

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALEXANDRE SÔNEGO DE CARVALHO

**FORMAÇÃO CULTURAL DO PROFESSOR NO
PROGRAMA PEDAGOGIA CIDADÃ**

CAMPINAS
2009

ALEXANDRE SÔNEGO DE CARVALHO

“FORMAÇÃO CULTURAL DO PROFESSOR NO
PROGRAMA PEDAGOGIA CIDADÃ”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Formação do Educador como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, orientada pela Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.

CAMPINAS
2009

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora - Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.

1º Membro Titular - Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro - UNIMEP

2º Membro Titular - Profa. Dra. Maria Silva P. M. L. da Rocha - PUCCAMP

Memorial de formação

Nasci em Araçatuba, porém fui registrado em Pereira Barreto-SP, porque meu pai trabalhava naquela cidade. Entrei na escola com três anos e nunca mais saí; com aproximadamente cinco anos aprendi as primeiras letras e percorri um longo caminho até chegar aqui, nesta nova etapa da vida. Fui aluno do antigo jardim, atual ensino infantil, da escola municipal “Prof. Joaquim Fernandes”, um fato interessante é que com cinco anos aprendi a ler e escrever, tendo que ser transferido para o SESI, única escola que me aceitou como aluno, por ter apenas seis anos, pois nas escolas públicas da rede oficial do ensino havia um impeditivo para cursar a primeira série, só recebiam alunos com mais de sete anos.

Acredito que a inquietação que me levou à temática da dissertação decorre da trajetória enquanto aluno da rede pública e da vida familiar, meu pai sempre foi uma pessoa que me encaminhou para a cultura erudita e popular, através das boas músicas, das boas leituras que fazia e mesmo mediante a falta de condições financeiras, procurou me encaminhar em diversos projetos sociais que eram oferecidos pelo governo ou pela iniciativa privada e que fossem oferecidos gratuitamente, como o escoteiro, o PROFIC(CTA), aula de artes, capoeira, cerâmica(artesanato), canto coral, etc.

Percebo toda minha formação escolar e humana como preponderantes para escrever a respeito do respectivo trabalho e o trajeto profissional e acadêmico que fiz desencadearam a inquietação.

É necessário deixar registrado que a minha formação acadêmica, ocorreu quando ingressei no curso de magistério, em 1994, no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), o referido centro proporcionou uma formação não somente de conhecimentos teóricos, mas também oportunizou o meu ingresso no “mundo das artes”, através da minha participação em grupos de teatros, dança, assim como o engajamento com os projetos que abordavam diversas linguagens culturais.

Outro fator importante são as inúmeras excursões promovidas por nós, alunos, juntamente com os professores, para museus, institutos culturais, viagens a cidades históricas, congressos, etc. Perfazendo um período de quatro anos “mergulhado” no universo artístico-cultural. Não tenho dúvida que

esta formação inicial foi determinante para que, mais tarde, como professor efetivo da rede municipal de Monte Azul Paulista, eu compartilhasse com os meus alunos através das atividades em sala e extra-classe, das múltiplas linguagens culturais, propiciando assim uma formação cultural “geral” aos educandos, sem, contudo, desconsiderar as condições regionais e os interesses individuais.

Como educador, sentia essa necessidade, pois quando criança, fui encaminhado pelo interesse dos meus pais (como já havia mencionado) e por haver em Araçatuba projetos de inserção sócio-culturais que disponibilizavam determinadas oportunidades como artes plásticas, cerâmica, fanfarra, grupo de teatro, curso de francês, espanhol, etc. É importante frisar que todos os cursos eram promovidos por órgãos públicos, desta forma não havia cobrança de mensalidades, haja vista que eu pertencia a uma família que não tinha condições econômicas suficientes para me manter em cursos particulares.

No momento em que iniciei o meu trabalho como educador, ingressei no curso de Letras. A escolha do curso foi motivada pelo interesse que possuía pela Literatura, fomentando ainda minha formação cultural, pelas inúmeras atividades de que participei enquanto universitário, como saraus, debates, ciclos de estudos, leituras dramatizadas, coral, participação em concursos de poesias, de contos, entre outras atividades.

Após dois anos, participei de um concurso público de ingresso no magistério municipal da cidade de Araçatuba, terra onde cresci. Fui classificado e chamado para assumir o cargo logo em seguida.

A escola em que eu trabalhava fica na periferia de Araçatuba, era considerado um dos bairros mais violentos da cidade, porém meu idealismo me motivou a “fazer o melhor possível”, lema este que aprendi nos anos em que estive no escotismo. Trabalhava no bairro São José, na EMEF “Prof. José Machado Neto”, lecionava para as terceiras e quartas séries do ensino fundamental, com crianças de nove a doze anos. Trabalhava com duas salas com as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia. Desenvolvia o meu trabalho com aproximadamente cem crianças-ano, provindas de famílias desestruturadas, mas cheias de esperança por um futuro melhor. O desafio primeiro era fazer com que o conhecimento tivesse importância para aquelas crianças desprovidas de perspectivas. A decepção, em alguns momentos, tentava sobrepujar o amor que possuía pelo ofício de ser professor, porém não

permiti que as adversidades, nem mesmo meus familiares interferissem nesse propósito.

Passei, então, a desenvolver um trabalho pautado nas linguagens culturais, buscando apresentar o maior número de manifestações culturais possíveis aos alunos. Isso exigia que eu realizasse constantes pesquisas das linguagens que abordaria, inseria essas atividades diárias, tornando as aulas mais lúdicas e conseqüentemente mais interessantes.

Paralelo a isso, continuei o curso de Letras e, após, ingressei num programa de formação de professores denominado Pedagogia Cidadã, promovido pela UNESP, que visava formar em nível superior, professores da rede municipal de ensino que possuíam apenas a formação realizada em ensino médio (Magistério ou Normal).

Este curso despertaria, mais tarde, o meu interesse pelos estudos da formação cultural dos professores, pois os contatos diários com estes permitiam uma análise, grosso modo, da “bagagem” cultural dos mesmos.

A reflexão sobre a prática era o ponto crucial do Programa Pedagogia Cidadã, o referido programa, considerado inovador e ousado(devido a sua abrangência e os seus princípios norteadores). A proposta era de proporcionar uma formação “geral” aos professores-alunos, pois, além de oferecer o aporte teórico, havia a abordagem teórico-cultural em várias disciplinas do programa

Destacando assim um currículo diferenciado em relação a outros currículos do curso pedagogia, por ser apresentado de forma modular, estruturando o conhecimento de maneira complementar. Outro fator interessante de se frisar é a inserção de textos que promoveram aportes para uma formação teórico-cultural.

Volto para as ações desenvolvidas como professor, pois através delas alcancei o posto que hoje ocupo. As atividades escolares desenvolvidas com os meus alunos repercutiam de forma significativa na cidade(Araçatuba), sendo objeto de repercussão dos meios de telecomunicações, pela inserção de elementos culturais como processo de formação integral dos educandos.

Em decorrência deste trabalho, a então diretora de cultura, que há pouco havia sido eleita para a vereança, convidou-me para ser assessor parlamentar, lotado no seu gabinete, com a incumbência de desenvolver projetos de leis e ações que contemplassem a formação cultural dos cidadãos araçatubenses.

Particpei da elaboração e execução de vários projetos como o projeto de resolução que instituía em Araçatuba a Semana do Livro Infantil, outro projeto de autoria da vereadora, redigido por mim, foi a de concessão de 50% de desconto nos preços dos ingressos dos eventos culturais como espetáculos teatrais, shows musicais, festivais de dança, congressos, etc. Houve também a apresentação de indicações, sugestão de emendas orçamentárias, entre outras ações desenvolvidas no gabinete parlamentar.

Posteriormente, quando da saída da então secretária de cultura do município, fui convidado pelo prefeito para assumir a Secretaria Municipal de Cultura e Turismo.

Após algum tempo, por minha sugestão, o departamento de turismo foi desmembrado da Secretaria de Cultura, (passando a pertencer à Secretaria de Desenvolvimento Econômico), e o trabalho ganhou projeções maiores e com mais responsabilidades.

Assim, desde 2005 acabei me afastando da sala de aula para assumir o trabalho como secretário de cultura de Araçatuba. Neste período, terminei pedagogia e, logo após, continuei estudando letras.

O meu trabalho de conclusão do curso (TCC) de Pedagogia, apresentado em 2005, foi uma avaliação do Programa Pedagogia Cidadã, cujo título foi: Políticas Públicas para a Formação de Professores - Pedagogia Cidadã posta em Questão. A intenção foi de analisar os princípios formadores do programa e sua estrutura de funcionamento, Para tanto, foram realizadas entrevistas com professores-alunos para traçar o perfil dos mesmos, bem como para compreender qual a contribuição que, em sua opinião, esta modalidade de curso em serviço havia proporcionado.

O TCC revelou que o aluno desse programa ficou satisfeito com a formação obtida, sem contudo ter deixado de apontar pontos que deveriam ser reconsiderados como contribuição para as novas turmas do programa e outros que apresentam mesmos princípios norteadores.

Percebi, então, que o trabalho merecia aprofundamento e apresentei projeto de pesquisa para ingresso no mestrado, buscando aprofundar o conhecimento acerca do programa, bem como entender o verdadeiro propósito que fez do Programa Pedagogia Cidadã um curso enaltecido por algumas correntes (dentro da UNESP) e questionado por outras.

No decorrer do mestrado, sob a orientação da profa. Graziela Giusti Pachane, optamos por unir as duas vertentes que me interessavam e que até então haviam marcado minha trajetória profissional e acadêmica (cultura e formação de professores), e buscar a elaboração de um trabalho que então apresentasse esta interface, primando pela análise da formação oferecida em serviço, abordando os elementos curriculares que proporcionava uma formação cultural “geral” para os alunos do programa.

