gente dizer ao cursista que ele tem que ler, que ele tem que estudar, e muitos não lêem os livros, eles querem ler os exercícios e responder. Então é uma das capacidades que eu considero que é um desafio, ler, escrever e refletir. (Capitu - gestora estadual).

Os limites do programa estão relacionados ao desenvolvimento da capacidade de leitura. A escolarização e a leitura não faziam parte do *habitus* (BOURDIEU, 2008a) dos grupos de pertencimento dos professores cursistas. Isto, aliado a poucas oportunidades de contato com livros, fez com que a leitura não fosse praticada no cotidiano dos professores que foram atingidos pelo Proformação. Eles ensinam a ler, a escrever, mas a leitura era realizada no âmbito do trabalho. Neste aspecto, o Proformação forçou a realização de leituras, visto que o material era impresso e o professor deveria ler um livro com cerca de 110 páginas a cada quinzena. Mas o despertar do gosto pela leitura é uma questão difícil. Uma gestora estadual expõe sua visão no trecho abaixo:

Eu observei muito no cursista a dificuldade que ele tem na leitura e para retomar aquela leitura, porque o perfil do nosso cursista é de aluno que passou anos e anos fora da escola e que não valoriza a leitura, e que não valoriza conseqüentemente a escrita, tem pavor. Então eu acho que desenvolver a capacidade de ler e escrever e de refletir sobre o que ler e escrever é um desafio dentro do programa, tanto para o cursista como para o formador, porque o curso de formação não nos ajuda a ser escritor e nem ser leitor e nem também a refletir sobre a nossa prática. (Capitu - gestora estadual).

Mas, ao longo de dois anos, o programa proporciona uma transformação nos hábitos dos professores e uma mudança de perspectiva em relação aos estudos. O nível superior, algo muito distante das expectativas dos professores, passa a ser uma meta não só almejada, mas possível. O Proformação fez com que muitos professores retomassem sua trajetória escolar e ultrapassassem os limites, também internos, do quanto poderiam avançar nos estudos.

A gente encontra professores que fizeram o programa e, hoje em dia, estão envolvidos no curso superior. Ele tem um perfil de professor, ele está em sala de aula fazendo a aula dele com prazer, a gente tem um professor que já gosta de ler e busca outras leituras. Ele vai além daquilo que ele precisa ler. Então, apesar de tudo, eu acho que a gente conseguiu atingir os objetivos do programa. (Capitu, gestora estadual).

Melhora na auto-estima. As pessoas estão bastante diferentes, e com relação à formação mesmo. Tem gente que já está matriculada, fazendo vestibular. Incentivou os professores a buscarem mais qualificação. (Virgínia - gestora estadual).

Houve uma mudança de visão sobre a educação a distância por parte dos envolvidos no processo. Inicialmente, foi vista com preconceito, mas as possibilidades que a educação a distância permite trouxeram uma nova visão sobre esta modalidade. Mas um ponto fundamental é a forma como o curso é implementado e seu projeto pedagógico, especialmente no que se refere às formas de avaliação que propõe.

Eu tinha até preconceito com a educação a distância, porque o modelo de educação a distância não era eficiente como o que a gente está trabalhando hoje. Mas eu acho que é para onde a educação caminha, para a educação a distância, porque ela dá uma autonomia para você estudar e poder aprofundar os seus estudos. Ela lhe dá liberdade, porque você não tem um momento que você seja obrigada a frequentar aquela aula, naquele horário. Mas, ao mesmo tempo, ela dá disciplina, porque você tem que dar conta daquele material. (Capitu - gestora estadual).

Além da possibilidade de ter flexibilidade para os estudos, atingir pessoas que estão isoladas geograficamente é um fator de fortalecimento da educação a distância. Entretanto, momentos presenciais não são descartados, como se depreende da fala de uma gestora estadual.

Se a gente tivesse escolas pólos para atender estas pessoas que precisam estudar, mas que não têm condições de deslocamento, por exemplo, isolamento geográfico, que impede as pessoas que têm que estar em um determinado horário naquele local, então eu acho que a educação no Brasil deveria ser educação a distância, com material de qualidade, com momentos presenciais. (Capitu - gestora estadual).

O valor dos momentos presenciais é sempre destacado pelos entrevistados. Isto reforça as diferenças entre o curso exclusivamente a distância e os cursos semi-presenciais. Embora em grande parte do tempo o aluno que fez o Proformação estudasse sozinho, havia momentos presenciais que foram qualificados como cruciais no programa. Uma gestora estadual ressalta a importância destes momentos para vencer a solidão que pode ser sentida por um aluno de curso a distância, expondo especialmente relevância do ponto de vista afetivo:

Porque o cursista não se sente só. A todo o momento ele sabe que está fazendo um estudo, mas ele tem um acompanhamento. É tipo um porto seguro. Ele tem um porto seguro, que, na hora da dúvida, na hora do fracasso, na hora da angústia, ele está lá com alguém que vai apoiar, que vai sentar com ele, que vai refletir junto. É aquele momento que você desencadeia aquele módulo. Cada módulo tem uma temática. Então é muito importante que você apresente aquele módulo, que você discuta sobre aquele módulo, para que, quando ele for estudar sozinho, ele tenha uma referência por onde vai caminhar. (Capitu - gestora estadual).

Dada à necessidade de se criar um material didático impresso, o próprio material tornou-se referência nos cursos desenvolvidos nos estados.

No estado, no sentido de expandir as instituições de nível superior, o material do programa fica de referência para curso de formação de professor e até hoje serve como referência para professores que trabalham com as áreas de Fundamentos e professores que trabalham com outras áreas do ensino médio. (Capitu - gestora estadual).

O que é colocado como crítica ao Proformação, é visto pelos participantes do programa como sua possibilidade de mudança. Oferecer parâmetros para avaliar o professor é visto por muitos como algo que restringe o papel do formador ou do tutor. Ou ainda, discute-se se as competências que são propostas para avaliação são realmente as que devam ser avaliadas. Há mesmo o questionamento do termo competência. Mas, na opinião dos entrevistados, oferecer parâmetros para que se avaliassem determinadas competências permitiu que se qualificassem as visitas de acompanhamento à prática pedagógica. Entendo que se pode questionar o que foi avaliado, mas a forma de acompanhamento do professor durante seu processo de formação parece-me que permitiu que se fizesse uma ligação entre o que o professor estudava e a [P8]maneira como atuava. Deste modo, acredito que este é um aspecto que pode inspirar outros programas de formação de professores, porque isto cria um encadeamento entre o estudo, a prática e o acompanhamento desta prática. Gestoras falam [P9] da importância destes parâmetros para a observação da prática pedagógica, o que facilitou ao programa desenvolver as competências que colocava para serem atingidas durante a formação:

Uma coisa que eu observava muito na ficha de acompanhamento é a questão das competências, que estão lá no guia do tutor, que estão lá nos livros. Cada material daquele que a gente trabalha tem uma competência a atingir. Então a minha rota era saber se o cursista estava atingindo aquelas competências e o quanto ele estava se aproximando delas ou se afastando delas. Então, essas capacidades que o programa adota são uma referência, porque o tutor não vai para a prática pedagógica só porque vai fazer uma visita ao cursista, mas ele vai observar uma competência que está lá descrita no papel e que tem que ser incorporada na prática do cursista. (Capitu - gestora estadual).

As horas que ele trabalhava na sala de aula, não todas, deveriam ser incorporadas na carga horária do curso. (...) É claro que se a gente incorporasse essa carga horária da prática dele ao curso, deveria ser uma prática supervisionada, (...) porque, se a gente não qualificasse esta prática, a gente estaria incorporando somente para cumprir o papel, e a gente não queria isso. Então, as práticas eram avaliadas e acompanhadas pelos tutores que iam às escolas. (Tarsila - gestora federal).

Existem dois aspectos no curso de educação a distância que afetam diretamente o envolvimento do aluno. Um deles é o material didático. A forma como é elaborado convida o aluno a estudar ou então provoca uma atitude de afastamento. Outro aspecto é a forma de avaliação proposta no curso. Do seu estudo, o aluno tem que apresentar um

resultado, em uma periodicidade que é determinada pelo curso. Alguns professores colocaram que os encontros deveriam ser semanais, com a entrega dos instrumentos de avaliação a cada semana, o que os faria estudar mais. De todo modo, com os encontros quinzenais, o professor cursista devia apresentar sua produção ao final de um período pré-determinado. A variabilidade dos instrumentos de avaliação e a obrigatoriedade de entrega impulsionaram este aluno ao estudo. Estes dois aspectos criaram a noção de que o curso desenvolveu nos alunos-professores uma autonomia para o estudo. Caso quisessem continuar no curso, e muitos deles não viam como opção a desistência, deveriam entregar os instrumentos de avaliação e conseqüentemente realizar o estudo. Aqui, gestoras oferecem depoimentos sobre a capacidade que o curso mais consegue desenvolver:

Disciplina para estudar. A organização do cursista, a autonomia, que não é uma coisa fácil de desenvolver, autonomia para o estudo. (Capitu - gestora estadual).

Eu encontrei professores que se formaram no Proformação e passaram na UnB. Eu acho que o hábito de estudo, com autonomia e independência, é algo que ninguém vai tirar desses professores. (Tarsila - gestora federal).

Um elemento interessante revelado na pesquisa é o quanto os professores formadores e gestores valorizam sua experiência no Proformação como um momento de grande investimento na sua própria formação pedagógica e humana. A experiência de formar-se enquanto está formando é um dos elementos positivos do programa.

Eu acho que esse programa (...), ele me disciplinou, eu sempre gostei do que eu fazia, ele me fez gostar mais, ele me despertou para leituras que eu já vinha fazendo, ele me fez pensar de uma forma diferente como formadora e como cidadã dentro da sociedade que eu vivo, e do meu papel mesmo como professora na sala de aula ou na condução do programa, porque eu tive oportunidade de ler todos os livros, eu tive a oportunidade de participar de todas as formações que aconteceram tanto estadual como nacional e isso foi abrindo os horizontes na minha formação pedagógica. Ele contribuiu muito na minha formação pedagógica. (Capitu - gestora estadual).

No Proformação, existe a solicitação para que se faça um projeto de trabalho envolvendo a comunidade. Os professores de um mesmo município apresentavam o resultado de seus trabalhos em um evento chamado “Feira de Ciências” e muitos conseguiram a mobilização de vários setores de sua cidade para a realização e a participação nesta feira. Trabalhos envolvendo questões ecológicas, resgate da cultura local, criação de bibliotecas, criação de serviços de proteção à criança e ao adolescente foram desenvolvidos a partir do Proformação. Ampliar esta relação da escola com a

comunidade, envolver os alunos em um projeto de conhecimento do professor são ações resultantes do programa. O impacto desta feira em um município é mencionado no depoimento de uma gestora estadual:

Eu lembro que nós fomos a algumas feiras. (...) Então um dos senhores que estava visitando a barraca disse: 'não é que esse Proformação é muito importante, até o prefeito vem aqui' (...). Então a gente começa a chamar a atenção da sociedade, da comunidade, de que ali naquela comunidade tem uma escola e que a escola é um local de formação, local privilegiado de disseminação de cultura, de formação de conceitos, de valores e a própria comunidade começa a despertar para a importância daquela escola. (Capitu - gestora estadual).

A articulação com a prática é um dos pontos fortes do programa. No programa, a parte prática é o próprio trabalho do professor. Já discutimos os limites de se considerar a jornada de trabalho como parte da carga horária do curso. Mas, o que pode ser visto como reiteração da própria prática e como limite importante do curso, traz um elemento novo, que é o conhecimento da realidade em que se vai atuar. Para uma gestora estadual, isto traz muitos ganhos em um curso de formação, pois contextualiza a prática do professor, dando-lhe um novo sentido.

Todo curso deveria ser como o Proformação, mesmo no ensino regular, que esses cursos fossem pensados de forma prática, porque o Proformação tem teoria, mas uma teoria que se experimenta logo em seguida na prática. (...) Os cursos de formação geralmente oferecem uma atuação em uma realidade que você só conhece no momento em que você vai fazer o estágio, e eu acho que os cursos de formação de professores deveriam caminhar nessa linha, com eixos temáticos, como a gente tem no Proformação. (Capitu - gestora estadual).

O Proformação desenvolveu vários aspectos que podem ser aproveitados em outros programas de formação, como o acompanhamento realizado, o compromisso efetivo com a formação, a possibilidade de estudar, mesmo distante dos centros de formação. Uma gestora estadual fala sobre a importância do programa e da necessidade de manutenção do investimento em formações continuadas^[P10], porque, muitas vezes, atribui-se aos professores a posição de acomodados, mas, à medida que se oferece um programa de formação estruturado, isto cria e incentiva nos docentes a vontade de continuar a sua formação na busca de seu aperfeiçoamento.