Embora, o objeto de pesquisa estivesse mais voltado para a Pedagogia Cidadã, também foi objetivado analisar o “nível” de formação oferecido a partir do currículo do programa, utilizando os cadernos de formação para fazer esta análise.

Porém, os indicadores estatísticos encontrados nas literaturas existentes serviriam de suporte para justificar a pesquisa e para chamar a atenção para a necessidade de haver um currículo, bem como um contexto universitário, que propiciam esta inserção do aluno nas diversas linguagens culturais. E demonstrar com isso que um professor que possui esta formação cultural, conseqüentemente proporciona aos seus alunos estes conhecimentos.

As disciplinas cursadas no programa norteavam a fundamentação do meu trabalho, contribuindo para um aporte teórico que desse os subsídios para a escolha de autores e correntes teóricas que indicassem o caminho a ser percorrido até a conclusão da pesquisa. Porém, como na vida nem tudo são flores, passei por uma circunstância que até então não achava que pudesse acontecer comigo, por ser “elétrico”, determinado, alto-astrol, etc. Não estava encontrando mais ânimo para ler, as viagens para Campinas que até então eram prazerosas tornaram-se cansativas e desgastantes, no meu trabalho, que exigia de mim raciocínio rápido, já não conseguia mais corresponder. O choro e a amargura fizeram com que eu buscasse ajuda profissional, revelando após análise médica um quadro de depressão. Achei que não fosse conseguir sair, vi minha carreira, minha pesquisa, minha família, na beira de um abismo, não sentia força para carregar esses fardos. Esse quadro depressivo atrapalhou a seqüência de estudo e o bom desenvolvimento do trabalho. Mas com a graça de DEUS, com a medicação, com a ajuda de meus pais e, principalmente, com a compreensão de minha orientadora/amiga e conseqüentemente da coordenação do mestrado, dos professores do programa eu consegui retomar a minha vida. Sinto que as noites ficaram menos sombrias e que o presente é o

melhor presente recebido por Deus, e que os verdadeiros amigos são revelados nos momentos de angústia. Sinto que vida é preciosa e que a distância que mantemos da morte depende do sentido que a damos à vida. Percebo que o mundo é tão cinza quanto o coração de pessoas amargas, porém somente permito que as cores do sorriso de uma criança e flores que brotam no olhar de pessoas sinceras façam parte do meu jardim.

Achava que era o fim do memorial, mas como na vida, nossos textos sempre merecem novos parágrafos, Prof^a Heloísa, é merecedora não só desse parágrafo, mas de todo o conjunto da obra. Contribuiu significativamente para novos direcionamentos do texto e me permitiu observar pontos antes não visto. Alguns autores, muitos parágrafos, vários cortes e recortes. Assim o trabalho chega ao fim, pelo menos nesse momento, mas o mesmo, abre muito espaço para futuras retomadas.

A Deus, que me compreende e me ama mesmo sendo imperfeito.

AGRADECIMENTOS

À minha família, incontestável alicerce para a caminhada. Meu papai Carlos, fonte de inspiração intelectual (amor maior), mamãe Áurea (amor maior), maior e melhor secretária, minha rocha, meu irmão Marcelo, pelo carinho, minha cunhada Fernanda e o novo membro da família, meu sobrinho João Vitor.

Meus avós (a minha vovó Didi, *in memoriam*), que certamente vibraria comigo), tios (Tia Cê em especial) e meus primos (Igor e Cláudio em especial)

À Profa. Dra. Graziela Giusti Pachane por ter me compreendido, por tido a suficiente força que me projetou para cima, quando o precipício era inevitável,

Aos amigos de sempre, de todas as horas, cabem numa só mão: Marcelo, Denílson, Robson, Lucas Fiorezze e Renato.

No mestrado, algumas decepções, outras conquistas, também cabem na mão, certamente estarão comigo nos momentos da minha vida: mestre Ivan, mestre Rafael, mestre Rodrigo o ombro amigo Leticia (Vocês merecem minha gratidão).

CAPES, por ter, por um período, proporcionado auxílio financeiro para o desenvolvimento da pesquisa,

Aos professores do programa (Em especial, Prof^a Vera, Prof. Itamar, Prof^a Kátia), à coordenação e a direção do programa de mestrado da PUC.

A professora Profa. Dra. Heloisa Helena O. de Azevedo que quando me encontrava desorientado, prontificou-se em me orientar. Que me mostrou que o Norte não é apenas um Ponto Cardeal, mas sim o caminho para um novo caminhar. Que me deu de presente a grande oportunidade de conhecê-la como mestre, como amiga e como Norte.

E, com muito carinho, a banca examinadora, Prof^a Ma. Inês e Prof^a Sílvia, que contribuíram de forma significativa para um direcionamento e conclusão desta pesquisa.

“Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão, e um erro, supor que o ‘melhoramento’ ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é ‘individual’, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividade transformadora das relações externas, desde com a natureza e com os outros homens – em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive – até a relação máxima, que abraça todo o gênero humano.

Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente ‘político’, já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os homens realiza a sua ‘humanidade’, a sua natureza humana”

(GRAMSCI, 1995: 47-48).

RESUMO

CARVALHO, Alexandre Sônego. FORMAÇÃO CULTURAL NO PROGRAMA PEDAGOGIA CIDADÃ Campinas, 2009. 94 p. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2009.

Esta pesquisa trata da formação cultural proporcionada pelo curso de formação de professores em serviço, denominado Pedagogia Cidadã, o qual foi desenvolvido pela UNESP em parceria com diversas prefeituras do Estado de São Paulo. A idéia original partiu da necessidade de refletir sobre a formação proporcionada por este curso e ao mesmo tempo perceber as contribuições do mesmo para a formação cultural dos professores. Neste trabalho, para efeito de recorte, nosso estudo analisou cinco dos vinte e três Cadernos de Formação do referido programa, com o objetivo de verificar se a vasta obra apresentada pelo programa Pedagogia Cidadã contemplou elementos que contribuíssem com a formação cultural do professor-aluno, se aos mesmos foram oportunizados elementos que propiciariam ampliação, não somente do seu repertório teórico, mas sim de elementos culturais, permitindo a eles, assim, a possibilidade de atuar em sala de aula de forma diferente de como atuavam, acrescentando elementos artísticos nas suas aulas práticas. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, tendo como fundamento a perspectiva histórico-crítica de educação, cujos dados foram coletados na literatura existente sobre formação de professores, nas políticas públicas que regulamentam tal formação em cursos superiores que são oferecidos aos professores do Ensino Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental e, especialmente, nos Cadernos de Formação utilizados no referido programa. A análise foi realizada com base em cinco eixos temáticos, por nós identificados, a saber: incentivo à leitura; acolhimento e trato da diversidade; o ensino de arte no Brasil; comprometimento com valores de uma sociedade democrática e reflexões sobre as condições atuais da educação. Buscou-se, com isso, refletir sobre os princípios da formação do professor, bem como avaliar quais são os conhecimentos culturais proporcionados para os mesmos, através dos cursos de formação, elencando ainda, neste referido trabalho, aspectos que permitirão novos caminhos para as matrizes curriculares e para as políticas públicas de formação de professores.

Termos de Indexação: Formação Cultural - Pedagogia Cidadã – Formação de Professores - Formação em Serviço – Cultura.

ABSTRACT

CARVALHO, Alexandre Sônego. CULTURAL CONTENTS IN THE PROGRAM “*PEDAGOGIA CIDADÃ*” Campinas, 2009. 94 p. Dissertation (Master) – Graduate Program in Education, Catholic University of Campinas, 2009.

This research analyses the cultural learning provided by the training course for teachers in service, called “*Pedagogia Cidadã*”, which was developed by the UNESP (São Paulo State University) in partnership with several municipalities of the State of São Paulo. The original project emerged from the need to reflect on the training provided by this course and at the same time understand the contributions of the cultural training for teachers. In this research, for the purpose of focusing a strict factor, our study examined five of twenty-three books of the cited training program. It was the objective to verify whether the overall program “*Pedagogia Cidadã*” included elements that contribute to the cultural training of teacher-student, if the participants were, not only supplied with theoretical repertoire, but also, cultural elements, to promote abilities for application in classroom in different ways of acting as, adding artistic elements in their practices. The methodology used was a case study model, in a historical-critical perspective of education, the data were collected in the existing literature on teacher education, public policy governing such training courses that are offered to teachers in fields of education for children, elementary, primary school, and especially in books used in the cited training program. The analysis was based on five themes, namely: reading encouragement, dealing with diversity, teaching of Arts in Brazil; commitment to democratic values of a society, and reflections on current conditions of education. The work discussed about principles on teachers training. Furthermore analyzed cultural knowledge provided to them, through training courses, pointing out aspects which will promote new curricula and public policy for teacher education.

Key-Words: Cultural Education - Public Education - Formation of Teachers – Formation in Services - Culture.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFAM.....	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.
CENP.....	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.
CENP.....	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.
CONARCFE.....	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação Educador.
ENEM.....	Exame Nacional do Ensino Médio.
FUNDEF.....	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
LDB.....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
INEP.....	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.
PEC.....	Projeto Educação Continuada.
PUC-SP.....	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
PROESF.....	Programa Especial de Formação de Professores em Exercício na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Metropolitana de Campinas.
SAEB.....	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, Exame Nacional de Cursos.
SEED.....	Secretaria de Educação a Distância.
UNICAMP.....	Universidade Estadual de Campinas.
USP.....	Universidade de São Paulo.
UNESP.....	Universidade Estadual Paulista.
ANFOPE.....	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais na Educação.
FORUMDIR.....	Fórum de Diretor.
ANPED.....	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação.
ANPAE.....	Associação Nacional de Política e Administração da Educação.
CEDES.....	Centro de Estudos Educação e Sociedade.
CNTE.....	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.
IES.....	Instituição de Ensino Superior.

MEC.....Ministério da Educação e Cultura.
PROCAP.....Programa de Capacitação de Professores.
CNE.....Conselho Nacional de Educação.
LDBEN.....Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
PROGRAD.....Pró-Reitoria de Graduação.
TIC.....Tecnologia da Informação e da Comunicação.
VUNESP.....Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista.
SENAI.....Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
UNESCO.....United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
UFMG.....Universidade Federal de Minas Gerais.
FUNDEF.....Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
CIEPS.....Centros Integrados de Educação Pública.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPITULO I	24
PANORAMA DA HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL	24
1.1 Formação em Serviço	32
1.2 Sobre o Programa Pedagogia Cidadã	37
CAPITULO II	48
A FORMAÇÃO CULTURAL DO PROFESSOR	48
2.1 Cultura e Formação Cultural	48
2.2 A importância da formação do profissional de educação para a realidade atual.	57
CAPÍTULO III	94
A FORMAÇÃO CULTURAL DO PROFESSOR NO PROGRAMA PEDAGOGIA CIDADÃ	63
3.1 Os procedimentos metodológicos	63
3.2 Cultura e Formação Cultural nos textos dos Cadernos de Formação	66
3.2.1 Incentivo à leitura	66
3.2.2 Acolhimento e trato da diversidade	68
3.2.3 O ensino de Arte no Brasil	70
3.2.4 Comprometimento com valores de uma sociedade democrática	74
3.2.5 Reflexões sobre as condições atuais da educação	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS:	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	92

INTRODUÇÃO

Atualmente os governos, em seus diferentes âmbitos de atuação, seja municipal, estadual ou federal, tentam suprir a lacuna deixada por seus antecessores no que se refere à formação dos professores e, com isso, nota-se uma infinidade de políticas públicas que pretendem promover uma “revolução” para a melhoria substancial na educação brasileira.

O que podemos perceber é que está havendo uma ampliação de modalidades para a formação inicial dos professores de Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental em todo o Brasil, as quais nos são justificadas como tentativas de “melhorar a qualificação” dos docentes, “aumentando o número” de professores com curso superior. Há no Estado de São Paulo, iniciativas como o PEC, o PROESF e o Projeto Institucional Pedagogia Cidadã, cada qual vinculada a uma das universidades estaduais ou privada de São Paulo (USP, Unicamp, UNESP e PUC).

Esses projetos foram instituídos com o propósito de oferecer formação em serviço para os professores de Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental que não possuíssem formação em nível superior.

Outro aspecto salutar, nessa conjuntura, é a diversidade cultural presente em nosso país e a possibilidade de explorar essa característica como fator desencadeador do trabalho em sala de aula, pois somos conhecedores de que na mesma proporção em que há diferentes etnias, há também diferentes linguagens culturais, desenvolvidas a partir das diversas manifestações.

No entanto, algumas problemáticas emergem nesse contexto, gerando assim, as inquietações que motivaram a presente pesquisa como: qual a formação cultural dos professores que formam nossos alunos na Educação Básica? O que as diretrizes do curso de pedagogia tratam a respeito disso? O que as universidades, através de seus currículos abordam sobre a cultura? O ambiente universitário promove a formação cultural de seus alunos?

Nessa conjuntura, esses dois aspectos instigam a presente pesquisa: o dos cursos de formação para os professores que se encontram no exercício do magistério e a formação cultural oferecida nesses cursos.

Os questionamentos acerca da formação dos professores são pertinentes, devido observações feitas anteriormente, segundo a literatura das políticas de formação de professores, abrindo espaço neste trabalho para um debate, que não é recente, pois percebe-se que os reflexos das políticas de formação de professores, na modalidade em serviço, bem como os cursos regulares têm comprometido a qualidade do trabalho docente, no instante em que

(...) ao avaliarmos a política de formação de professores, podemos reafirmar que o aprimoramento da escola e a educação de nossas crianças, jovens e adultos se encontram comprometidos pelo desenvolvimento de diretrizes legais que privilegiam o aligeiramento e o rebaixamento da formação com cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente; privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida ao deslocar a formação da universidade e, em seu interior, das faculdades/centros de educação e cursos de pedagogia para os institutos superiores de educação e cursos normais superiores em instituições isoladas; privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer em vez de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu *status* epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da educação para o campo exclusivo da prática (FREITAS, 1999, p. 161).

No entanto, é importante deixar registrado que quando falarmos em educação de qualidade nesse trabalho estaremos “(...) pensando em uma série de atributos que teria essa educação” (RIOS, 2005, p. 68), pois entendemos que

(...) a educação é um processo de socialização da cultura, no qual se constroem, se mantêm e se transformam os conhecimentos e os valores. Ao definirmos assim educação, nos reportamos à categoria da “substância”. Se esse processo de socialização se faz por imposição de conhecimentos e valores, ignora as características dos educandos, diremos que é uma má educação. Se tem, ao contrário, o diálogo, a construção da cidadania, como propriedade, nós a chamaremos de boa educação (RIOS, 2005, p. 70).

Objetivando assim demonstrar que “Toda educação tem qualidades, a boa educação, que desejamos e pela qual lutamos, é uma educação cujas

qualidades carregam um valor positivo” (RIOS, 2005, p. 70). Desta forma a presente pesquisa pretende contribuir para a análise da “qualidade” da formação cultural oferecida através dos textos dos Cadernos de Formação de um programa de formação em serviço, o Pedagogia Cidadã.

Diante desse quadro, é necessário aprofundar o conhecimento nas diferentes modalidades de formação que estão sendo ofertadas aos futuros professores e aquelas disponibilizadas para os que não possuem formação em nível superior, mas que já se encontram no exercício da função, devido formação adquirida no ensino médio (Magistério). É igualmente importante analisar os princípios norteadores desses cursos e a forma com que os mesmos se apresentam em sua grade curricular.

Como objetivo central da presente dissertação, destacamos a análise formação cultural proporcionada pelos Cadernos de Formação, do programa Pedagogia Cidadã. Para isso, serão avaliados os textos contidos nos referidos cadernos, observando se nestes há elementos que contribuem para a formação cultural do professor.

Pressupondo assim, que a formação cultural pode e deve ser apropriada também no Ensino Superior, partimos dos dados do Censo Escolar de Educação (2000) e do INEP nos quais apontavam que no estado de São Paulo por volta de 167 mil professores que trabalhavam nas séries iniciais do ensino fundamental mais de 50% possuem somente a formação em nível médio ou de magistério.

Refletindo, certamente, esses dados, nas práticas pedagógicas, bem como no perfil do professor, temos, desta forma, um quadro que merece atenção, tanto por parte dos pesquisadores em educação, como por parte do poder público, aqui entendido como as políticas públicas desenvolvidas para a formação de professores.

Dentre as determinações legais que pretendem modificar essa condição inquietante, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, a qual estabelece que “até o ano de 2007, todos os professores das redes estadual e municipal de ensino deverão possuir o terceiro grau completo” (LDB,1996).

Nessa conjuntura, a UNESP criou o programa Pedagogia Cidadã em 2002, com o intuito de formar em torno de 40 mil professores. Projeto orçado,

na época, em 142 milhões de reais. Recursos estes que seriam divididos entre a parceria da universidade com as prefeituras e Estado. O curso apresentou uma carga horária de 3.200 horas/aula, constituída por aulas presenciais e atividades complementares, utilizando para esse fim, recursos audiovisuais com mídias interativas como internet, sistemas de vídeo e teleconferência.

Assim também merece destaque no respectivo programa, o termo “cidadã” empregado como qualificação da pedagogia oferecida, sem, contudo, deixar claro a que “educação cidadã” é essa a qual se referem, porque devemos estar atentos para essas terminologias conforme afirma Gentili (2005, p.67),

Que a educação, a cidadania, o direito, a sociedade, a justiça e a democracia se vinculam entre si, ninguém duvida; o problema é como fazem, sobre quais fundamentos se define tal vínculo, que tipo de cidadania, de direito, de sociedade, de justiça ou de democracia. Qualquer acordo em torno desta sentença se desvanece quando tratamos de aprofundar os significados e as realidades às quais ela faz referência.

Sendo assim, segundo o mesmo autor, “Afirmar, portanto, que a educação dos cidadãos e cidadãs é um assunto fundamental para a vida democrática quer dizer tantas coisas que, no final das contas, pode não querer dizer nada” (GENTILI, 2005, p.67).

Dentro desse enfoque a educação cidadã, precisa “ser vista como um mecanismo de difusão, de socialização e de reconhecimento dos direitos (civis, políticos e sociais) que definem o campo da cidadania” (GENTILI, 2005. p. 71).

A escolha do respectivo programa se deu pelo fato de o mesmo ser um curso emergente nesse novo contexto de formação de professores, apresentando estratégias diferentes na abordagem do conteúdo e por trabalhar com professores que já estão no exercício do magistério, atentando assim, para a investigação no processo formativo dos cursos de formação continuada promovidos “em serviço”. Destaca-se, entretanto, a questão da formação cultural desse professor/aluno, observando se o currículo apresenta elementos que permitem uma formação cultural geral, considerada fundamental para o trabalho docente.

Ressalta-se, deste modo, a necessidade de estabelecer uma reflexão quanto à formação teórica proporcionada pelo Pedagogia Cidadã e vislumbrar

ainda, se a universidade pública apresentou este, como uma proposta que possibilitasse a formação cultural dos professores/alunos, tendo como base as suas estruturas pedagógicas, as ações desenvolvidas no decorrer do curso e o currículo.