Eu acho que o MEC poderia continuar investindo em programas com o modelo do Proformação e que essas formações, também poderiam chegar para às pessoas que têm nível superior, que se encontram nas salas de aula e precisam de uma formação continuada. Quem faz o tipo de programa como o Proformação fica com gosto de quero mais e esse quero mais, muitas vezes, tem limite. A pessoa não pode pagar uma faculdade, não pode pagar um curso, ela não tem tempo de chegar aonde tem o curso. Então, que essas pessoas não fossem abandonadas, mas que esse programa de formação continuada fosse

adotado por programas do Ministério de Educação e que pudesse chegar a esses cursistas, realimentando o processo que a gente deu início. (Capitu - gestora estadual).

7.4 Limites dos do Proformação enquanto política pública

Mas todas estas medidas não foram suficientes para erradicar a figura do professor leigo. Ainda existem leigos atuando no ensino fundamental, pois, como estão há muito tempo exercendo suas funções no magistério, reivindicam direitos adquiridos e, ao mesmo tempo, resistem às iniciativas de formação que surgem no final de suas carreiras. A diplomação não é vista como compensação suficiente para o esforço necessário para se conseguir fazer o curso, mesmo porque é exigido deles que continuem no trabalho durante a formação. Esta realidade é revelada por gestoras estaduais:

Pelo que eu posso perceber, da minha experiência, a gente tem um número bem menor do que quando a gente começou o Proformação aqui. Eu acho que ainda tem professor, mas professor resistente, que está em final de carreira e que não quer. Com o levantamento da demanda do Proinfantil, nós recebemos do município X um fax com uma declaração de três professores que não têm formação, mas que não querem o programa de formação. Estão em final de carreira e acham que não é mais importante para eles. Então, por conta dessas questões, eu acho que ainda tem professor leigo, mas em um número bem reduzido. (Capitu - gestora estadual).

Há alguns municípios que ainda têm professores leigos. Mas no município em geral tem professor habilitado, só que essas pessoas não se deslocam para a zona rural. (Virgínia - gestora estadual).

Por ser um curso a distância, o Proformação realizou investimentos na capacitação dos professores formadores e tutores. Formações com duração de quatro a cinco dias não pareceram ser suficientes para uma das gestoras estaduais.

Eu acho que, antes de começar um grupo no estado, a gente precisava ter um grupo de professores capacitados, não apenas com uma semana de formação, mas que ele tivesse mais do que uma formação antes de iniciar um grupo. (Capitu - gestora estadual).

Entretanto, havia rotatividade nas equipes, o que comprometia parte deste esforço de qualificação.

As pessoas assumem aquilo ali e, de repente, elas não têm nenhuma garantia para ficar e saem. Você perde tudo o que você já vinha fazendo e tem que começar tudo de novo. (Capitu - gestora estadual).

A sobreposição de grupos em um mesmo estado colocou dificuldades para o gerenciamento do programa, pois, como o curso é desenvolvido em módulos, as necessidades são completamente diferentes de um módulo para outro, o que trouxe

sobrecarga para as equipes envolvidas no programa. Neste aspecto, o Ministério da Educação é quem determinava as possibilidades de entrada no programa. A fala de uma gestora estadual é reveladora neste sentido:

A gente não dá conta do que tem para fazer de um grupo e de outro. É muito difícil a questão de começar um grupo sem encerrar o outro. (Capitu - gestora estadual).

A redução no número de funções docentes exercidas por leigos foi significativa nos estados estudados. Na comparação dos dados do INEP sobre formação de professores (INEP, 2000, 2007), constata-se que, em 1999, no estado de Goiás, 15,43% das funções docentes nos anos iniciais do ensino fundamental eram exercidas por leigos. Em 2006, este percentual caiu para 0,83%. Em 1999, no estado de Minas Gerais, 4,88% das funções docentes dos anos iniciais do ensino fundamental eram exercidas por professores sem a qualificação mínima exigida por lei. Em 2006, esta porcentagem diminuiu para 0,37%. No estado de Sergipe, houve a redução mais significativa. Em 1999, 28,4% das funções docentes eram exercidas por professores sem habilitação. Em 2006, esta porcentagem baixou para 0,92%. O Proformação parece ter sido significativo nestes estados para se alcançar a redução no número de professores leigos atuando nos anos iniciais do ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Proformação foi adotado como uma política nacional para a formação de professores leigos. Este tipo de programa vem sendo implantado [P11] desde o início de século passado com o objetivo de fornecer formação para os que estão em exercício, mas não têm a formação mínima. Embora muitos professores não tivessem concluído o ensino fundamental, a opção foi por ofertar um curso de nível médio, na modalidade normal, como forma de transição para o ensino superior.

Outra decisão importante em relação ao curso foi incorporar a própria prática pedagógica do professor à carga horária do curso, o que [P12] significou 40% desta carga horária. Esta incorporação representou um limite na formação oferecida, porque somente 5% da prática pedagógica foram acompanhados diretamente por um tutor. Assim, utilizar a carga horária de trabalho do docente como se fosse carga horária do curso pode, por um lado, diminuir a sobrecarga para o professor, mas, por outro, não atende a princípios pedagógicos de uma formação. Transformar esta carga horária em estágio em outras escolas, ou em mais horas de estudo presencial, fortaleceria o programa enquanto formação de professores.

O programa possibilitou a formação para professores que já estavam em exercício, ao invés de propor o afastamento daqueles que não tinham formação e incentivar que novos professores assumissem estes postos de trabalho, o que seria outro modo de encaminhar uma política pública. Criar oportunidades para aqueles que estão atuando, em alguns casos há mais de vinte 20 anos, demonstra que o Estado assumiu para si a responsabilidade de oferecer formação a esses docentes, procurando regularizar uma situação em desacordo com a legislação de 1996, mas que foi forjada ao longo de mais de cem anos de educação pública brasileira. Se, por um lado, enfrentar esta questão expõe as fragilidades do sistema educacional brasileiro, por outro, também põe em evidência o cidadão que serviu aos interesses do Estado, nem sempre coerentes ou justos, ao longo de toda uma vida profissional.

A educação a distância foi a opção de modalidade de ensino para o a implantação do programa. Esta opção representou interesses de fortalecimento desta modalidade nos anos de 1990, que já era oferecida como forma metodologia de estudo, especialmente para trabalhadores em outros países, afastados dos cursos universitários pela falta de disponibilidade de vagas no ensino presencial. Entretanto, nos anos de 1990, por meio do Proformação, a educação a distância é retomada como opção do Estado para a formação inicial de professores, tentando ser uma experiência melhor sucedida que o Projeto

LOGOS, adotado anteriormente, mas que não conseguiu levar certificação aos professores como se esperava inicialmente. Esta opção pela educação a distância abriria um espectro de possibilidades para a expansão posterior, nos anos 2000, no tocante à formação de professores em nível superior. Outras experiências de formação capacitação de professores já vinham sendo desenvolvidas em universidades públicas brasileiras, mas a educação a distância não era operacionalizada pelo Estado para se obter a formação maciça de professores.

Por outro lado, a educação a distância foi tomada como a alternativa viável naquele momento para a formação de professores que estavam em localidades de difícil acesso e que colocavam problemas reais para qualquer iniciativa de formação. A opção pelo ensino presencial retiraria estes professores de suas comunidades e exigiria que um novo grupo de professores assumisse seus postos de trabalho enquanto realizavam sua formação. A saída de professores de sua comunidade não seria fácil, pois representaria a ruptura com o mundo doméstico e, em um modelo de família patriarcal em que muitas das professoras estão inseridas, possivelmente isto levaria ao fracasso de uma iniciativa de formação deste tipo. A participação em alguns momentos presenciais já representou uma atividade de difícil negociação de muitas mulheres com seus maridos, como foi demonstrado neste trabalho. Novamente a outra opção seria afastar dos postos de trabalho estes professores sem formação, como foi feito em alguns municípios, situação, aliás, enfrentada por alguns professores entrevistados, na qual foram desconsiderados todos os anos de trabalho para o estado, em condições precárias de trabalho e sem valorização.

A situação real das comunidades rurais naquele momento também colocava limites intransponíveis para a utilização de recursos tecnológicos, como computador, videoconferências ou outros mecanismos, que permitissem a interação dos professores dessas comunidades rurais com os professores formadores de outros centros urbanos. Mesmo hoje, o avanço tecnológico alcançado nos anos de 1990 ainda não está disponível para as comunidades rurais que se queria alcançar.

Outra opção seria o deslocamento de professores formadores para as cidades em que estavam os professores cursistas. Isto levaria à mesma dificuldade do deslocamento do professor a ser habilitado de sua comunidade e exigiria um grande número de formadores, sendo que alguns projetos desenvolvidos em alguns estados demonstraram dificuldades para a sua execução, como revelaram os depoimentos de alguns entrevistados.

A questão a ser enfrentada era oferecer formação a professores que estavam em comunidades rurais e a modalidade a distância, por meio de material impresso, foi a opção escolhida pelos formuladores desta política pública naquele momento. A estratégia de elaboração do material, por meio de consultores, reuniu diferentes especialistas, orientados por um projeto pedagógico já desenhado pelo Ministério da Educação, o que permitiu a disponibilização de saberes tratados por diferentes áreas, procurando estimular a relação desses conhecimentos com a prática pedagógica de professores.

Se, por um lado, esta forma de elaboração de material permite que pesquisadores de reconhecida capacidade tenham seu material disponibilizado para professores que possivelmente nunca encontrariam em um momento de formação, por outro, o material didático impresso é uma via de mão única na comunicação entre o professor e o cursista. As dúvidas, os questionamentos e as reflexões que o material produziu junto aos professores cursistas ficaram muitas vezes silenciados, porque não existia um meio de comunicação eficaz e disponível para o contato entre o professor cursista e o professor formador, que, por sua vez, não foi responsável pela elaboração do material, mas, sim, pela sua aplicação junto aos professores cursistas em momentos presenciais esparsos ao longo do curso.

A forma encontrada para o acompanhamento do professor cursista em seu município foi criar a figura de um tutor, professor formado, nem sempre em nível superior, com experiência no magistério, que atuava no próprio município em que estava o cursista. Este foi o ponto de apoio local para o curso de formação que estaria vinculado a uma Agência Formadora, que congregaria vários municípios e que teria um corpo de professores formadores habilitados para o ensino em nível médio e que seriam remunerados pelas Secretarias Estaduais de Educação, fazendo parte do sistema estadual de Educação, o que criaria uma ligação entre o sistema municipal de Educação e o sistema estadual durante o curso de formação.

A tutoria representa uma função nova nos sistemas de formação, com ambiguidades e imprecisões quanto ao seu papel. No Proformação, o tutor foi responsável pelo acompanhamento dos estudos do professor cursista, e, como não era especialista nas seis áreas temáticas do curso, não poderia assumir a função de professor de áreas temáticas. Por outro lado, como professor com experiência no magistério, e por ter passado por formação inicial, auxiliou [13]o professor cursista na construção e reformulação de sua prática pedagógica, não só no momento do encontro quinzenal, mas também na própria escola em que atuava o professor cursista.

Como o tutor estava no município e era o responsável por acompanhar a formação de até dez professores cursistas, os encontros quinzenais criaram uma comunidade de aprendizagem, colocando em interação professores em exercício, que discutiam seu trabalho, suas angústias e também suas dificuldades e a evolução nos estudos. Esta foi uma opção para tirar do isolamento o professor durante seus estudos, e que levou o professor a realizar deslocamentos a cada quinze dias no próprio município – situação que muitas vezes exigiu sacrifício dos professores que moravam longe da sede do município. Porém, tal prática propiciou contatos regulares entre professores em formação, mediados por docentes mais experientes.

A forma de organização do curso criou uma comunicação mediada entre o aluno e o professor formador e o professor autor. A comunicação foi mediada por meio do material impresso, o que permitiu a massificação do curso, mas colocando uma relação máxima de 10 cursistas por tutor. Além do material impresso, o uso das figuras dos professores formadores e dos tutores foi outro mecanismo de mediação do material. O resultado do curso dependeu, assim, de vários elementos: do material didático disponibilizado, da equipe de professores formadores, do tutor, do sistema de avaliação, do estudo do professor cursista e das possibilidades de comunicação entre professor cursista e professor formador, que variaram muito de município para município.

A perspectiva de formação subjacente ao Proformação trouxe no seu material didático a valorização do professor leigo enquanto pessoa e profissional, aspecto que foi desconsiderado em outros programas de habilitação de professores leigos. Pessoas que eram discriminadas e desvalorizadas socialmente e por si mesmas, enquanto profissionais, tiveram a possibilidade de construção de sua auto-estima em função do curso oferecido, aspecto extremamente valorizado por aqueles que passaram pelo curso de formação.

Entretanto, a forma o modo como o curso foi operacionalizado exigiu a conciliação do estudo e do trabalho durante o ano letivo, o que levou a situações de muito sacrifício por parte dos cursistas para realizar os estudos, uma vez que a maioria dos professores cursistas eram mulheres que, além do trabalho, acumulavam também o trabalho doméstico. O deslocamento de suas comunidades a cada quinze dias também colocava os professores cursistas em situação de dependência do transporte municipal e tendo de fazer percursos estafantes, colocando mais elementos de desgaste para os professores que realizavam o curso.

A construção da auto-estima do professor leigo e o oferecimento de conhecimentos básicos foram os dois pilares de sustentação do material didático do programa.

Como forma de atingir professores em localidades distantes foi criado um sistema de parceria entre as três esferas de governo, em que se procurou respeitar o papel de cada um destes níveis, o que possibilitou a certificação dos professores por meio de Agências Formadoras que eram ligadas às escolas de ensino médio das Secretarias Estaduais de Educação, assim como a disponibilização de recursos humanos (professores formadores), que exerciam funções acadêmicas e administrativas em nível regional. No nível municipal, foram constituídos grupos de tutores, remunerados e acompanhados [P14] pelo sistema municipal de Educação, que acompanharam os professores cursistas durante o curso em encontros quinzenais e na própria escola do professor. O nível federal, por meio do Ministério da Educação, desenvolveu os materiais didáticos e responsabilizou-se também pela sua impressão e distribuição, assim como pela capacitação de professores formadores e tutores. Nos estados e municípios que aderiram ao programa, criou-se uma sinergia para conciliar tempos e ações, de maneira que vários municípios e estados faziam entradas simultâneas no programa, que era coordenado pelo Ministério da Educação, com níveis estaduais de coordenação, por meio de equipes estaduais de gerenciamento do programa. [P15]

A opção feita pelo Ministério da Educação na questão do professor leigo foi oferecer a formação para profissionais que já se encontravam em exercício, sem entrar nos motivos que levaram à contratação de pessoas leigas para o exercício do magistério. Neste sentido, encontraram-se dois perfis de professores leigos: aqueles que já exerciam o magistério há muitos anos e outros que haviam sido contratados depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996.

Como o requisito de entrada foi determinado pelos Conselhos Estaduais de Educação, deu-se abertura para que professores que não tinham concluído o ensino fundamental fizessem o ensino médio paralelamente aos estudos necessários ao ensino fundamental. Atitude muito controversa, valorizada por uns e criticada por outros, que trouxe mais desafios e dificuldades para professores que entraram no programa nestas condições.

Os aspectos fragilizadores do programa do ponto de vista pedagógico se relacionam ao limite da apreensão e aprofundamento dos conceitos trabalhados durante o curso. Sem um sistema de comunicação eficiente, que permitisse uma comunicação de mão dupla com os professores formadores durante o semestre, os alunos sentiram-se

isolados e pouco apoiados pelos tutores, quando tentavam compreender conceitos complexos e para esclarecer suas dúvidas.

Excluindo-se a prática pedagógica na qual o professor cursista fazia seu trabalho, o curso apresentou uma carga horária reduzida, com o aligeiramento da formação do ponto de vista do que se espera para uma habilitação. Para a dimensão do sujeito, este tempo teve outra conotação, pois o envolvimento que se requeria, juntamente com as outras atribuições destas professoras enquanto mães, donas de casa, trabalhadoras, expandiu esta noção de tempo, sentido como um tempo vivido de mais longa duração, de mais conflitos, e que exigiu da professora cursista uma mudança de posicionamento em relação a si e a seu trabalho como docente.

A exigência do deslocamento das áreas rurais para a sede do município a cada quinze 15 dias para os encontros ou para a cidade onde ocorria a Fase Presencial foi vista como sacrifício, provocando afastamento do mundo doméstico, gerando desgaste para o enfrentamento das condições das estradas e também pela dependência do transporte municipal, que nem sempre foi oferecido de acordo com as necessidades da formação. O cansaço das viagens causou dificuldades para o aproveitamento do curso.

A conciliação do trabalho com o estudo aumentou ainda mais o sacrifício sentido para a realização do curso. Conciliar o planejamento que se requeria para a sua atividade de trabalho, a própria jornada de trabalho, os estudos ao longo das quinzenas e o estudo em período de férias geraram desgaste excessivo para estas professoras que ora deixavam os estudos para atender o trabalho, ora deixavam o trabalho para atender os estudos, somando-se a isto as exigências do trabalho doméstico e do cuidado com filhos e parentes. Este também foi um ponto fragilizador no curso e na política pública como foi concebida.

A falta de conteúdos essenciais para o trabalho como o professor, como estudos sobre alfabetização, educação para pessoas com necessidades especiais e atuação em salas multisseriadas, foi apontada principalmente pelos professores cursistas, que detectaram estas necessidades no seu trabalho cotidiano. A opção por determinados conteúdos em detrimento de outros é feita em qualquer curso de formação, mas os que foram mencionados pelos professores como inexistentes no curso considero essenciais.

Houve pouco espaço para os professores formadores atuarem no material didático e na forma de avaliação. Isto não foi visto como ponto fragilizador pelos envolvidos no programa, reconhecendo-se como decorrência da ação conjunta que foi proposta. Ponto controverso em programas oferecidos pelo Ministério da Educação, um curso oferecido com material didático pronto e sistema de avaliação pré-concebido foi

visto por alguns como elemento que permitiu a conclusão dos ciclos formativos, levando à certificação dos professores, o que nem sempre ocorreu em outros programas oferecidos para formação de professores leigos.

A política pública oferecida como transição para que os professores alcançassem o nível superior não trouxe esta articulação para a continuidade dos estudos. A situação dos egressos variou em cada região. Naquela onde há oferta do nível superior em condições que possam ser frequentadas pelos egressos, muitos (cerca de 40%) já estão cursando o nível superior, inclusive em universidades públicas. Entretanto, esta frequência está vinculada à atual zona de moradia do professor, pois, se o professor continua atuando e morando na zona rural, não consegue ainda frequentar um curso de nível superior. Se o professor mudou para a zona urbana, a entrada na universidade foi quase automática. Isto sugere como hipótese para outros trabalhos que mesmo políticas públicas para a formação de professores oferecidas por meio de educação a distância, que exijam recursos tecnológicos como computador e internet para estudos durante a semana e o deslocamento da zona rural para a sede do município, mesmo que seja uma vez por semana, não conseguirão atingir os professores que atuam e moram na zona rural, reproduzindo os modelos de formação que os excluíram anteriormente ao do acesso à habilitação em nível médio. Portanto, a questão que antes era enfrentada para o ensino médio desloca-se agora para o nível superior, mesmo utilizando-se a educação a distância.

A contínua oferta do Proformação estimulou a contratação de novos leigos, pessoas que haviam sido admitidas recentemente e viram a oportunidade de conseguiu uma formação profissional e um trabalho. Por outro lado, permitiu que professores que foram excluídos das primeiras ofertas pudessem fazer o curso, pois a situação política reverteu-se depois de quatro anos, seja no município seja no estado.

O Proformação não atuou sobre as condições de trabalho dos professores, o que pode ser apontado como limite do programa. Esta política de formação poderia ser articulada com outras políticas, para a mudança das condições de trabalho dos docentes, o que permitiria que os resultados da formação fossem mais efetivos em termos de transformação da prática pedagógica destes professores.

O Proformação, enquanto política de governo, também não se articulou com outras ações para coibir a contratação de professores leigos. Uma atuação vinculada poderia ter levado a uma redução ainda mais significativa no número de professores leigos.

Enquanto programa de formação, o Proformação provocou mudanças identitárias significativas. Professores com auto-estima baixa, que se sentiam discriminados passaram a se sentir legitimados enquanto professores, interna e externamente. Abandonar antigas crenças e se reposicionar na profissão exigiram uma transformação interna do professor cursista por meio de um processo gradual, ao longo de dois anos. Apropriar-se do seu fazer, desenvolver a autoria, passar a fazer o planejamento de suas ações, modificar metodologias e o espaço da sala de aula foram os ganhos mais significativos detectados por esta pesquisa.

A transformação da prática pedagógica foi apontada, tanto pelos sujeitos que passaram pela formação quanto pelos professores formadores da área temática de Organização do Trabalho Pedagógico, como um ganho quando se compara o nível referido de desenvolvimento pessoal e profissional no início com aquele do final do curso. Entretanto, o grau de suficiência [p16]desta transformação e o nível de apropriação de conceitos não puderam ser avaliados neste trabalho, em função da metodologia adotada. A legislação e o próprio projeto do programa já adotavam como premissa que a formação necessária para a atuação do professor deveria ser realizada em nível superior.

Uma estratégia adotada pelo programa e que se revelou extremamente interessante para cursos de formação de professores é o acompanhamento da prática pedagógica por professor mais experiente e com melhor formação.

A criação de comunidades de aprendizagem no município, mediadas por professor mais experiente, também foi um fator agregador e que criou condições para que os docentes continuassem no curso, enfrentando adversidades internas e externas.

O percurso de aprendizagem realizado pelos professores levou-os a valorizar a profissionalização e o saber acumulado, criando perspectivas para continuar sua formação em nível mais elevado, com exceção daqueles que estavam perto da aposentadoria, já em uma fase de desinvestimento profissional.

Uma característica importante do programa é que ele chegou até o momento de certificação dos professores e não foi interrompido em função de discontinuidades políticas no nível federal ou estadual, chegando à duração de dez anos, depois de completar a oferta de vários ciclos de formação. Com a redução significativa dos professores leigos apresentada nos estados estudados, conclui-se que o programa atingiu seus objetivos quanto à certificação e à redução do número de professores leigos. A continuidade desta política pública, que se iniciou na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso e continuou na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, demonstrou um compromisso com as finalidades do programa e não com os ganhos

políticos que poderiam advir desta ação. No nível municipal, o programa não se mostrou tão resistente às trocas dos gestores, nem em relação à continuidade da formação, nem no tocante ao rigor na observação das finalidades do programa. O maior número de desistências, tanto de professores quanto de prefeituras, ocorreu durante a troca dos gestores municipais, sugerindo que a inscrição de professores nem sempre cumpriu os requisitos estabelecidos, o que reforça a visão de ser a Educação um campo para o clientelismo político ou a preponderância de critérios políticos sobre critérios técnicos para a continuidade de contratos de trabalho. A ação articulada e consistente por parte do Ministério Público, exigindo a realização de concursos públicos e coibindo a contratação de leigos, deve ser intensificada, para que não existam mais professores leigos atuando nos anos iniciais do ensino fundamental.

O programa deixou como saldo positivo a formação continuada de professores formadores e tutores. Para sua atuação no programa, eles receberam capacitação, tanto sobre aspectos da educação a distância quanto nas diversas áreas de conhecimento, tendo acesso a saberes e práticas que foram muito valorizados por estes participantes.

Embora não tenha sido contemplada no projeto a expectativa de que professores continuassem seus estudos no nível superior, esta perspectiva concretizou-se para 40% dos professores entrevistados. Entretanto, os fatores determinantes para estarem ou não vinculados ao nível superior eram as zonas de atuação e de moradia. Professores que atuavam e moravam na zona rural continuavam afastados do curso superior em 100% dos casos, a despeito do desejo do docente de querer ou não continuar a se capacitar. Isto revela que o [t17]elemento determinante para o professor continuar ou não a sua formação não é seu desejo, mas as possibilidades concretas de realizar a formação sem romper com o mundo doméstico e o mundo do trabalho.

Como política pública, o Proformação atendeu professores que estavam há mais de 30 anos esquecidos nas zonas rurais, sem acesso à formação mínima, e também pessoas que foram colocadas [t18]nos sistemas municipais de educação, tendo em vista a possibilidade de formação. Todos estes professores tiveram acesso à capacitação continuada antes do Proformação, entretanto os cursos não atenderam a aspectos básicos da formação do professor, como, por exemplo, o estímulo à atividade de planejamento didático.

O Proformação não foi o único responsável pela diminuição do número de professores leigos nos anos iniciais do ensino fundamental. Outras estratégias foram adotadas como, por exemplo, o afastamento do exercício profissional e outros cursos de formação. Entretanto, o programa fez parte do esforço coletivo para se reduzir

significativamente a presença de leigos no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental.