Provocaremos também, algumas indagações, como: esta formação em questão faz com que esse professor tenha mais elementos para se tornar um profissional melhor qualificado? O que os Cadernos de Formação (livro/referência empregado como desencadeador das discussões nas aulas) tratam sobre a cultura? O aporte didático estimula o pensamento crítico? E a formação geral, é contemplada? Os professores que atuam com as turmas estão preparados para atuar com “uma diversidade cultural que antes não existia no ensino superior, decorrente do ingresso de um público cada vez mais heterogêneo?” (PACHANE; PEREIRA, 2004, p.06).

Haverá ainda, a tentativa de refletir sobre outros aspectos não menos importantes, quanto ao projeto em questão: o mesmo atende os seus objetivos enquanto projeto destinado a Formação de Professores? Proporcionou formação para a pesquisa durante o seu desenvolver? Proporcionou ao professor/aluno momentos de reflexão sobre a sua prática, num processo coletivo, caracterizado pela troca de experiência e construção do conhecimento? Forneceu fundamentação teórica para o professor/aluno desenvolver um trabalho em sala de aula que atenda aos anseios da comunidade escolar dentro de seu contexto social?

Como técnica de coleta de dados utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental, resgatando a literatura da formação do professor, das políticas educacionais, das legislações pertinentes ao tema, a questão da formação cultural, bem como outras pesquisas publicadas em forma impressa ou disponibilizadas na internet, acerca de outras produções disponíveis que tratam do projeto Pedagogia Cidadã e sobre a formação cultural destes professores.

São vários cursos de formação em serviço, dentro da modalidade formação continuada, porém, como a estratégia utilizada é o estudo de caso, far-se-á a investigação direcionada ao Pedagogia Cidadã, tendo como pressuposto teórico de estudo de caso a definição de Chizzoti (2006) que diz que esta estratégia,

(...) objetiva reunir dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores (CHIZZOTI, 2006, p.135)

A escolha do estudo de caso se deu devido à formação cultural do professor ser um tema muito amplo e, no formato atual de algumas modalidades de formação de professores, cabia uma análise mais direcionada a um desses cursos. A grande vantagem do estudo de caso é permitir ao pesquisador concentrar-se em um aspecto ou situação específica, podendo assim identificar os variados processos que interagem em determinado contexto estudado.

No decorrer do trabalho serão tomados alguns autores, como FREITAS (2002), DEMO (2000), TANURI (2000), dentre outros na busca de compreensão do cenário educativo, assim como fundamentar e fomentar o debate acerca da formação do professor e das políticas públicas, para assim, em um segundo momento, nos apoiar-mos em autores que tratam da formação cultural, como BOURDIEU (2001), NOGUEIRA (2002), entre outros.

Abordamos, então, em nosso primeiro capítulo a História da Formação dos Professores, posteriormente abordaremos sobre a formação em serviço. No capítulo seguinte, iremos abordar a formação cultural e a definição de cultura e, em nosso terceiro capítulo, faremos análise dos cadernos de formação. Ao final, fazemos nossas considerações e reflexões acerca dos resultados do estudo por nós desenvolvido, bem como apresentamos nossas sugestões no intuito de contribuir com a melhoria da formação oferecida pelo referido programa e com a formação de professores de um modo geral.

CAPÍTULO I

1. PANORAMA DA HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

Neste primeiro capítulo será abordada a história da profissão docente no Brasil, através da qual buscaremos compreender a formação hodierna dos docentes, destacando os aspectos mais relevantes para a pesquisa proposta.

Para isso, inicialmente, faz-se necessário ressaltar que não há muitas fontes documentais na literatura a respeito da construção da profissão docente. Catani(2000) se posiciona enfatizando que este é um tema pouco tratado nas pesquisas, como o próprio texto da autora menciona:

Muito embora sejam numerosos os estudos históricos acerca da formação de professores, instituições, saberes, atividades docentes e mesmo organização da categoria do magistério, a história da profissão docente é mais rara. O que a expressão possui de elucidativo é, justamente, a noção unificadora das várias dimensões do exercício profissional do magistério, cuja concepção exige a análise simultânea e integrada dessas mesmas dimensões: a formação, a instituição e os saberes, o exercício concreto da atividade, as relações com o estado, as formas de organização da categoria profissional (CATANI, 2000, p.586-587).

No entanto, tomando-se como base um panorama geral, pode-se dizer que a história da formação dos professores no Brasil inicia-se com a chegada da família real no país em 1808 quando, então, o conhecimento passou a ter, de certa forma, importância para a nação.

Um longo caminho foi percorrido até a criação da primeira escola normal. Alguns fatos merecem ser destacados nesse trajeto, dentre os quais, o ano de 1810 em que foi criada a primeira biblioteca pública, fato intrigante, pois somente após dois anos da chegada da família real no Brasil é que um espaço dedicado à difusão da produção intelectual mundial foi criado em nosso país.

Em 1812 foi criado o primeiro jornal, A Gazeta, do Rio. Em 1813 a primeira revista, As Variações ou Ensaios de Literatura, em 1818 o Museu Nacional.

Outro fato relevante que merece destaque é que somente em 1827 foi criada a primeira lei que abordava a educação (Lei Geral do Ensino) e foi a

única lei geral relativa ao ensino elementar até 1946, ano em que houve uma organização docente no Brasil. Uma lei

(...)que continha as idéias 'da educação como dever de Estado, da distribuição racional por todo o território nacional das escolas dos diferentes graus e da necessária graduação do processo seletivo (...)' (RIBEIRO, 1993, p. 49).

A primeira Escola Normal Brasileira foi criada no ano de 1835, em Niterói, Rio de Janeiro, através da Lei nº 10, cujo intuito era a melhoria do preparo docente. Seu curso tinha duração de dois anos e era em nível secundário. Após a fundação desta, desencadeou-se a criação de outras escolas pelo país, porém, pelas críticas quanto ao curto período de formação em 1880 a escola normal passou a ter duração de três anos em São Paulo. Contudo, ela apresentava alguns problemas:

Quanto à programação, detalhavam desnecessariamente alguns aspectos e tratavam superficialmente de outros; por **serem noturnos** e, portanto, terem poucas aulas práticas; pela não garantia de profissionalização; e pelo mau preparo dos professores. (RIBEIRO, 1993, p. 50)

Diante disso, cabe-se fazer uma reflexão, pois foi somente após 300 anos da chegada dos primeiros imigrantes que o país recebeu o primeiro espaço unicamente destinado à formação de professores.

Desde Rousseau, passando por Froebel, Decroly, Claparède, Pestalozzi, etc, a consciência no Ocidente foi despertada para a importância da ação educativa sistemática no desenvolvimento da criança. Ao investigarmos a produção dos últimos oitenta anos perceberemos a predominância da preocupação com a formação moral, de índole religiosa, própria dos colégios cristãos. Predominância esta que refletiu na formação dos professores.

Quase nada foi feito até o final da década de 40 (Século XX) no sentido de uma transposição, ou aproveitamento, da informação científica (como a advinda da psicologia, da sociologia, da antropologia, por exemplo), para a Didática e a Pedagogia enquanto tais. Assim, conseqüentemente,

(...) (aliado isto ao aparecimento mais tardio da própria sistematização da educação secundária em nível de escola pública), pouco desperta para a problemática do “*desenvolvimento*” individual, a estrutura da escola secundária se constitui, sobretudo, em termos do melhor conjunto de informações próprias a conduzir o jovem às profissões ou às universidades; e a formação do professor destinado a agir nessa escola foi entendida, em decorrência, principalmente em termos do conhecimento dos conteúdos que lhe caberia ministrar (FETIZON, 1978,p. 32).

Os questionamentos quanto às exigências para formação do professor são antigas. Fetizon (1998) questiona quais seriam as exigências para essa formação, as quais sistematizamos a seguir: Reflexão sobre o homem como núcleo do programa formativo e denominador comum de suas partes – donde decorre, naturalmente, a segunda exigência: predominância das humanidades na formação teórica do professor – daí que decorrem, ainda, as terceira e quarta exigências: ênfase na cultura geral, inclusive pela presença de componentes artísticos no currículo; exame do fenômeno pedagógico sob todos os seus aspectos, garantido por todo o currículo; adequada formação nos conteúdos específicos a serem lecionados; ênfase na formação teórica, especialmente pela formação no método científico, na discussão e no diálogo; formação didático-pedagógica para a manipulação dos conteúdos; conteúdos e forma de tratamento permitindo a internalização de atitudes; abertura da Faculdade de Educação (USP) para o ambiente maior: sistema escolar, centros de educação, estudos e pesquisa, etc. Podemos ver assim, que a autora já enfatiza a necessidade de uma formação que proporcione uma cultura geral ao professor.

Ainda no século XX, principalmente nas décadas de 70 até o início de 80 a luta dos educadores no quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a maneira como a escola se organiza.

No entanto, até se chegar aqui, cabe ressaltar a importância da primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases) publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo então presidente da república João Goulart.

Essa Lei (4024/61) manifesta, pela primeira vez na história da educação brasileira, a articulação completa entre os ensinos secundário e profissional, permitindo com isso o ingresso em qualquer curso do ensino superior para qualquer aluno que tivesse concluído o ciclo secundário ou profissional.

Segundo o MEC, a grande inovação dessa Lei foi estender ao SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) a possibilidade de instituir a mesma organização que estava prevista no sistema público de ensino, de modo que o curso ginásial passaria a ser oferecido em quatro anos e o técnico-industrial em três anos, equivalente ao curso secundário, possibilitando assim que alunos dessa instituição ingressassem em qualquer curso de nível superior.