O Proformação deixa como experiência para outros programas de formação de professores as dificuldades enfrentadas e soluções propostas para se atingir professores dispersos em localidades de difícil acesso, especialmente professores que moram e atuam em zonas rurais. Cursos voltados para este público-alvo terão que encontrar soluções para as situações concretas vivenciadas por estes professores. As condições das estradas, os recursos e o tempo necessário para deslocamento e o não acesso às novas tecnologias são os principais desafios para o oferecimento de uma formação de qualidade. Discuti-se muito como deve ser a formação de professores, mas sempre parte-se do princípio de que as condições ideais também devam ser oferecidas. Entendo que há dois caminhos: continuar desenhando políticas para que se diminuam as desigualdades das condições de acesso a estas formações procurando-se patamares cada mais elevados de qualidade, e estimular que as universidades e o chão da escola se aproximem, o que certamente levará a iniciativas que sempre serão insuficientes do ponto de vista ideal, mas que, em uma perspectiva de longo prazo, poderão ajudar a construir esta outra realidade de educação que todos buscam. Ou, então, pode-se ficar elencando as condições ideais, pressionando para que a realidade mude na direção de se conseguir oferecer formação de qualidade a todos os docentes. [t19]

O trabalho integrado entre União, estados e municípios para a formação de professores, como prevê a legislação e como foi articulado no Proformação, também é uma experiência que pode ser desenvolvida em outros programas, o que certamente desencadeará dificuldades, mas que é possível, como demonstrou este trabalho.

O acompanhamento local e o suporte à aprendizagem são elementos que se mostraram fundamentais em uma iniciativa de formação de professores, para se criar uma ponte entre o global e o particular. Os que atuarem em nível local devem ser orientados e acompanhados, como forma de potencializar o efeito de suas ações. O Proformação também deixa como experiência esta maneira de articulação em redes amplas, com a participação simultânea de vários estados e municípios.

O incentivo às comunidades de aprendizagem com trabalho e ações orientadas demonstrou ser um elemento de fixação do professor no curso, o que também pode ser aproveitado em outras experiências de formação de professores.

A construção de um projeto pedagógico com disciplinas integradas, com eixos horizontais e verticais, articulando-as à prática pedagógica dos professores é um exemplo de matriz curricular promissora para cursos de formação de professores. Como

a educação a distância exige que a construção das ementas das disciplinas, com seus objetivos, e a do material didático sejam feitas com antecedência, a equipe de elaboração do projeto pedagógico e os professores autores do material tiveram que chegar a acordos antes de ser iniciado o curso, operacionalizando as decisões e materializando-as nos documentos e material didático, que ficaram sujeitos à discussão coletiva entre os que estavam no processo de elaboração. Este processo é extremamente trabalhoso e conflituoso, pois coloca professores no trabalho conjunto antes do curso. [t20]Esta estratégia pode diminuir a fragmentação encontrada em muitos cursos, que exigem apenas os planos de cada uma das disciplinas, antes do seu início, o que transforma muitos em um conjunto de disciplinas dispersas, cuja execução se dará por professores que podem nem conversar durante o curso.

Conhecer a população-alvo do programa e valorizá-la, enquanto composta por pessoas adultas que já têm uma trajetória profissional, também foi um dos pontos que diferenciaram o Proformação de outros programas para professores sem formação, oferecidos anteriormente. Um dos grandes problemas dos cursos de formação é a evasão, que pode se dar por diferentes razões. Mas a valorização da pessoa é um elemento fundamental para os cursos de formação de professores, já que pode desencadear uma transformação interna que, aliada aos conhecimentos oferecidos durante o curso, potencializa a ação de formação. A excelência de um curso deve estar na interação que consegue estabelecer entre um projeto pedagógico de qualidade e as pessoas que farão este curso. Projetos pedagógicos excelentes que não conseguem estabelecer esta comunicação com os destinatários do curso provavelmente gerarão evasão. Projetos pedagógicos que procuram apenas valorizar os sujeitos, sem oferecer conteúdos e práticas de qualidade, também não atenderão às necessidades de cursos de formação.

Construir projetos de formação de professores, que articulem os conteúdos do curso com a prática [t21]pedagógica dos professores e que criem momentos nos quais o professor tenha a sua prática pedagógica acompanhada na própria escola, é uma estratégia com resultados positivos na busca de uma mudança da prática pedagógica de professores em exercício.

A experiência do Proformação trouxe um conhecimento maior sobre as escolas rurais e de suas dificuldades, fortalecendo a necessidade já detectada de atenção a estas escolas, bem como de formação continuada e de acesso dos professores ao nível superior.

As exigências legais e as conquistas da Educação como direito se disseminam na realidade, como se fossem ondas. Em alguns locais, ela chega com toda a força e, aliada aos movimentos sociais que buscam efetivar a lei, tem efeito de mudança. À medida que elas se interiorizam, e sem encontrar movimentos sociais que as fortaleçam, as exigências legais. No interior, existem indícios de que havia uma força impulsionadora para a mudança, mas não houve força suficiente para transformar a realidade. Assim, a escola rural é o local onde se podia constatar a presença de professores leigos ainda no final do século XX no Brasil. Na zona urbana, mesmo em municípios pequenos, já começa a aparecer uma pressão para não se admitir o exercício docente por professores leigos. Evidentemente, esta pressão, seja do campo legal seja dos movimentos organizados dos profissionais da educação, não tem sido ainda suficiente para impedir definitivamente a contratação de leigos, mesmo nos centros urbanos.

As configurações do mundo social, resultado da combinação de diferentes políticas, se entrecruzam com as trajetórias dos indivíduos. Neste caso, de mulheres pobres que vivem na zona rural ou em pequenos municípios brasileiros.

A história da educação nos mostra como foi se processando a constituição da categoria docente, formada na maior parte por mulheres e com trabalho precário. O conjunto de profissionais capacitados no Proformação estava atuando, na sua grande maioria, em zonas rurais ou localidades de difícil acesso, com as piores condições de trabalho que podemos encontrar no ensino fundamental. Em pequenas comunidades do interior brasileiro, a docência ainda é uma das únicas vias possíveis de profissionalização da mulher. Muitas vezes, iniciar essa profissionalização gerou uma desestruturação na dinâmica familiar, especialmente nas relações homem-mulher. Assim, o Brasil do início do século XX ainda pode ser percebido nos interiores, nessa realidade sem opções de trabalho e de formação profissional.

A função de professora, sem a exigência de que esta mulher fosse em busca de sua profissionalização em outro município, era situação aceitável em um modelo de família patriarcal, pois permitia que as mulheres tivessem um trabalho remunerado, importante para a manutenção do orçamento familiar, mas sem romper com a estrutura e a divisão de trabalho na família, aceitando-se o trabalho de professora como uma projeção para o mundo do trabalho de componentes de sua condição feminina.

No Proformação, parte-se de uma prática precária, busca-se que as situações problemáticas — e muitas vezes dramáticas — se transformem em situações problematizadas, à medida que são oferecidos conhecimentos que fundamentam o olhar e a ação do professor sobre as situações que vivencia.

O Proformação traz em si a contradição da educação brasileira. Ao formar professores em exercício, ele demonstrou o alcance que uma formação pode ter na prática de um professor, mas explicitou, ao mesmo tempo, a precariedade a que parte das escolas brasileiras está exposta. Todas as contradições, as indecisões e o descaso do sistema educacional são materializados na pessoa do professor enquanto trabalhador. Enquanto trabalhador e pessoa humana, o professor precisa sobreviver e expõe a si mesmo e aos seus alunos a uma situação dramática, vivida muitas vezes com sofrimento físico. [122]Enquanto pessoas e profissionais elas deixaram transparecer sua busca por formação, às vezes ao longo de toda sua vida profissional e para algumas, a oportunidade surge quase no momento de aposentadoria. O que é produzido por todo um sistema transforma-se em algo concreto na vida destas professoras e na dos milhares de alunos que passaram por suas classes. Muitos alunos poderiam ter aprendido mais e estes professores poderiam ter sofrido menos para exercer seu trabalho e para conseguir alcançar uma formação mínima.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R.R.S. **A construção histórica e política do professor/a leigo/a no Brasil:** um estudo de caso sobre o Proformação. 2007. 68 p. (profissionalizante) – Escola Superior de Teologia.

ALENCAR, V.M.A. **O Proformação sob a perspectiva de seus egressos.** 2006. 120 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará.

ALMEIDA, M.T. F. **Formação a distância de professores do ensino fundamental:** uma nova forma de ensino? 2004. 94 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Brasília.

ALONSO, K.M. Algumas considerações sobre educação a distância, aprendizagens e a gestão de sistemas não presenciais de ensino. In: Preti, O. et alii (org.). **Educação a distância: resignificando práticas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ARRAIAS, M.L.M.F. **O programa Proformação:** competências teórico-práticas e a qualidade do trabalho docente. 2005. 150 f. Dissertação (mestrado) – Fundação Universidade Federal do Piauí.

ARENDT, H. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

ARETIO, L.G. Para uma definição de educação a distância. In: LOBO NETO, F.J.S. **Educação a distância: referências e trajetórias.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora, 2001.

AUGUSTO, U. J. **Políticas públicas para a educação a distância:** o caso do Proformação no município de Formosa, Goiás. 2005. 152 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília.

AZEVEDO, J.M.L. **A educação como política pública.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BELLONI, M.L. **Educação a distância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, M.A. e Catani, A. (org.) **Escritos de educação**. 10ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2008a.

BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade provável. In: Nogueira, M.A. e Catani, A. (org.) **Escritos de educação**. 10ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2008b.

BRASILEIRO, H.M.R. **Professor leigo e políticas educacionais**. Recife: FUNDAJ, Editora Massangano, 1994.

CORTEZ, B.C. **As práticas de formação de professores de 1ª. A 4ª. Série do Ensino Fundamental: um estudo da formação do magistério leigo em Oeiras (PI) – 1970 a 2004**. 2006. 121 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Piauí.

DUBAR, C. **A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

GATTI, B.A. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial**. *Cadernos de Pesquisa*. [online]. 2003, n.119, pp. 191-204. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000200010&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em 15 de maio de 2009.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W. & GASKELL, G. (Ed.) **Pesquisa Qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GERMANO, J.W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, s/d.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: Nóvoa, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

INEP. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 99**. Brasília: O Instituto, 2000. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 15 de maio de 2009.

INEP. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 99**. Brasília: INEP, 2007. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 15 de maio de 2009.

KLIKSBERG, B. **Desigualdade na América Latina: o debate adiado**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

LEITÃO, V.A. **Formação de professores em exercício na agenda positiva de educação básica universal**. 2007. 187 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará.

LIMA, M.V.R.O. **Avaliação da aprendizagem no programa de educação a distância: o Proformação em Pernambuco**. 2005. 140 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENEZES, M.B.; RAMOS, W.M. (org.) **Guia de Estudo do Proformação**. Unidade 3. Coleção Magistério. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Processo 23000.005192/99-31. Diretrizes que orientam o Programa de Formação de Professores em Exercício**. Proformação. Brasília: MEC, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual de Operacionalização**. Proformação. Brasília: MEC, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sistema de Informações do Proformação**. Brasília: MEC, 2008.

NEDER, M.L.C. O processo de comunicação na educação a distância: o texto como elemento de mediação entre os sujeitos da ação educativa. In: Preti, O. et alii (org.). **Educação a distância: ressignificando práticas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

NOBRE, J.C. **Estudo sobre propostas de formação de professores para ensinar matemática a crianças das séries iniciais**. 2006. 100 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NORNBERG, N.E. **A formação do professor leigo em Rondônia** – trajetória de sonho e espera/esperança. 2003. 173 f. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

NÓVOA, A. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: Nóvoa, A. (org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, E.G. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas: Papirus, 2003.

PAIVA JUNIOR, F.C. **Docência no Proformação**: propósitos e realidades. 2007. 100 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará.

PARO, V.H. **Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade**. In: Dourado, F.; Paro, V.H. Políticas públicas & educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

PENA, M.V.J. **Mulheres e trabalhadoras**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PIRES, A.P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: Poupart et. Alli (org.) **A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PLACCO, V.M.N.S.; ANDRÉ, M.E.D.A.; GATTI, B.A. **Proformação: relatório final geral da avaliação externa do programa**. SP: PUC, FCC, MEC, SEED, 2002.

PEREIRA, E.W. Educação a distância: concepções e desenvolvimento. **Linhas Críticas**. vol. 9, número 17, julho a dezembro de 2003.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: Poupart, J. et. Alli (org.) **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PRETI, O. A formação do professor na modalidade a distância: (DES)construindo metanarrativas e metáforas. In: Preti, O. et alii (org.) **Educação a distância: sobre discursos e práticas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ROCHA, S.A. **Os professores leigos e o Proformação**: uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso. 2001. 312 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S.; CARVALHO, A.M.A. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALES, M.V.S. **Proformação**: ressignificando o uso da mídia impressa na educação à distância para formação de professores. 2006. 215 f. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.

SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. In: Schwartzman, S. & Brock, C. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: A Secretaria, 1999.