No entanto, segundo Saviani(1997), a Lei n ° 4.024/61 era uma lei inócua, como a atual Lei n° 9394/96, porém, é importante enaltecer o fato que não existia antes no Brasil uma lei específica para a educação, tornando a Lei n° 4.024/61 de suma importância para a constituição da história e trajetória da nossa educação.

Assim, para SAVIANI (1997), representante da vertente socialista, defensor de que as camadas populares adquiram o conhecimento científico e tecnológico indispensáveis à luta política, defende que o conhecimento efetivo é aquele gerado historicamente no decorrer da temporalidade, com o objetivo de atender as solicitações da prática social, no qual o ensino passa a adquirir uma importância estratégica como um meio de capacitar as pessoas através de uma apropriação de instrumentos necessários para a compreensão da realidade natural, social e humana mediante a assimilação inteligente dos conteúdos indispensáveis à solução dos problemas colocados pela prática social geral.

Dessa maneira, pode-se dizer que a Lei mencionada no parágrafo anterior não conseguiu trazer as inovações necessárias para o Ensino fundamental e médio, pois persistia com a velha estrutura de Universidade, permanecendo dessa maneira, a dualidade do sistema educacional estruturada pelo regime militar.

Baseando-se em tais necessidades, Anísio Teixeira, considerado como defensor da escola pública na teoria e na prática, não somente propôs como

também executou medidas para democratizar o ensino brasileiro defendendo a experiência do aluno como base do aprendizado. Para ele,

As novas responsabilidades da escola eram, portanto, educar em vez de instruir; formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto em vez de transmitir um passado claro; e ensinar a viver com mais inteligência, mais tolerância e mais felicidade. Para isso, seria preciso reformar a escola, começando por dar a ela uma nova visão da psicologia infantil. (TEIXEIRA, 1964, p. 49).

De acordo com Teixeira (1964), a escola pública, para ser eficiente para todos devia ser de tempo integral tanto para professores como para alunos, assim como a Escola Parque, por ele fundada em 1950 em Salvador, que mais tarde tornou-se fonte inspiradora para a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) do Rio de Janeiro e as demais propostas de escolas de tempo integral que se sucederam.

Ainda de acordo com o estudioso, o ensino público deveria ser articulado numa rede que se estendesse até a universidade, uma vez que esta deve

(...)ser assim um centro de saber, destinado a aumentar o conhecimento humano, um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e amadurecer a imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum brasileira. Estas são as ambições da universidade. Profundamente nacional, mas intimamente ligada, por esse amplo conceito de suas finalidades, às universidades de todo o mundo, à grande fraternidade internacional do conhecimento e do saber. (TEIXEIRA, 1965, p. 168-169).

Para Teixeira, a Educação Superior era vista como sendo o lugar de excelência para a formação da elite intelectual do país. Em razão disso, ele se opôs à mentalidade “doutoresca” do ensino brasileiro, chamando assim a atenção para a formação do trabalhador em nível intermediário numa perspectiva de profissionalização técnica própria para uma sociedade voltada para o conhecimento científico-tecnológico, tendo assim como cerne de seu pensamento os conceitos de construção e reconstrução da experiência e criação da democracia.

Pode-se dizer também que a década de 70 foi um período significativo e transformador na história da educação no Brasil. Um período marcado pela Ditadura Militar, burocratização do ensino público, com teorias e métodos pedagógicos que buscavam limitar a autonomia dos professores. Qualquer tipo de movimento que se mostrasse como um empecilho para o desenvolvimento dos ideais do atual regime era reprimido à força, uma vez que nesse período, o país encontrava-se em meio à uma grande instabilidade econômica, com diversas disputas políticas entre os diferentes partidos.

Em razão disso, os militares passaram a agir a fim de transformar o sistema educacional em um pólo de formação para o mercado de trabalho, no qual o principal interesse era favorecer primeiramente aos interesses do Estado. Diante dessa política, os professores passaram a ser reprimidos, uma vez que naquele momento, eles seriam um dos poucos capazes de exercer certa influência na sociedade civil, de forma que esta viesse a ter uma consciência política e viesse assim a entender o contexto no qual se encontrava o país naquele dado momento.

O ensino voltou-se então para o tecnicismo, enquanto que ao professor foi relegado o papel de mero transmissor de conhecimentos, com sua liberdade de expressão censurada em sala de aula. Negava-se ao indivíduo o direito ao conhecimento intelectual, ou seja, a capacidade de pensar e refletir a partir daquilo que estava vivendo. Por conta disso, muitos foram os limites e percalços enfrentados por aqueles que buscavam defender que a educação como um todo, deveria ser estendida à maioria da população.

Por conta disso, o próprio educador Anísio Teixeira, já citado anteriormente, propôs a criação de fundos financeiros para a educação, como o atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), por exemplo.

Assim, ainda no âmbito da formação do educador, o Comitê Nacional, a CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – e posteriormente e até os dias de hoje a ANFOPE, teve o papel fundamental no redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial que entendia a formação de professores como uma questão de formação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial.

Diante de tudo isso, os anos 80 ficaram marcados pela ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No campo do movimento da formação, os educadores produziram e manifestaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com inteiro domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita aderir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Nos anos 90 as pesquisas sobre a temática “formação de professores” trouxeram importantes contribuições, tomando por base autores estrangeiros e brasileiros como: Freitas, L.C., 2000; Freitas, H., 1999; Kuenzer, 1998; Valle, 1999, 2000; entre outros. Nesta mesma década também houve importantes contribuições das entidades organizativas como: ANFOPE, FORUMDIR, ANPED, ANPAE, CEDES, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, CNTE, entre outras que objetivaram segundo FREITAS (2002):

(...)identificar os (des)caminhos das políticas de formação de professores nos últimos dez anos, buscando nesta história identificar os elementos de superação das condições atuais em que se encontra a educação e em particular a formação de professores, campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso. (FREITAS, 2002, p.138)

Uma melhoria na qualidade da educação brasileira passou a ser exigida, tornando-se uma fonte de preocupação. Assim, como prova de tal preocupação, pode-se observar o artigo 87 da Lei 9394/96(LDB):

É instituída a década da educação, a iniciar-se a um ano da publicação desta lei. §3º - Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União deverá: III- realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância. §4º- Até o fim da Década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço(LDB, 1996,p. 27833-27841).

Dessa forma, somente com essa Lei, é que o ensino técnico passou a ter apenas o caráter de complementar o ensino médio, tendo em vista que a certificação do aluno em qualquer habilitação só seria possível mediante a conclusão da etapa final da Educação Básica.

Assim, pode-se dizer que a educação e a formação de professores ganham, nessa década, importância estratégica para a realização das reformas educativas, particularmente a partir de 1995, quando tem início o governo Fernando Henrique Cardoso.

Várias ações foram desenvolvidas na educação como: Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica, para a educação superior, para a educação infantil, para a educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio -, Descentralização, FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério -, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, entre outras. Essas medidas objetivaram aproximar o Brasil da nova ordem, tomando como princípio que somente uma grande reforma educativa abriria caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos.

No campo da formação continuada as políticas atuais têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores. Neste pormenor cabe destacar a diminuição da concepção de formação contínua a programas como os Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores, sob o auxílio do MEC em articulação com os municípios e algumas instituições formadoras, e os programas de formação inicial à distância, utilizando-se de mídias interativas e novas tecnologias.

Os três principais programas de educação a distância da Secretaria de Educação à distância (SEED) são: Programa Nacional de Informática na Educação TV Escola, Programa de Formação de Professores em Exercício e Programa de Apoio em Educação a Distância.

Esse breve quadro histórico demonstra encontros e desencontros das políticas públicas no que se referem à profissão docente no Brasil, com isso, o que nos remete à discussão da formação em serviço, como modalidade de aperfeiçoamento profissional.

1.1 Formação em Serviço

Antes de adentrar nas políticas públicas que marcaram a formação dos professores em serviço, na última década, faz-se necessário entender a definição de formação em serviço, aqui abordada a partir do levantamento que Gatti (2008) faz acerca da formação continuada no Brasil:

Sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.) (GATTI, 2008, p. 57).

Nesta pesquisa, para efeito de recorte, não serão tratadas as possíveis abordagens do termo educação continuada, pois

(...)sob este rótulo, se abrigam desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior. Muitos desses cursos se associam a processos de educação a distância, que vão do formato totalmente virtual, via internet, até o semipresencial com materiais impressos (GATTI, 2008, p. 57).

É possível vislumbrar que o termo é empregado de forma generalizada, podendo então, aqui, utilizá-lo no que tange a formação em serviço, oferecida

na modalidade de curso superior que utiliza recursos inovadores para a formação de professores.

Entretanto, precisa-se compreender que a criação de tantos tipos de formação não é por acaso,

(...)têm base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores (...) Criaram o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação (GATTI, 2008,p.58).

Para exemplificar, na segunda metade dos anos 1990, em Minas Gerais foi criado o PROCAP – Programa de Capacitação de Professores, (Minas Gerais, 1996) tendo como foco professores de 1ª a 4ª séries das redes estadual e municipal do estado. A modalidade de ensino utilizada foi a educação a distância, pois pretendia-se formar mais de oitenta mil docentes. Um fato louvável foi a utilização do próprio espaço escolar para os estudos, bem como a atitude governamental de inserir as aulas dentro do calendário escolar.

Preocupado com a qualidade da educação, e obrigado pelo governo federal, o estado de São Paulo, a partir do ano de 1996, passou a adotar medidas de descentralização do poder, assumindo, no âmbito da sua jurisdição, a responsabilidade da formação de professores.