SOARES, J.F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: Schwartzman, S. & Brock, C. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SOUSA, A.C.F.O. **O Proformação**: em foco, o tornar-se professor. 2004. 153 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Piauí.

SOUZA, G.L. **A autonomia docente na concepção de professores egressos da pedagogia na modalidade de educação a distância em Mato Grosso**. 2006. 149 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VARGAS, S. M. **Programa de formação de professores em serviço e a distância**: um estudo do projeto Veredas. 2005. 133 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília.

VEIGA, I.P.A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social. In: Veiga, I.P.A.; Amaral, A.L. **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ANEXO I

QUADRO 1

NÚMERO DE PROFESSORES CURSISTAS ATENDIDOS POR GRUPO E SEMESTRE, NO PERÍODO DE 1999 A 2007

GRUPOS	1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007	
	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.
Piloto I	203			203														
Piloto II		1.170			1.120													
Grupo I			16.278			14.256												
Grupo II				9.721			7.840											
Grupo III							7.561				6.065							
Grupo IV											4.043				2.279			
Grupo IVB													125					
Grupo V													2.683				2.121	
Grupo VI															138			135
Totais Semestrais	203	1.373	17.651	27.372	27.119	23.977	7.840	7.561	7.561	7.561	6.065	4.043	4.168	6.851	5.225	2.384	2.259	135

1 - Número inicial do grupo = nº de PC inscritos

2 - Número final do grupo = nº de PC formados

3 - Totais Semestrais = totais acumulativos de Cursitas sendo atendidos no semestre

4 - Estados Participantes:

Grupo Piloto I = MS e MT

Grupo Piloto II = MT

Grupo I = AC, CE., GO, PB, PE, PI, RO e SE

Grupo II = AL, AM, BA, MA e TO

Grupo III = AL, BA, CE, GO, MA, MT, PB, PE, PI, RO e SE

Grupo IV = AL, AM, BA, CE, MA, PE, PI, RO, RR e SE

Grupo IV - B = GO. Houve transferência de cursistas do Ceará para este grupo.

Grupo V = AL, BA, MA, MG, PE e SE

GRUPO VI = PE

ANEXO II

Roteiro de entrevista para gestores federais, estaduais e professores formadores

- 1 – Qual é sua formação?
- 2 – Qual era sua experiência profissional quando começou a trabalhar no Proformação?
- 3 – Quais atividades exerceu no Programa?
- 4 – Como foi sua integração ao Proformação?
- 5 – Como é/era sua função?
- 6- Como foi o processo de implementação do Programa? (Se for gestor estadual, focar no Estado)?
- 7 – Quais são as dificuldades enfrentadas num programa desse tipo?
- 8- Você acha que o Programa consegue oferecer uma formação adequada para os professores?
- 9 – Qual é sua visão sobre a formação de professores em nível médio?
- 10 – Como foi sua experiência em trabalhar num programa de professores utilizando EAD?
- 11 – Existem conquistas num programa desse tipo?
- 12 – Os modelos tradicionais de formação oferecem uma formação teórica e depois a formação prática. No Proformação, estas formações são concomitantes. Qual sua opinião sobre esse modelo de formação?
- 13 - Há uma série de capacidades que o Programa pretende desenvolver. Você acha que o Programa consegue desenvolver essas capacidades?
- 14 - Quais são as capacidades que ele consegue desenvolver mais?
- 15 - Quais são as capacidades que ele tem mais dificuldade de desenvolver?
- 16 - Você acha que o Programa conseguiu atingir os objetivos que pretendia para a formação de professores?
- 17 - O que você acha que poderia ser diferente no Programa?
- 18- Por que você acha que o Programa durou mais tempo que o previsto?
- 19 – Quais são os fatores que contribuíram para que ele continuasse a ser oferecido?

ANEXO III

Roteiro de entrevista para professores egressos

1. Como você se tornou professor?
2. Como soube do Proformação?
3. Participar do Proformação foi um desejo seu ou imposição de seu município?
4. Como era sua rotina de estudo?
5. Se você estivesse num curso presencial, você acha que estudaria mais ou menos em relação ao que estudou no Proformação?
6. O que aconteceu com você em termos profissionais depois que se formou no Proformação?
7. O que você achava bom no Proformação?
8. O que deveria ser diferente no curso?
9. Quais as dificuldades que você enfrentou para realizar o curso?
10. Alguma vez você pensou em desistir? Por que não desistiu?
11. Quais os aspectos em sua vida que mais mudaram com a realização do curso?
12. Você acha que o curso mudou sua prática pedagógica?
13. Você ainda utiliza o que aprendeu no Proformação? Se não utiliza, por quê?
14. Há diferenças de atuação entre o professor que fez e aquele que não fez o Proformação?
15. Em caso afirmativo, que diferenças são estas?

ANEXO IV

Objetivos das áreas temáticas que compõem o Proformação.

Área temática de Linguagens e Códigos (LC)

Área temática de Matemática e Lógica (ML)

Área temática de Vida e Natureza (VN)

Área temática de Identidade, Sociedade e Cultura (ISC)

Área temática de Fundamentos da Educação (FE)

Área temática de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP)

Módulo I

Unidade 1 – (LC) 1) Reconhecer a importância da linguagem no cotidiano e na história do homem; 2) Caracterizar linguagem verbal e língua; 3) Caracterizar o signo linguístico; 4) Justificar a importância do conhecimento da língua e da diversidade lingüística. **(ML)** 1) Registrar um número aplicando o processo de agrupamento nele contido; 2) Resolver as operações de adição e subtração de mais de uma maneira; 3) Distinguir os números considerando a quantidade que eles representam; 4) Distinguir o valor do algarismo conforme a posição ocupada no número; 5) Aplicar pelo menos duas estratégias de cálculo mental na adição e na multiplicação. **(ISC)** 1) Explicar o conhecimento como um processo de relação com a realidade; 2) Identificar e distinguir as características das diferentes formas de conhecimento; 3) Compreender o significado do pensamento crítico para a ampliação do conhecimento e da capacidade de atuação no mundo. **(VN)** 1) Explicar a importância da observação em ciências; 2) Explicar a importância dos alimentos para os seres humanos; 3) Realizar classificações de alimentos utilizando diferentes critérios; 4) Explicar a importância dos experimentos para a definição de critérios de classificação; 5) Representar os resultados de observações e classificações sob a forma de quadros e gráficos. **(FE)** 1) Identificar o papel da escola como instituição educacional cuja atividade principal é o ensino; 2) Identificar as ciências básicas da educação e sua contribuição para a prática pedagógica; 3) Caracterizar o trabalho escolar, descrevendo as funções dos sujeitos que trabalham na escola e as relações entre eles.

Unidade 2 – (LC) 1) Identificar as principais características do índice; 2) Identificar as principais características do ícone; 3) Identificar as principais características do símbolo. **(ML)** 1) Aplicar as estratégias do cálculo mental na adição; 2) Explorar e expressar

graficamente as várias interpretações da multiplicação; 3) Identificar na multiplicação o sentido combinatório. **(ISC)** 1) Identificar a cultura como o elemento que caracteriza os seres humanos; 2) Explicar como a mudança cultural resulta das ações dos indivíduos e grupos sociais; 3) Identificar e valorizar a educação como uma forma de criar, conservar e transformar a cultura. **(VN)** 1) Reconhecer as mudanças na relação do ser humano com o ambiente para a produção de alimentos ao longo do tempo; 2) Caracterizar o modo de produção extrativista; 3) Localizar a posição de um ser vivo representado como elo de uma cadeia alimentar e reconhecer a importância da fotossíntese nestas cadeias; 4) Caracterizar a produção artesanal de alimentos; 5) Caracterizar a produção agrícola em grande escala. **(FE)** 1) Identificar a escola como espaço que pode ser transformado em local de encontro de diferentes culturas e saberes; 2) Reconhecer no professor seu papel de mediador entre diferentes culturas e diferentes tipos de saber; 3) Compreender a importância de se levar em conta as características da comunidade local na definição do trabalho escolar.

Unidade 3 – (LC) 1) Conhecer os três elementos básicos da comunicação: emissor, receptor e assunto; 2) Conhecer e utilizar nos seus atos de comunicação as funções da linguagem: informativa, emotiva e apelativa. **(ML)** 1) Representar graficamente imagem mental e objetos respeitando a relação entre o tamanho real e o tamanho do desenho; 2) Localizar-se e localizar objetos no espaço, tendo como ponto de referência um objeto ou uma paisagem; 3) Relacionar o tamanho de objetos com o espaço a ser ocupado por eles; 4) Relacionar a própria posição no espaço com a posição de objetos e de outros indivíduos, considerados como ponto de referência. **(ISC)** 1) Entender os conceitos de razão e imaginação, compreendendo que seus significados se complementam; 2) Compreender o papel da linguagem como instrumento importante na formação do mundo humano; 3) Estabelecer a diferença, no campo da cultura e da linguagem, entre os aspectos da tradição e conservação, por um lado, e da invenção e inovação, por outro. **(VN)** 1) Caracterizar as transformações químicas que ocorrem nos alimentos com o decorrer do tempo; 2) Reconhecer a importância da conservação dos alimentos; 3) Compreender os princípios envolvidos nos processos caseiros de conservação de alimentos; 4) Compreender a função de alguns aditivos nos alimentos industrializados. **(FE)** 1) Conceituar currículo e conteúdo mínimo; 2) Identificar o papel de mediação do professor na relação entre escola e currículo, levando em consideração os condicionamentos históricos, culturais e sociais dos currículos escolares; 3) identificar a

proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como referencial para a proposta curricular da escola.

Unidade 4 – (LC) 1) Reconhecer a expressão artística no nosso cotidiano; 2) Reconhecer os traços mais importantes da comunicação artística; 3) Reconhecer o gosto como pessoal, mas passível de desenvolvimento. **(ML)** 1) Representar na forma decimal, com compreensão, números envolvendo décimos, relacionando-os a medidas; 2) Representar na forma decimal, com compreensão, números envolvendo centésimos e milésimos, chegando a números com maior quantidade de casas decimais, e relacioná-los a medidas; 3) Escrever números decimais como frações decimais, identificando diferentes formas de representar uma mesma fração. **(ISC)** 1) Reconhecer as características que definem o trabalho; 2) Identificar mudanças que o trabalho produz no modo de viver dos seres humanos; 3) Descobrir como o trabalho pode ser um instrumento de libertação ou de opressão do ser humano; 4) Reconhecer e valorizar as características próprias do trabalho pedagógico. **(VN)** 1) Identificar as partes de um todo por sua função; 2) Identificar etapas de um processo; 3) Utilizar o conceito de energia para diferenciar as etapas de um processo; 4) Explicar por que máquinas, utensílios e maneiras de fazer as coisas facilitam algumas tarefas. **(FE)** 1) Identificar a relação entre os objetivos gerais do ensino fundamental e a seleção de conteúdos escolares significativos; 2) Definir a noção ampliada de conteúdo escolar, que integra as três categorias de conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal; 3) Aplicar a noção ampliada de conteúdo escolar, integrando conceitos, procedimentos e atitudes.

Unidade 5 – (LC) 1) Reconhecer a relação entre sociedade e cultura e as conseqüentes diversidades culturais entre grupos sociais; 2) Reconhecer a língua e suas variantes como expressão da diversidade cultural; 3) Reconhecer, nas variações da língua, a função de neologismos, empréstimos e arcaísmos. **(ML)** 1) Realizar operações de soma de números decimais de vários modos, incluindo cálculos mentais e estimativas, e aplicá-las à resolução de problemas; 2) Realizar operações de multiplicação de números decimais de vários modos, incluindo cálculos mentais e estimativas, e aplicá-las à resolução de problemas; 3) Realizar operações de subtração de números decimais de vários modos, incluindo cálculos mentais e estimativas, e aplicá-las à resolução de problemas. **(ISC)** 1) Identificar os elementos que compõem a estrutura da sociedade; 2) Identificar as características da divisão social e o papel da propriedade nessa divisão; 3) Reconhecer a influência dos valores e crenças no comportamento dos indivíduos. **(VN)** 1) Determinar a

posição de um objeto ao longo de uma linha e numa superfície; 2) Determinar a distância entre duas posições ao longo de uma linha; 3) Conceituar e determinar a velocidade média de um corpo em movimento; 4) Reconhecer energia como um conceito fundamental; 5) Reconhecer a necessidade do uso de energia para realização de atividades. **(FE)** 1) Identificar a educação escolar como potencialmente reprodutora ou transformadora da estrutura da sociedade; 2) Compreender como a educação escolar pode contribuir para a reprodução da estrutura social dominante; 3) Compreender como a educação escolar pode contribuir para a transformação da estrutura social na perspectiva da democracia.

Unidade 6 – (LC) 1) Reconhecer as principais características dos dialetos do Português; 2) Reconhecer o papel da norma culta em certos tipos de interação; 3) Reconhecer e usar adequadamente os diversos registros da língua. **(ML)** 1) Realizar operação de divisão com números decimais por estratégias diferenciadas, atribuindo significado de partilha a essa operação; 2) Realizar operação de divisão com números decimais por estratégias diferenciadas, atribuindo significado de fazer agrupamentos ou formar porções a essa operação; 3) Elaborar e resolver problemas envolvendo operações com números decimais, evidenciando: capacidade de relacionar dados, seleção e uso adequado de dados; coerência no processo de resolução; identificação correta do que foi pedido; validação do resultado. **(ISC)** 1) Estabelecer a distinção entre necessidades e deveres; 2) Identificar os costumes como formas de viver em sociedade, que se transformam ao longo da história; 3) Explicar a relação entre liberdade e responsabilidade; 4) Perceber a necessidade da presença da ética na prática dos educadores, reconhecendo a diferença entre ética e moral. **(VN)** 1) Caracterizar fermentação láctica, identificando o agente responsável e a respectiva forma de atuação; 2) Caracterizar a fermentação alcoólica, identificando o agente responsável e explicando a sua forma de atuação; 3) Estabelecer as diferenças entre fermentação láctica e fermentação alcoólica; 4) Explicar a importância da fermentação na vida da humanidade.

Unidade 7 – (LC) 1) Caracterizar a oralidade; 2) Reconhecer e usar os diversos registros na linguagem oral; 3) Reconhecer a escrita como parte da oralidade, tanto quanto a fala. **(ML)** 1) Identificar meios, quartos e oitavos, relacionando-os e realizando operações informais entre eles; 2) Identificar terços, sextos e doze avos, relacionando-os e realizando operações informais entre eles; 3) Identificar quintos, décimos e vinte avos, relacionando-os e realizando operações informais entre eles; 4) Construir e identificar

diferentes representações de uma mesma fração. **(ISC)** 1) Caracterizar a cidadania e estabelecer sua relação com a democracia; 2) Identificar as características e exigências de uma sociedade democrática; 3) Reconhecer os direitos humanos e a necessidade de solidariedade na vida social. **(VN)** 1) Listar os principais tipos de substâncias que compõem os alimentos que consumimos; 2) Identificar a função de cada tipo de substância; 3) Explicar os processos de transformação que ocorrem nos carboidratos, gorduras e proteínas para que possam ser absorvidos por nosso organismo; 4) Identificar o papel desempenhado pela água, os sais minerais e as vitaminas na digestão; 5) Descrever o processo de digestão, identificando o papel de cada parte do tubo digestivo na transformação dos alimentos. **(FE)** 1) Reconhecer a educação escolar como condição essencial ao exercício da cidadania e à construção da democracia; 2) Identificar a educação escolar como conquista dos cidadãos através de suas lutas e como direito, em parte, já assegurado no Estado. 3) Caracterizar a educação de qualidade como exigência da cidadania.

Unidade 8 – (LC) 1) Identificar as características e a origem da escrita alfabética; 2) Identificar as principais características da modalidade escrita da língua; 3) Desfazer preconceitos na análise da modalidade escrita da língua; 4) Indicar a correspondência entre alguns fonemas e grafemas da língua portuguesa. **(ML)** 1) Diferenciar formas tridimensionais das unidimensionais e bidimensionais; 2) Identificar retas, retas que se interceptam, retas perpendiculares e não-perpendiculares e retas paralelas; 3) Estabelecer relação entre quantidade de quadrados e unidade de medida de área. **(ISC)** 1) Caracterizar a Filosofia com uma forma de pensamento crítico; 2) Identificar a importância da atitude crítica da Filosofia e das ciências na vida cotidiana; 3) Reconhecer o significado da reflexão filosófica na prática dos educadores. **(VN)** 1) Descrever as interações entre o crescimento demográfico, o desenvolvimento tecnológico e a produção de lixo; 2) Identificar os diferentes tipos de lixo e usar diferentes critérios para classificá-los; 3) Enumerar os diferentes destinos que podem ser dados ao lixo e analisar as implicações da escolha de cada um deles; 4) Explicar os benefícios que podem advir da reciclagem do lixo. **(FE)** 1) Identificar os princípios que orientam a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais: democracia, qualidade e dignidade; 2) Identificar os princípios que orientam a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais: participação, educação permanente e autonomia; 3) Identificar os quatro níveis de concretização curricular, tendo os Parâmetros Curriculares Nacionais como referência.

Módulo II

Unidade 1 – (LC) 1) Reconhecer as relações entre ouvir e falar; 2) Reconhecer as relações entre ler e escrever; 3) Reconhecer a inter-relação entre as quatro habilidades comunicativas. (ML) 1) Comparar frações, representando-as na reta numérica e identificando suas representações decimais; 2) Realizar operações de soma e subtração de frações; 3) Realizar multiplicações de frações de modos variados e utilizá-las para o cálculo da fração de uma quantidade; 4) Realizar divisões de frações de modos variados; 5) Relacionar frações a razões e a porcentagens. (ISC) 1) Conceituar História e Geografia; 2) Caracterizar diferentes maneiras de interpretar fatos históricos e geográficos; 3) Relacionar conhecimentos históricos e geográficos com situações vividas na localidade. (OTP) 1) Reconhecer a importância da educação no contexto da sociedade globalizada; 2) Comparar os índices de analfabetismo adulto do Brasil com os dos demais países da América do Sul; 3) Analisar os principais problemas da educação básica no Brasil na atualidade, levando em conta a realidade de cada região. (FE) 1) Identificar conceitos e temas de estudo da Psicologia relacionados à Educação; 2) Reconhecer as concepções inatistas, ambientalistas e interacionistas presentes no processo ensino e aprendizagem e suas implicações no trabalho pedagógico; 3) Distinguir os principais objetos de estudo da Psicologia Social, e estabelecer sua relação com o trabalho pedagógico.

Unidade 2 – (LC) 1) Demonstrar a interdependência entre a leitura e a produção textual; 2) Identificar texto e respectivos padrões de textualidade; 3) Descrever o leitor como parte integrante do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. (ML) 1) Identificar os números inteiros e racionais e conhecer sua representação matemática; 2) Somar e subtrair números inteiros e racionais, associando-os a um sistema de localização na reta; 3) Multiplicar e dividir números inteiros e racionais; 4) Calcular a média aritmética de dados expressos em tabelas e gráficos, envolvendo números positivos e negativos. (ISC) 1) Reconhecer na paisagem de sua localidade interações de fatores naturais e culturais; 2) Utilizar mapas, fotos e desenhos para explicar mudanças na paisagem; 3) Analisar reações da natureza às ações das pessoas; 4) Propor soluções para problemas na organização do espaço local. (OTP) 1) Identificar os principais fatos que marcaram a elaboração e aprovação da Constituição Federal de 1988; 2) Identificar os princípios constitucionais básicos sobre educação; 3) Identificar os principais acontecimentos e o processo de construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; 4) Identificar

os principais avanços e os recuos da LDB, em relação ao Ensino Fundamental. (FE) 1) Identificar como os processos de desenvolvimento e de construção do conhecimento têm uma relação de interdependência; 2) Reconhecer a importância de aspectos psicológicos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem; 3) Planejar novas alternativas metodológicas de ensino-aprendizagem.

Unidade 3 – (LC) 1) Saber as semelhanças e diferenças entre alfabetização e letramento; 2) Reconhecer a função da escrita na sociedade atual; 3) Reconhecer o papel da escola e do professor na formação dos sujeitos letrados. (ML) 1) Obter planificações de “cascas” de sólidos geométricos, decompondo-as em outras formas planas; 2) Identificar e listar os eixos de simetria de polígonos; 3) Calcular a área e o perímetro de formas planas; 4) Calcular o volume de blocos retangulares. (ISC) 1) Identificar diferenças e semelhanças culturais entre pessoas e grupos sociais que convivem numa comunidade; 2) Analisar confrontos e encontros culturais na formação da sociedade brasileira; 3) Caracterizar mudanças e permanências culturais na história do Brasil; 4) Refletir sobre lutas e conquistas de movimentos culturais na atualidade. (OTP) 1) Identificar as responsabilidades das esferas administrativas – federal, estadual e municipal – em relação à educação brasileira; 2) Analisar a relação entre as três esferas administrativas, conforme a Legislação Educacional; 3) Analisar a relação entre as três esferas administrativas e a escola. (FE) 1) Reconhecer a importância das interações sociais na formação da subjetividade; 2) Definir interações e relações sociais e sua importância na prática pedagógica; 3) Identificar a importância das interações sociais no trabalho pedagógico

Unidade 4 – (LC) 1) Caracterizar, reconhecer e produzir adequadamente textos de correspondência; 2) Caracterizar, reconhecer e criar com propriedade textos informativos; 3) Caracterizar, reconhecer e, eventualmente, produzir textos literários. (ML) 1) Expressar algebricamente situações contextualizadas envolvendo cálculos numéricos; 2) Solucionar equações; 3) Solucionar inequações. (ISC) 1) Caracterizar espaços rurais e urbanos na atualidade; 2) Analisar a interdependência nas relações cidade-campo; 3) Reconhecer a importância da participação responsável na solução dos problemas do campo e da cidade. (OTP) 1) Conceituar descentralização e municipalização; 2) Explicar as orientações da LDB para a organização do sistema municipal de ensino; 3) Identificar as organizações governamentais e da sociedade civil que intervêm na educação nos estados e municípios. (FE) 1) Identificar conceitualmente a representação social e suas

características; 2) Identificar a influência das representações sociais nas relações sociais e na formação da subjetividade; 3) Reconhecer a influência das representações sociais no trabalho escolar.

Unidade 5 – (LC) 1) Caracterizar os tipos de composição: descrição, narração e dissertação; 2) Analisar diferentes modos de produção de descrição, narração, dissertação; 3) Ler e produzir textos descritivos, narrativos e dissertativos. **(ML)** 1) Identificar as grandezas ou os elementos que estão sendo associados e discutir sua relação; 2) Descrever o tipo de relação existente entre duas grandezas do contexto físico-social ou entre elementos de conjuntos; 3) Caracterizar função; 4) Descrever função algebricamente. **(ISC)** 1) Identificar as formas de apropriação e uso da terra no Brasil atual; 2) Caracterizar as relações dos grupos indígenas com a terra no presente e no passado; 3) Explicar a ocupação e a utilização do território na história do Brasil; 4) Analisar diferentes movimentos sociais ligados à posse e à propriedade da terra na nossa história. **(OTP)** 1) Reconhecer as fontes de financiamento da educação brasileira; 2) Identificar as principais diretrizes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério/FUNDEF; 3) Justificar a importância da participação coletiva na administração dos recursos financeiros que chegam à escola. **(FE)** 1) Identificar uma Instituição Social; 2) Identificar a importância dos Sujeitos nas relações instituídas e instituintes; 3) Reconhecer os meios de comunicação como instrumento de internalização das instituições.

Unidade 6 (LC) 1) Reconhecer a constante reinterpretação das produções humanas; 2) Reconhecer em uma produção a presença de outras; 3) Reconhecer diferentes formas da intertextualidade em sala de aula. **(ML)** 1) Reconhecer uma proporção; 2) Identificar o Teorema de Tales; 3) Identificar e resolver situações-problema em que o Teorema de Tales é utilizado. **(ISC)** 1) Compreender para que serve a divisão do território em regiões; 2) Caracterizar as três regiões geoeconômicas do Brasil; 3) Reconhecer as características geográficas de sua localidade na região em que está situada. **(OTP)** 1) Identificar os fundamentos da formação de professores, apresentados pela Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394/96 – e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais **(PCN)**; 2) Reconhecer os níveis da formação docente e suas agências formadoras; 3) Apontar as diretrizes gerais da carreira docente no Sistema Educacional no Brasil; 4) Analisar o estatuto social do magistério no Brasil e em seu estado ou município. **(FE)** 1) Explicitar os diferentes níveis da Organização-Escola; 2) Caracterizar as relações formais e informais

que ocorrem na Organização-Escola; 3) Identificar a nossa atuação, na Organização-Escola, como agente de mudança.