Para tanto, foi criado o PEC,

Programa Especial de formação de Professores de 1a a 4a séries do Ensino fundamental (PEC - Formação Universitária), a ser realizado em parceria com três universidades paulistas: USP, UNESP e PUC-SP. Tal programa deveria, por um lado, enfatizar os conhecimentos relativos às áreas curriculares e, por outro, buscar o aprimoramento e a qualificação da rede estadual de ensino. (CARNEIRO, 2005, p.49)

Este programa buscava garantir a melhoria da qualidade de ensino, bem como redimensionar os padrões de gestão e transformar a realidade

educacional paulista. No entanto, para que este funcionasse, era necessário que as instituições envolvidas tivessem cursos de licenciatura, de modo que assim pudessem titular seus alunos.

Foi então assim, que a PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), passou a participar do projeto, designando a Faculdade de Educação como instância executora, uma vez que já vinha formando professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental através do curso de Pedagogia, apresentando de tal forma, as condições para executar o referido programa.

Este foi organizado por módulos, rompendo assim, com a tradição dos cursos fragmentados. Partia do parâmetro de atividade proposto de um aprimoramento teórico, mas previa a volta desse profissional para a escola com um trabalho inserido nela, com um acompanhamento por parte de quem estava motivando esse curso. De forma audaciosa o PEC formou mais de “noventa mil atores da rede escolar” (GATTI, 2008, p.59).

Com isso, as delegacias de ensino passaram a assumir de forma descentralizada o seu papel em termos de educação continuada. Tinha como objetivo atender aos profissionais que estivessem vinculados com a educação: professores, diretores, supervisores, coordenadores, etc.

Dentre as últimas políticas públicas destaca-se também o Projeto Veredas. Projeto este, de Formação Superior de Professores, desenvolvido pelo governo de Minas Gerais e várias universidades e instituições de ensino superior daquele estado, que visavam formar em torno de 30 mil docentes (Minas Gerais, 2001), utilizando da modalidade de ensino a distância, aos professores das primeiras séries do ensino fundamental que não dispunham de ensino superior.

Esse projeto surgiu de uma proposta da UNESCO voltada para a educação, tendo sido elaborado por um grupo de universitários internacionais. Tal projeto objetivava promover a melhoria da qualidade de ensino por meio de ações no campo da formação de professores e do desenvolvimento sustentado, incluindo o turismo. Foi elaborado levando-se em conta as diretrizes estabelecidas na Conferência Mundial de Educação Superior, realizada no ano de 1998.

Por meio desse projeto, professores da rede pública das séries iniciais que lecionam na região Metropolitana de Belo Horizonte, participaram do curso semipresencial oferecido pela Faculdade de Educação da UFMG.

Professores-alunos passaram por uma espécie de vestibular e se reuniam um sábado por mês, durante oito horas, onde eram discutidos os conteúdos programáticos daquele mês.

Além disso, havia por semestre, uma semana presencial perfazendo um total de 40 horas, com atividades como palestras, oficinas, dinâmicas de grupos, atividades culturais e esportivas. No final da semana, os professores se reuniam para programar o planejamento do próximo semestre.

Esse é parte de apenas uma vertente do Projeto Veredas, que totalizava dezoito instituições no Estado de Minas Gerais, os quais, por meio da mesma metodologia capacitaram os professores das séries iniciais para melhorar o ensino da rede pública, cujos principais objetivos eram a qualificação dos professores valorizando a docência, bem como o desenvolvimento da identidade do profissional da Educação, no qual o intuito era, segundo o referido projeto, de garantir uma escola pública de “boa qualidade” para todos.

Com base nessas necessidades, criou-se também no estado de São Paulo um programa que atendeu por volta de cinco mil professores, que é o Programa Pedagogia Cidadã, desenvolvido pela UNESP.¹

Ainda é cedo para saber se tais ações terão reflexos positivos na melhoria da qualidade do ensino, cabendo assim, outras análises dessas modalidades, visando estimular os gestores públicos a se ocuparem com o seu papel regulador e avaliador, levando-os a assumir a responsabilidade com as novas políticas públicas de formação continuada de professores.

Algumas problemáticas emergem nessa formação oferecida por universidades públicas e governos estaduais, municipal e federal. A principal é que este tipo de formação gera uma dúvida crucial: O pouco tempo de curso, a dinâmica, a estrutura pedagógica são capazes de propiciar uma formação condizente com a necessidade da realidade escolar?

¹ O próximo item deste capítulo vai abordar este programa

É questionável o tempo de curso, pois a “rápida formação” remete muito mais a um processo aparente de certificação/diplomação dos professores do que de uma ação de democratização do ensino público,

(...)da formação inicial dos professores o “aligeiramento” em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o artigo 625 da LDB. Vivemos, portanto, ao contrário do que prega o discurso oficial, um processo de ‘desprofissionalização’, do magistério (FREITAS, 2002, p. 148).

A autora ainda conclui que após

(...)longos cinco anos de solicitações e resistências, o próprio CNE colocou em sua pauta de discussões a discussão da resolução nº. 02/97, que permite aos graduados de qualquer área se licenciarem professores, mediante uma complementação pedagógica de 540 horas, das quais 300 horas como estágio(FREITAS, 2002, P. 141).

Demo (2000) ainda mais cético a essa formação afirma:

(...)tem-se a impressão de que houve uma aceitação social de que para as primeiras séries do ensino fundamental, basta profissional menor, estabelecendo a mesma iniquidade social com a qual todos convivem, mesmo os que se dizem decididos a combater as desigualdades de classe. A escola normal acabou tornando-se lugar onde se inventam profissionais menores para populações menores, ou seja, coisa de pobre para pobre (DEMO, 2000,p.23).

Por fim, quando se pensa em um curso de menor duração, pensa-se somente em cumprir pré-requisitos exigidos de agentes externos, dos organismos internacionais. Ignora-se e destrói, ainda mais, a profissão do professor, a qual é vista sob o estigma de uma profissão menor conforme Demo (2000) que ironiza questionando: “alguém proporia encurtar a formação inicial de um médico?”

Conclui-se então que há “muita mão-de-obra barata, produzida de forma rápida e incapaz de refletir e questionar a realidade... realmente um banquete neoliberal” (DEMO, 2000,p. 23).

Fica evidente assim, conforme explicitado anteriormente, que os governos mencionados partiram do pressuposto que a grande quantidade de professores atendidos nesses cursos não comprometeria a boa qualidade da formação proporcionada. Porém estudiosos demonstram que há um equívoco por parte dos criadores destas políticas públicas. Ressalta-se então, que o embate acerca do assunto é imprescindível para a correção de ações que apresentam no bojo do seu projeto ou na execução do mesmo, pontos questionáveis que revelam resultados impertinentes.

Para compreensão mais profunda de uma, dentre tantas políticas, observaremos o Programa Pedagogia Cidadã logo a seguir, com o intuito de investigar os pontos salutar e impertinentes.

1.2 Sobre o Programa Pedagogia Cidadã

O Projeto Pedagogia Cidadã é uma iniciativa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) que tinha como objetivo proporcionar formação no ensino superior aos professores que lecionavam no ensino infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental e que possuíam apenas a formação em nível médio(magistério/normal). Baseado nesse objetivo foi formado, segundo o referido documento, um Grupo de Trabalho cuja incumbência era elaborar a proposta pedagógica que serviu de suporte à organização do Curso de Licenciatura em Pedagogia para professores e profissionais que atuam na Educação Infantil e nas séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Após a formulação dos pressupostos, estabeleceram-se parcerias com Prefeituras Municipais do Estado de São Paulo, que sinalizaram positivamente para a iniciativa, valendo-se das disposições da LDBEN/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

A UNESP segundo o documento, considera que

(...)ao elaborar um projeto institucional que se constitui em um caminho alternativo viável para as necessidades de formação de um grande contingente de profissionais, (...) protagoniza uma das políticas mais importantes para a melhoria da educação no País e, ao colocar-se como mentora e executora de tal proposta, assume o papel de liderança que lhe cabe no cenário da educação paulista, exercendo de forma legítima a autonomia universitária. Assume, outrossim, o compromisso com a PEDAGOGIA CIDADÃ ,que incorpore os valores estruturantes e a dimensão contextualizada da concretização da cidadania brasileira. (PROGRAD/UNESP, p.9)

Percebe-se que o documento apresenta elementos que demonstram extrema confiança no programa, apontando inclusive que o mesmo tem como objetivo “revolucionar” o cenário de formação de professores. Cabe aqui, uma reflexão quanto à presunção apresentada: se a UNESP protagoniza a referida política pública, os alunos-professores serão coadjuvantes neste cenário? Fica assim evidenciado o discurso ufanista e messiânico no trecho supramencionado.

Nesta pesquisa, não será feita a análise do discurso, porém é passível de investigação, devido à presença de termos que revelam um discurso ideológico, como podemos ver no excerto abaixo, no qual descreve os princípios norteadores do programa, afirmando que eles se

(...)baseiam-se na formação do professor e o gestor escolar numa perspectiva crítica e cidadã, sendo estes capazes de desenvolver saberes, relacionados à ação docente, articulando a formação inicial e a continuada, propiciando assim uma formação baseada na reflexão permanente e no conhecimento construído a partir da prática (PROGRAD/UNESP, p. 9).

Assim, este programa, desenvolvido pela UNESP, teve por objetivo oferecer uma formação em nível superior, através da Licenciatura em Pedagogia, aos professores e profissionais de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Passemos a compreender o conteúdo do documento, a partir dos aspectos pertinentes como objetivos específicos, o referido projeto pretendia

“(…) desenvolver atividades pedagógicas que visassem à elaboração de conhecimentos teóricos e competências por parte dos alunos, melhorando a reflexão, a prática pedagógica e a independência intelectual, buscando estimular a reflexão sobre a prática pedagógica cotidiana do aluno e assim possibilitar-lhe a reconstrução do processo de análise da prática docente, tendo como instrumental os fundamentos da perspectiva de intervenção”.