Unidade 7 (LC) 1) Esclarecer a noção de erro e a consequência dessa definição em relação à correção e avaliação de texto; 2) Identificar a diferença entre erro do ponto de vista lingüístico e do ponto de vista estilístico; 3) Utilizar o erro como fator de construção do conhecimento. **(ML)** 1) Construir o conceito de congruência de polígonos, reconhecendo os casos de congruência de triângulos; 2) Identificar polígonos semelhantes e reconhecer a semelhança de triângulos; 3) Aplicar os casos de congruência e de semelhança de triângulos a situações-problema. **(ISC)** 1) Analisar a relação entre as origens da população e a construção da história local; 2) Explicar os diferentes movimentos migratórios para o Brasil em diversos momentos da história; 3) Reconhecer os principais deslocamentos da população e as mudanças que provocaram na História do Brasil. **(OTP)** 1) Definir profissionais da educação de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96; 2) Analisar o processo de construção da identidade profissional do professor; 3) Apontar os principais fatores que contribuem para o processo de profissionalização docente; 4) Reconhecer o trabalho de organização da categoria docente na luta pela sua profissionalização. **(FE)** 1) Identificar o que é um grupo; 2) Identificar os fenômenos básicos da dinâmica interna dos grupos; 3) Caracterizar a presença da subjetividade nas relações de um grupo.

Unidade 8 (LC) 1) Identificar e utilizar, em sua sala de aula, procedimentos de ensino-aprendizagem de linguagem oral adequados aos seus alunos; 2) Identificar e utilizar, em sua sala de aula, procedimentos de ensino-aprendizagem de leitura adequados aos seus alunos; 3) Identificar e utilizar, na sua sala de aula, procedimentos de ensino-aprendizagem de escrita adequados aos seus alunos; **(ML)** 1) Expressar fórmulas de área, perímetro e volume como funções; 2) Interpretar gráficos cartesianos; 3) Construir gráficos cartesianos. **(ISC)** 1) Identificar diferentes maneiras de viver e trabalhar na sociedade atual; 2) Caracterizar a organização do trabalho indígena e escravista na História do Brasil; 3) Analisar a organização do trabalho livre assalariado no Brasil a partir do século XIX; 4) Reconhecer formas de organização e lutas de trabalhadores no presente e no passado. **(OTP)** 1) Reconhecer o Projeto Político-Pedagógico como organizador do trabalho pedagógico, a partir de suas bases legais na LDB – Lei 9.394/96; 2) Justificar a importância da discussão coletiva na construção do Projeto-Político-Pedagógico; 3) Relacionar os componentes e as etapas de construção do Projeto

Político-Pedagógico; 4) Identificar o Plano de Desenvolvimento da Escola/PDE como um dos instrumentos de operacionalização do Projeto Pedagógico. **(FE)** 1) Identificar a diversidade e as diferenças socioculturais presentes na escola; 2) Verificar como as diferenças de sexo, de cor, de religião e de cultura se manifestam no dia-a-dia da sala de aula; 3) Reconhecer a função social da escola diante dos problemas presentes no dia-a-dia da escola.

Módulo III

Unidade 1 – (LC) 1) Conhecer as razões do estudo dos gêneros literários; 2) Reconhecer as características do gênero lírico e suas principais espécies; 3) Reconhecer os principais traços do gênero narrativo e suas espécies; 4) Reconhecer os elementos distintivos mais importantes do gênero dramático e suas espécies. **(ML)** 1) Identificar potências de expoente natural, nulo, inteiro negativo e suas propriedades; 2) Conceituar raiz quadrada, calculando-a por aproximação e relacionando-a à potência de expoente 2; 3) Identificar medidas do tempo e representá-las numa reta; 4) Expressar um número como fração ou porcentagem de outro. **(VN)** 1) Caracterizar os diferentes ambientes que formam o planeta Terra em relação a seus componentes e aos fenômenos que neles ocorrem; 2) Caracterizar a Terra como um planeta do Sistema Solar; 3) Identificar os movimentos de translação e de rotação da Terra, relacionando-os à distribuição da energia solar no nosso planeta; 4) Identificar as interações gravitacionais e magnéticas da Terra como ações sobre os outros corpos. **(FE)** 1) Identificar, na relação entre a Psicologia e a Educação, as implicações para a prática pedagógica; 2) Reconhecer a importância da escola no processo de construção de conceitos; 3) Identificar como a escrita se desenvolve e como a escola ajuda a compreender sua apropriação e seu uso. **(OTP)** 1) Reconhecer as atividades de trabalho pedagógico e sua sintonia com as finalidades educacionais; 2) Descrever as consequências, no fazer pedagógico, da organização da escolaridade em ciclos de aprendizagens; 3) Identificar critérios que podem orientar a organização das turmas; 4) Ordenar, em harmonia, espaços, tempos e atividades pedagógicas.

Unidade 2 – (LC) 1) Reconhecer as relações entre texto, frase, oração e período; 2) Relacionar a pontuação de diferentes tipos de frase com o seu sentido geral; 3) Reconhecer as diferentes possibilidades de organização da frase e suas consequências para a pontuação. **(ML)** 1) Calcular o perímetro de ambientes com formas de quadrados,

retângulos, paralelogramos e trapézios; 2) Calcular a área de polígonos usuais (triângulo, quadrado, retângulo, losango, paralelogramo, trapézio); 3) Calcular a área de círculos. **(VN)** 1) Reconhecer os componentes físicos, químicos e biológicos presentes no ambiente terrestre; 2) Caracterizar ambientes de água salgada e de água doce; 3) Compreender como o clima e o solo interagem com os seres vivos na caracterização dos ambientes terrestres; 4) Diferenciar os ambientes terrestres brasileiros. **(FE)** 1) Descrever a construção do conhecimento pelas interações do sujeito com seu meio físico e social; 2) Identificar atitudes e práticas escolares que promovam a construção do conhecimento; 3) Reconhecer que a afetividade faz parte do processo de desenvolvimento e de aprendizagem; 4) Reconhecer o papel da linguagem na formação do pensamento. **(OTP)** 1) Identificar os componentes fundamentais do processo didático vivenciado em sala de aula; 2) Descrever o processo de adaptação dos conteúdos escolares trabalhados em sala de aula; 3) Identificar as normas estabelecidas entre o professor e os alunos em relação aos conteúdos escolares.

Unidade 3 – (LC) 1) Analisar os pontos de vista em nossa interação cotidiana; 2) Analisar os pontos de vista em obras de arte; 3) Analisar os diversos tipos de narrador na obra narrativa. **(ML)** 1) Calcular o volume de sólidos geométricos, como: cubos, blocos retangulares e esferas; 2) Determinar o volume de prismas retos, cilindros, cones e pirâmides; 3) Medir capacidades. **(VN)** 1) Compreender o mecanismo de classificação dos seres vivos; 2) Reconhecer os grandes grupos de seres vivos, observando suas principais características; 3) Caracterizar os tipos de reprodução dos seres vivos; 4) Compreender os fundamentos teóricos que explicam a diversidade da vida na Terra. **(FE)** 1) Identificar a importância do lúdico para o desenvolvimento e para a aprendizagem; 2) Reconhecer as diversas funções e formas do brincar; 3) Utilizar o brincar como importante estratégia na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem escolar. **(OTP)** 1) Reconhecer as formas de manifestação pedagógica da prática, por meio da fala e da ação, nos espaços pedagógicos; 2) Identificar as características da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Renovada; 3) Identificar as características da Pedagogia Libertadora e da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

Unidade 4 – (LC) 1) Conhecer o princípio da concordância em dialetos e contextos diferentes; 2) Reconhecer e aplicar o princípio da concordância nominal em diferentes realizações na língua; 3) Reconhecer e aplicar o princípio da concordância verbal em diferentes realizações na língua. **(ML)** 1) Calcular média, mediana, moda e desvio-padrão

de um conjunto de dados; 2) Solucionar problemas de contagem; 3) Determinar a chance de um determinado acontecimento ocorrer. **(VN)** 1) Identificar técnicas de separação de misturas, num processo de obtenção de ouro; 2) Identificar transformações químicas nos processo de cobre; 3) Identificar transformações químicas no processo de obtenção de ferro-gusa; 4) Investigar processos de corrosão do ferro. **(FE)** 1) Reconhecer o que é a criatividade e quais os componentes do pensamento criativo; 2) Identificar características de personalidade de indivíduos criativos e reconhecer a importância delas para a criatividade; 3) Identificar bloqueios que dificultam a expressão da criatividade e atitudes que estimulam o desenvolvimento do potencial criador no contexto escolar. **(OTP)** 1) Identificar as fontes do seu saber pedagógico; 2) Reconhecer a importância de diferentes fontes e maneiras de construir o saber pedagógico; 3) Reconhecer a importância do saber científico com referencial para sua prática pedagógica; 4) Compreender a importância da Didática para a prática pedagógica.

Unidade 5 – (LC) 1) Reconhecer e utilizar os principais recursos de atualização da cena; 2) Reconhecer e empregar em situações pertinentes o discurso indireto; 3) Reconhecer e usar de forma adequada o discurso direto; 4) Reconhecer e empregar adequadamente o discurso indireto livre. **(ML)**: 1) Expressar situações da vida real por meio de sistemas com duas equações do 1º. Grau e duas incógnitas, iniciando o processo de resolução desses sistemas; 2) Solucionar problemas envolvendo sistemas com duas equações do 1º. Grau e duas incógnitas; 3) Expressar situações por meio de sistemas com três equações do 1º. Grau e três incógnitas, e saber solucioná-las. **(VN)** 1) Caracterizar os metais segundo suas propriedades; 2) Explicar as transformações que ocorrem nos metais, devidas à energia térmica, utilizando as propriedades térmicas; 3) Caracterizar as transformações da energia elétrica em outras formas de energia nos aparelhos elétricos; 4) Explicar as transformações que ocorrem nos metais, devidas à energia elétrica, usando as propriedades elétricas. **(FE)** 1) Identificar as diferentes concepções que produzem preconceitos sobre o fracasso escolar e suas conseqüências para a educação; 2) Reconhecer, nas práticas escolares, mitos e preconceitos que produzem o fracasso e refletir sobre como promover o êxito na escola; 3) Reconhecer maneiras de promover o êxito na escola através de uma auto-imagem positiva. **(OTP)** 1) Identificar as práticas de planejamento que são utilizadas em diferentes áreas do trabalho da escola; 2) Identificar os componentes dos planos elaborados no contexto da escola; 3) Analisar a relação existente entre a execução de um plano e as características desejáveis para um planejamento.

Unidade 6 – (LC) 1) Conhecer o princípio da regência em suas diferentes realizações na língua; 2) Reconhecer e aplicar o princípio da regência nominal em suas diferentes realizações na língua; 3) Reconhecer e aplicar o princípio da regência verbal em suas diferentes realizações na língua. **(ML)** 1) Expressar situações da vida real com equações do 2º grau; 2) Solucionar equações do 2º grau; 3) Construir gráficos de função do 2º grau. **(VN)** 1) Compreender a dissolução de materiais em água; 2) Identificar a composição de soluções por meio da concentração; 3) Reconhecer a interação da água com outras substância em processos naturais e a interferência do homem nos mesmos; 4) Compreender e realizar processos de tratamento de água de sua residência e de sua escola. **(FE)** 1) Reconhecer os termos e conceitos usados para definir os problemas de aprendizagem, visando entender os preconceitos nessa área; 2) Identificar os fatores que originam os problemas na aprendizagem e sua manifestações; 3) Reconhecer possibilidades e alternativas de enfrentamento, acompanhamento e superação das dificuldades de aprendizagem no cotidiano da sala de aula. **(OTP)** 1) Identificar o significado de método e sua importância na organização do trabalho escolar; 2) Estabelecer relação entre o método e as ações que possibilitam o seu desenvolvimento; 3) Caracterizar o método como um processo.

Unidade 7 – (LC) 1) Reconhecer os casos mais comuns da linguagem figurada na comunicação cotidiana; 2) Reconhecer e utilizar as figuras mais comuns ligadas à metáfora; 3) Reconhecer e utilizar os casos mais comuns de metonímia; 4) Reconhecer e utilizar as figuras mais comuns ligadas aos sons das palavras. **(ML)** 1) Expressar geométrica e algebricamente o Teorema de Pitágoras; 2) Enunciar e aplicar o Teorema de Pitágoras a situações-problema; 3) Resolver problemas utilizando o Teorema de Pitágoras; 4) Identificar a medida da diagonal do quadrado. **(VN)** 1) Explicar a obtenção e a distribuição de água utilizando o conceito de pressão e o princípio dos vasos comunicantes; 2) Caracterizar os fenômenos e as propriedades do ar; 3) Identificar as mudanças de estado como transformações que dependem da pressão e da temperatura; 4) Relacionar os efeitos das transformações que envolvem o ar e água aos fenômenos que ocorrem no planeta Terra. **(FE)** 1) Identificar a importância da relação professor-aluno para o processo de aprendizagem; 2) Reconhecer a importância das normas e leis, na relação professor-aluno, como fator facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem; 3) Identificar a possibilidade de novas formas de interação entre professor e alunos, diante da indisciplina. **(OTP)** 1) Refletir sobre o significado da avaliação como

um processo e como parte do trabalho escolar; 2) Identificar características de dois modelos de avaliação: o Tradicional e o Democrático e Participativo; 3) Identificar os tipos e as funções da avaliação escolar.