Dessa forma, acreditava que proporcionaria aos seus alunos o domínio crítico do uso das novas tecnologias disponíveis na sociedade e, especialmente, nas escolas, incentivaria a troca entre a Universidade e as Prefeituras Municipais, contribuindo, com isso, para a interação entre os diversos níveis de ensino, especialmente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

O curso Pedagogia Cidadã aconteceu em locais cedidos pelas prefeituras municipais que aderiram ao programa, porém eram coordenadas academicamente por unidades da UNESP. Porém nas cidades que possuíam a unidade da UNESP as aulas foram ministradas nos próprios espaços da Universidade Pública. Mas consideravelmente, os espaços cedidos pelas prefeituras, não dispunham de um ambiente acadêmico adequado (Biblioteca, Laboratório de informática, etc.) em decorrência de na maioria das cidades o espaço ter sido montado em uma unidade de ensino público municipal, aproveitando a própria estrutura da rede municipal.

Segundo dados sobre o projeto, um aspecto interessante é a disposição da carga horária, sendo que as aulas presenciais eram ministradas vinte e quatro horas/aula semanais, em que segundo o documento, deveriam ser trabalhados os textos reunidos em Cadernos de Formação, organizados por temas, disciplinas, eixos de formação ou ainda áreas de conhecimentos.

Para uma facilitação do entendimento a respeito desse projeto, cabe aqui um breve comentário/resumo a respeito de alguns, dentre os 23 Cadernos de Formação. É importante frisar que na elaboração de cada caderno houve a participação de inúmeros pesquisadores (organizadores). Foram utilizados em alguns desses cadernos, textos de alguns desses autores já publicados anteriormente e outros compostos por textos inéditos, produzidos especialmente para o Pedagogia Cidadã.

Apresentamos a seguir um comentário/resumo, realizados a partir das informações contidas na apresentação de cada Caderno, bem como a relação de alguns desses Cadernos de Formação.

Caderno de Formação de Alfabetização, busca por diferentes temáticas e concepções teóricas, acerca da alfabetização, analisando-as sob a perspectiva aplicada, proporcionando assim uma melhor eficácia ao professor no momento de alfabetizar seus alunos.

Caderno de Ensino de História tem a finalidade de contribuir para a reflexão a respeito de questões relativas ao ensino/aprendizagem de História nas séries iniciais do ensino Fundamental.

Caderno de Ensino de Geografia objetiva contribuir para a prática docente da disciplina no ensino fundamental e na Educação Infantil por meio de subsídios que auxiliam na compreensão e intervenção na realidade social, uma vez que desvendam relações entre as sociedades e o meio, permitindo ao professor/aluno refletir sobre o trabalho pedagógico que vivenciam na sua prática diária.

Caderno de Formação Ética e Cidadania leva a pensar o país a partir de seus problemas, desafios e perspectivas, tratando assim de questões urgentes para a atual sociedade brasileira, como por exemplo, as questões da violência, do acesso à justiça para a população marginalizada, a necessidade de reforçar práticas democráticas, bem como combater a discriminação na sociedade e na escola, dentre tantas outras.

Caderno de Formação História da Educação dá uma maior ênfase à educação brasileira, buscando, contudo, dar também uma visão geral da educação no Ocidente.

Caderno de Formação Filosofia da Educação tem como objetivo indicar as alternativas possíveis à ação educativa, esclarecendo aspectos fundamentais ligados às finalidades, valores, métodos, conteúdos, limites e possibilidades da Educação, tendo sempre em mente que a Educação faz parte de um todo, que engloba os diferentes níveis da ação humana consciente.

Caderno de Formação de Artes apresenta a palavra “Arte” como sendo uma criação constante, ou seja, algo em transformação. Assim, coloca a Arte como algo possível de mudança, difundida por um olhar novo através de uma nova percepção, uma nova maneira de dizer, pintar, tocar, representar. Em

outras palavras, com uma enorme capacidade de surpreender. De tal forma, esse Caderno objetiva levar o aluno a refletir sobre as Artes de nosso tempo, buscando ao mesmo tempo despertar a curiosidade e capacidade investigativa, colocando-as em serviço de uma atitude crítica para com esse amplo domínio.

Tais reflexões podem ser feitas através de textos apresentados no Caderno, como por exemplo, o texto “Universo das Artes”, de Marilena Chauí, que serve de base filosófica para o desenvolvimento das noções que serão tratadas em textos subseqüentes.

Caderno de Formação Organização e Gestão do Trabalho na Escola, destina-se ao estudo dos princípios, métodos e procedimentos relacionados com a essência do trabalho na escola, bem como as formas de gestão, tomadas de decisão, como também a busca da compreensão das relações da escola coma comunidade, partindo assim do estudo da escola como uma instituição relevante do sistema de ensino e lugar de trabalho dos professores, lugar de aprendizagem de alunos e lugar da aprendizagem da profissão docente.

Caderno de Formação Política e Economia da Educação destina-se à formação na área de Gestão da educação, reunindo textos de autores brasileiros e estrangeiros que colocam no centro da discussão algumas questões, tais como a globalização, o neoliberalismo e o neoconservadorismo, que estão afetando a política e o financiamento educacional no mundo, no Brasil, nas unidades da federação e em especial no Estado de São Paulo e seus municípios.

Sendo assim, esse Caderno tem como objetivo oferecer aos alunos uma ampla visão dos problemas ligados à formulação de políticas, ao financiamento da educação básica, bem como das contradições e dos impactos que as questões tratadas têm no sistema escolar e na escola.

Caderno de Formação Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação apresenta-se com o objetivo de provocar, de maneira corajosa, os professores/alunos a estabelecer um diálogo aberto com as questões sociais e culturais que envolvem os diferentes povos; indígenas, pobres, negros e mulheres, ou seja, essa maioria populacional denominada explorada, marginalizada e discriminada, destituída de uma cidadania plena, mas que por outro lado é dotada de atributos culturais que tem contribuído para definir a identidade e diversidade do povo brasileiro.

Caderno de Formação Vivências Artístico-Pedagógicas tem como finalidade apresentar aos estudantes do Projeto um conjunto de textos que possam contribuir para a reflexão sobre o processo de trabalho dos educadores, dando ênfase à atuação daqueles que lidam direta ou indiretamente com experiências de caráter artístico-pedagógico, buscando assim contribuir com a formação do educador, propondo por meio de uma maneira específica tornar-se uma referência, ou seja, um estímulo a um novo modo de agir, uma nova postura educacional.

Caderno de Formação Legislação Educacional busca abordar as principais questões relacionadas com a educação básica, procurando facilitar aos estudantes dos cursos de licenciatura uma melhor compreensão das questões relacionadas com a legislação educacional, atualmente debatidas no cenário brasileiro.

Caderno e Ciências e Saúde tem como principal objetivo permitir que o aluno se interesse pelo conhecimento científico. Por não ser muito divulgado, há a necessidade de apresentar maneiras de difundi-lo, para isso o caderno, procura estimular os alunos para que aprendam a desenvolverem o pensamento aberto, despertando sua curiosidade, para entenderem os propósitos e a natureza desse conhecimento.

Caderno de Didática inclui textos baseados no desenvolvimento do Pedagogia Cidadã. Por isso, “trata-se de **uma** didática e não da Didática”. Não há textos que são normalmente utilizados, pois o caderno não nos mostra uma definição comum de Didática. A intenção aqui é trazer idéias que se consideram úteis para transmiti-las aos alunos. Se as idéias forem adequadas, o professor pode ser mais bem sucedido em seu trabalho, segundo os textos desse caderno.

Caderno Gestão da Informação tem o objetivo de abordar temas relacionados à estrutura de comunicação e refletir com os leigos assuntos sobre a necessidade de aprender a lidar com as mudanças tecnológicas que vem acontecendo à nossa sociedade, acarretando mudanças na lingüística. Propondo assim, uma reestruturação na escola para que ela se adapte a essa evolução, mudando a forma convencional de ensino, mostrando que ela é, possivelmente, a única forma de conhecimento fundamental para aprender a ler

e escrever, e que antes de tudo, ela é essencial para a aprendizagem das formas de comunicação digitais.

Caderno de Gestão Curricular e Avaliação tem a finalidade de estudar os problemas centrais de uma escola para que ela possa interferir de forma mais direta na realidade pedagógica. Além de discutir a interação inquebrável entre Currículo e Avaliação do aproveitamento escolar são abordadas questões de alta relevância no contexto das instituições de ensino no país.

Caderno Psicologia da Educação tem uma finalidade dupla: promover um debate sobre a influência dessa área na formação de profissionais da educação oferecendo fundamentos teóricos aos temas abordados pela Psicologia da Educação: *aprendizagem* e o *desenvolvimento*, não só para por em prática uma busca a uma nova forma de pensar, mas também para compreensão e solução de problemas na área educacional.

Caderno de Metodologia de Pesquisa Científica e Educacional está separado em quatro partes principais que se baseiam no conhecimento do método e a pesquisa científica como condição necessária na produção do conhecimento. O objetivo é fornecer subsídios para a formação de professores ligados à pesquisa como condição para produção do saber.

Caderno de Educação Infantil tem como finalidade oferecer aos estudantes de Educação Infantil uma fonte de subsídios que possa auxiliar nas práticas de educação com crianças de 0 a 6 anos de idade, apresentando textos que aumentam a curiosidade durante a leitura e, de certa forma induzindo à busca de novos conhecimentos acerca da Educação Infantil.