Unidade 8 – (LC) 1) Refletir sobre a acentuação e a escrita na língua portuguesa; 2) Conhecer o emprego apropriado de algumas formas e expressões lingüísticas que podem causar problemas na escrita; 3) Reconhecer as normas ortográficas estudadas, aplicando-as em procedimentos de ensino-aprendizagem da ortografia adequados a seus alunos. **(ML)** 1) Expressar algébrica e graficamente funções exponenciais; 2) Encontrar a função inversa de uma dada função e expressá-la graficamente; 3) Aplicar conhecimentos trigonométricos para solucionar problemas. **(VN)** 1) Compreender a conservação da massa numa transformação química; 2) Compreender o átomo enquanto um modelo; 3) Relacionar propriedades com modelos explicativos: o caso do cloreto de sódio; 4) Reconhecer modelos de arranjos estáveis: metálicos e covalentes. **(FE)** 1) Identificar os contextos socioculturais presentes no ambiente escolar; 2) Reconhecer a necessidade da integração da comunidade e da família no processo pedagógico; 3) Reconhecer o lugar do professor como educador, e não como aquele que só ensina. **(OTP)** 1) Reconhecer, na construção de Projeto Político-Pedagógico, uma maneira de organizar todo o trabalho da escola e as interações decorrentes dessa construção; 2) Reconhecer a importância da interdisciplinaridade na elaboração de projetos pedagógicos; 3) Identificar diferentes tipos de projetos escolar; 4) Avaliar a adequação de projetos escolares à realidade das escolas.

Módulo IV

Unidade 1 – (não consegui o Guia de Estudo).

Unidade 2 – (LC) 1) Analisar adequadamente o texto narrativo; 2) Reconhecer elementos inadequados de texto narrativo; 3) Produzir textos narrativos; 4) Analisar adequadamente o texto narrativo da criança. **(ISC)** 1) Reconhecer mudanças e permanências no cotidiano e nas mentalidades da sociedade atual; 2) Identificar as principais mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas na Europa nos séculos XV e XVI; 3) Analisar a chegada dos portugueses ao Brasil no contexto das grandes navegações européias dos séculos XV e XVI; 4) Relacionar características da sociedade atual com as mudanças ocorridas na formação da sociedade moderna. **(VN)** 1) Analisar a intervenção da energia

solar nas relações entre o ar, a água, o solo e os seres vivos 2) Compreender o calor e a luz como formas de energia transferida e sua relação com a transformação do ambiente em geral; 3) Relacionar a realização de atividades humanas envolvendo os ciclos dos materiais com o consumo de combustíveis; 4) Reconhecer a dependência de diversas atividades humanas com relação à água e a suas mudanças de estado físico. **(FE)** 1) Identificar os elementos constitutivos das instituições escolares; 2) Analisar o processo de construção das instituições escolares na Idade Média; 3) Analisar a formação das instituições escolares na Idade Moderna; 4) Discutir alguns modelos alternativos de educação para a escola brasileira no fim do século XX. **(OTP)** 1) Reconhecer o necessário relacionamento entre os objetivos de ensino e as finalidades da educação; 2) Elaborar objetivos de ensino como resultados a atingir; 3) Reconhecer objetivos de natureza cognitiva, procedimental e atitudinal como norteadores da prática pedagógica.

Unidade 3 (LC) 1) Analisar adequadamente o texto poético; 2) Reconhecer traços inadequados no texto poético; 3) Produzir textos poéticos ou que se aproximem da linguagem poética; 4) Analisar adequadamente a produção poética da criança. **(ISC)** 1) Caracterizar as instituições políticas no Brasil atual; 2) Caracterizar as instituições do período colonial e a formação de um Estado independente; 3) Explicar a formação da nação brasileira, no século XIX; 4) Analisar as relações de poder no Brasil republicano. **(VN)** 1) Compreender como o som é percebido pelo organismo humano; 2) Analisar o funcionamento da percepção do tato pelo organismo humano; 3) Compreender o funcionamento do olfato e do paladar, e a relação desses dois sentidos entre si; 4) Explicar o mecanismo da percepção da luz pelo organismo humano. **(FE)** 1) Identificar a concepção do professor como homem sábio e virtuoso na forma de pensar e agir da sociedade antiga grega e romana; 2) Analisar o significado sociocultural do professor orientado por uma mentalidade religiosa; 3) Discutir a concepção racional da escola laica na ação docente; 4) Identificar as especificidades do trabalho docente num mundo globalizado e na sociedade do conhecimento. **(OTP)** 1) Selecionar, em diferentes fontes, os conteúdos escolares adequados aos objetivos de ensino proposto; 2) Reconhecer diferentes formas de organizar os conteúdos escolares: disciplinar, interdisciplinar e global; 3) Organizar de forma globalizante, os conteúdos escolares.

Unidade 4 (LC) 1) Analisar adequadamente comunicações mistas; 2) Reconhecer traços inadequados na construção de comunicações mistas; 3) Produzir adequadamente comunicações mistas; 4) Analisar adequadamente comunicações mistas produzidas por crianças. **(ISC)** 1) Identificar movimentos sociais e lutas políticas da sociedade brasileira

no final do século XX. 2) Analisar idéias e lutas que contribuíram para mudanças nas formas políticas de governo no Brasil; 3) Reconhecer movimentos sociais relacionados com a busca da cidadania na História do Brasil. **(VN)** 1) Relacionar a transferência da energia solar e da energia sonora com o movimento de ondas identificadas por suas freqüências; 2) Reconhecer o modelo ondulatório com um modelo explicativo da transmissão a distância da energia solar e da energia sonora; 3) Analisar a transmissão das informações de estações de rádio e de televisão como um processo que envolve a participação de ondas. **(FE)** 1) Identificar as causas da ausência da participação feminina nos registros históricos e na dimensão pública, no modelo familiar patriarcal; 2) Explicar como as transformações sociais e econômicas ocorridas a partir do século XVIII encaminham as mulheres de elite para a função social de educadoras; 3) Analisar as idéias sobre o magistério feminino no Brasil a partir de novas possibilidades e de normas limitadores e disciplinadoras; 4) Refletir sobre a nova postura da mulher profissional em educação no fim do milênio. **(OTP)** 1) Relacionar concepções pedagógicas com diretrizes metodológicas para o ensino; 2) Identificar procedimentos de ensino para o desenvolvimento das diferentes capacidades dos alunos; 3) Reconhecer as características e as possibilidades de diferentes procedimentos utilizados no ensino.

Unidade 5 – (LC) 1) Discutir conceitos de literatura; 2) Distinguir literatura de literatura infantil; 3) Identificar a origem de preconceitos relacionados com a literatura infantil. **(ISC)** 1) Caracterizar a situação da indústria no Brasil atual; 2) Analisar o processo histórico da industrialização a partir do século XVIII; 3) Explicar a industrialização brasileira a partir do final do século XIX; 4) Relacionar mudanças no cotidiano das cidades ao processo de industrialização. **(VN)** 1) Compreender as atividades produtivas humanas como apropriações específicas para a obtenção de materiais e de energia; 2) Relacionar o desenvolvimento econômico das sociedades modernas com modificações na sua estrutura técnico-energética; 3) Reconhecer o calor e a eletricidade como componentes da estrutura técnico-energética das sociedades modernas atuais; 4) Compreender a importância da determinação econômica na forma de o homem se apropriar do ambiente em geral. **(FE)** 1) Analisar as idéias de Comênio na renovação pedagógica do século XVII; 2) Identificar a proposta educacional de Comênio como a primeira bandeira em favor da escola para todos; 3) Identificar a escola como instituição social, no pensamento de Dewey; 4) Analisar a contribuição do pensamento de Dewey na construção de políticas e práticas educacionais. **(OTP)** 1) Reconhecer os limites e as possibilidades dos

livros didáticos; 2) Identificar os recursos audiovisuais e suas finalidades para o ensino; 3) Identificar a importância do computador como recurso didático.

Unidade 6 – (LC) 1) Relembrar o conceito de leitor; 2) Destacar o papel da literatura na formação e no desenvolvimento do leitor; 3) Identificar, para utilização na Prática Pedagógica, atividades com o livro de literatura apropriadas ao desenvolvimento do leitor.

(ISC) 1) Identificar a distribuição da produção econômica no espaço mundial; 2) Caracterizar a produção brasileira no espaço globalizado; 3) Reconhecer diferentes formas de regionalização do espaço mundial na atualidade;

(VN) 1) Compreender o processo de combustão; 2) Relacionar a energia produzida nas combustões com as ligações químicas das substâncias envolvidas nas reações; 3) Comparar diferentes combustíveis com relação à sua capacidade de produzir energia; 4) Reconhecer os benefícios e riscos que a dependência energética dos combustíveis fósseis traz para a sociedade.

(FE) 1) Identificar a proposta de um programa educacional de âmbito nacional que contempla as tendências pedagógicas nas décadas de 1920 a 1950; 2) Analisar a implantação de um projeto de educação nacional, a partir da ideologia dos Pioneiros da Educação Nova; 3) Identificar a Pedagogia Libertadora como um projeto de conscientização e politização da população mais pobre; 4) Reconhecer a arte do diálogo entre educador e educando, na construção do conhecimento, à luz do pensamento de Paulo Freire. **(OTP)** 1) Reconhecer as concepções excludente e inclusiva da educação escolar, manifestadas através de diferentes concepções de avaliação; 2) Identificar em diferentes situações de ensino, as funções formativa e diagnóstica da avaliação; 3) Identificar, em diferentes situações de ensino, a função somativa da avaliação.

Unidade 7 – (LC) 1) Conceituar ilustração; 2) Destacar a importância da ilustração e seu papel no livro de literatura infantil; 3) Comparar diferentes tipos de diálogo texto-ilustração.

(ISC) 1) Reconhecer os significados dos meios de comunicação para a sociedade atual; 2) Analisar as transformações históricas provocadas pelos meios de comunicação de massa na sociedade brasileira; 3) Compreender as inter-relações dos meios de comunicação com a cultura, a sociedade e a cidadania.

(VN) 1) Relacionar com a interferência do homem na natureza os problemas da poluição atmosférica; 2) Compreender a importância do solo e a interferência de agrotóxicos organoclorados na cadeia alimentar; 3) Reconhecer a água como um bem de consumo, que precisa ser preservado, em função da sua escassa disponibilidade; 4) Compreender o significado da acidificação da chuva, a escala de PH e os danos ambientais decorrentes dos efeitos da

chuva ácida. **(FE)** 1) Identificar os elementos que caracterizam a democratização da escola; 2) Analisar a trajetória dos movimentos de defesa da escola pública no Brasil; 3) Relacionar o processo de democratização com as lutas pelo acesso e pela permanência do estudante na escola pública brasileira. **(OTP)** 1) Identificar a estreita relação entre objetivos de ensino, técnicas e instrumentos de avaliação, em suas funções diagnóstica e formativa; 2) Elaborar instrumentos da avaliação somativa adequados aos objetivos propostos; 3) Reconhecer a necessidade da interpretação dos resultados obtidos por meio de diferentes técnicas e instrumentos de avaliação.

Unidade 8 – (LC) 1) Relacionar signos e leituras correspondentes; 2) Caracterizar álbuns e livros de imagens; 3) Analisar álbuns e livros de imagens para provável aplicação em sua prática pedagógica. **(ISC)** 1) Identificar problemas ambientais da atualidade; 2) Reconhecer a ausência de fronteiras para os principais problemas ambientais; 3) Analisar práticas ambientais comprometidas com a qualidade de vida da população. **(VN)** 1) Analisar os problemas do acúmulo de lixo e a solução da reciclagem; 2) Avaliar o nível de degradação ambiental provocada pela atividade do garimpo do ouro; 3) Refletir sobre os custos e os benefícios do desenvolvimento tecnológico; 4) Identificar algumas fontes alternativas de energia utilizadas atualmente pela sociedade. **(FE)** 1) Reconhecer a contribuição das diversas atividades desenvolvidas ao longo do Proformação para a construção do conhecimento histórico-educacional; 2) Identificar as várias dimensões que concorrem para a construção da história de vida do professor; 3) Identificar, em trechos de memoriais, as dimensões pessoal e social na construção da história de vida dos professores cursistas do Proformação; 4) Reconhecer no Memorial dos professores cursistas do Proformação as dimensões pedagógica, profissional e institucional de uma prática educacional historicamente situada. **(OTP)** 1) Reconhecer a importância do planejamento das ações docentes; 2) Identificar planos para diferentes situações educacionais; 3) Relacionar as etapas de uma aula a seus planos de atividades correspondentes; 4) Descrever algumas das características básicas dos planos semanais de atividades de ensino.