Caderno de Educação Matemática, tendo em vista o fato de a matemática ser vista como a vilã de todas as matérias, tem como objetivo (re)pensar sobre a prática docente, ou seja, tem a preocupação de mostrar uma linguagem ao professor que possa ser compreendida mais facilmente pelos alunos, para desmistificar a má impressão que eles têm da disciplina, visando assim uma educação matemática de qualidade.

Após breve apresentação acerca de cada um dos Cadernos de Formação do Projeto Pedagogia Cidadã, cabe aqui mencionar outra ação para a formação desses professores-alunos, que é a utilização de recursos tecnológicos para a realização de atividades, que segundo informação do documento do Programa, seriam realizadas de forma simultânea, entre os pólos

que estavam distribuídos pelo estado, pois estava a disposição estúdios geradores de videoconferências, sediados nos campi da UNESP e de salas de aula com equipamento de recepção instalado pelas prefeituras.

Apresentando no final do curso um total de 3390 horas, distribuídos entre as diversas atividades desenvolvidas, em sala de aula (com a presença de um professor/mediador), videoconferências e “laboratório de informática”.

O documento do Programa faz questão de mencionar que: tratar-se-ia de um curso presencial que emprega recursos tecnológicos de informação e comunicação (TICs), dentre elas, as teleconferências, distribuídas para todos os pólos receptores sempre com a presença de professores universitários da UNESP ou por ela convidados, e as videoconferências, que segundo o site do projeto são geradas nos estúdios localizados nos diversos Pólos da UNESP, proferidas por docentes-pesquisadores desta Universidade ou por educadores de reconhecida competência sobre o tema a ser trabalhado.

Para que pudessem ingressar nesse projeto, todos os professores/alunos tiveram que realizar um vestibular, organizado e coordenado pela VUNESP.

Percebem-se pontos importantes que se devem enaltecer e questionar, como a disposição do curso, que propõe um único professor, que possui a função de mediador. Porém, exige-se muito deste profissional nessa relação, bem como dos professores-alunos. Do primeiro, exige-se conhecimento polivalente, considerando-se que o mesmo terá que abordar os vinte e três cadernos com assuntos totalmente diferentes; já os professores-alunos rompiam com a concepção pedagógica que tiveram na sua formação escolar, na qual os conteúdos eram vistos de forma fragmentada e possuíam um professor para cada disciplina.

Outro ponto a ressaltar é a interpretação equivocada do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB. A formação exigida por lei, que poderia ser dada em serviço, teria a mesma validade legal que a desses cursos especiais. A interpretação da SEE e desses projetos sobre a questão abre sério precedente para o futuro da formação docente.

Algo muito questionado nessa nova modalidade de formação é o aligeiramento da formação proposta e do processo de formulação e implementação dos projetos. Esta não é uma característica de projetos de qualidade. Aqui abrimos espaço para discutir da qual “qualidade” nos referimos,

ficando claro assim que não se trata de “qualidade total” que segundo Romão (2000, p. 227) “invadiu determinados setores do discurso pedagógico e é apontado por alguns como um traço essencial da visão neoliberal”, demonstrando desta forma que quando tratarmos na pesquisa da qualidade educacional estaremos

(...) querendo saber, na verdade, que tipo de projeto social está se pretendendo construir. Em suma, a qualidade da educação só pode ser definida e ganhar substância na própria exterioridade da educação – porém, no interior do universo de um todo mais amplo que a tem como elemento constitutivo: a formação social para qual ela está sendo formulada e implementada (ROMÃO, 2000, p.227)

Tal reflexão é necessária, porque o conceito de qualidade é “totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto.” (RIOS, 2005, p. 64). Demonstra com isso, que ao analisar de forma crítica a qualidade de algo, nesse caso a educação, deve-se considerar os diversos aspectos, procurando articular os de “ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico.”(RIOS, 2005,p.64).

Desta forma, por sua polissemia

Somos, então, remetidos à necessidade de refletir sobre o que se qualifica como bom. Se recorreremos à história, verificamos que o que se tem chamado de boa educação é, na verdade, extremamente variável nas inúmeras sociedades e culturas, em virtudes dos valores que as sustentam. O que se considera bom ou mau tem um caráter histórico. Por isso mesmo, é preciso perguntar criticamente: de qual educação se fala quando se fala numa educação de boa qualidade? Ou: que qualidades tem a boa educação que queremos? (RIOS, 2005, p. 70).

Retomando o questionamento, percebemos que a condição de aligeirado passa a ser um princípio norteador desses cursos. A duração do curso da Pedagogia Cidadã é de 5 a 7 semestres, enquanto o tempo mínimo dos cursos regulares, em vigor, é de 4 anos, ou seja, oito semestres.

No VI Congresso Estadual de Formação de Educadores, o Grupo de Trabalho Pedagogia apresentou uma moção à Plenária Final do evento

solicitando a retirada do termo “Pedagogia” do nome desse projeto, por discordâncias teóricas. A moção foi aprovada por unanimidade.

Na reunião do Conselho Universitário o "Pedagogia Cidadã" foi votado após rápida exposição do projeto na reunião, sem discussão anterior nas Unidades Universitárias. A discussão desse tema na Câmara Central de Graduação não teve destino mais feliz. A Prograd indicou parecerista da Faculdade de Odontologia/Araçatuba — a despeito de existirem representantes da área de Ciências Humanas — que acatou laconicamente a proposta. Os docentes da UNESP contrários ao projeto se recusaram a participar das discussões para sua elaboração.

Percebemos, contudo, que estamos diante do início de um novo processo de fragmentação da formação docente. No processo de ensino/aprendizagem, diferentes “atores” passarão a desempenhar papéis em diversos níveis do processo de ensino, pois são previstas teleconferência, videoconferência, tutoria e monitoria. Portanto, esses profissionais estarão realizando fragmentariamente partes desta formação. Quem escreve o material didático não é aquele que está em sala de aula para aplicá-lo; quem faz a tele e/ou vídeo conferência quase não tem, ou tem poucas condições de interagir com os alunos/docentes que delas participam. Será o monitor, já destituído do status de professor, o profissional que estará, de fato, em contato direto e diário com o aluno/docente. De novo a velha dicotomia tão combatida: quem pensa a educação não é aquele que a faz. Afinal, quem de fato, assumirá para si a tarefa e a responsabilidade de ser PROFESSOR?

Outra problemática acerca desse projeto é o financiamento inadequado da formação docente. Os recursos públicos investidos nesses projetos estão comprando o produto da universidade.

Isso significa que esses cursos de formação não serão vagas permanentes como nos cursos regulares de graduação, apesar dos altos investimentos. Portanto, paga-se caro por algo pontual. Além disso, há questões sérias quanto à contratação dos profissionais que neles trabalham: os docentes da Universidade Pública recebem um adicional ao seu salário, os demais recebem um valor correspondente à função desempenhada. Dessa situação decorrem duas conseqüências graves. De um lado, os docentes da Universidade em regime de dedicação exclusiva recebem para realizar um

trabalho dentro das 40h/semanais. Isso reforça o estímulo ao docente de optar pela complementação salarial, pois os salários são extremamente baixos e defasados do mercado. Além disso, dribla a dificuldade de recomposição salarial, condição necessária para manter a qualidade do ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, os profissionais da educação externos à Universidade têm contratos de trabalho temporários, pontuais, incentivando ainda mais a precarização das condições de trabalho na área da educação.

Enfim, após entendimento acerca do panorama da profissão docente, formação em serviço e sobre o Programa Pedagogia Cidadã, investigaremos agora os conceitos de cultura e formação cultural, uma vez que, nosso foco de análise sobre o referido programa centra-se neste aspecto da formação dos professores.

CAPITULO II

2. A FORMAÇÃO CULTURAL DO PROFESSOR

2.1 Cultura e Formação Cultural

Abordaremos nesse capítulo a importância do profissional de educação conhecer os diferentes conceitos e usos do termo “cultura” como atividade humana, prática de produção e de criação, bem como o conceito de “formação cultural”, mais especificamente na formação do professor.

A história da humanidade é marcada pela existência simultânea de variadas culturas. Tal variedade é muito importante, uma vez que ao observar as práticas e tradições de outros povos somos induzidos a uma reflexão a respeito da pluralidade cultural à qual pertencemos. A partir dessa reflexão, pode-se dizer que há várias explicações possíveis para a definição do que é cultura, modalizadas por alguns autores.

Assim, para efeito de situar o discurso levaremos em conta alguns conceitos. Segundo José Luiz dos Santos, Cultura é:

(...)uma preocupação contemporânea, bem vista nos tempos atuais, ou seja, cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Cada variedade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que se façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais elas passam (SANTOS, 1996, p. 7-8).

Desta forma, pode-se dizer que por Cultura se entende muita coisa. Sendo assim, a palavra aparece sempre muito ligada a estudo, educação ou formação escolar. Por outro lado, muitas vezes se fala em Cultura a fim de referir-se unicamente às manifestações artísticas, tais como teatro, música, pintura, escultura, e assim por diante. Ainda em outras condições, ao se falar da cultura de nossa época, esta pode se associar aos meios de comunicação

de massa, como rádio, cinema e televisão. Cultura pode, também, ainda estar ligada às festas e cerimônias tradicionais, às lendas e crenças de um povo, ou mesmo ao seu modo de se vestir, à sua culinária, ao seu idioma e assim por diante.

Levando-se em conta tais observações, podemos dizer que Cultura é uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade, não dizendo respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções.

Para ilustrar este conceito é necessário que se faça um resgate histórico do termo cultura, que originalmente no Latim significa o cuidado dispensado ao campo, ao cultivo de plantas ou animais. Porém, houve uma evolução conforme aponta Cuche (1999), que a partir do século XVI o termo deixa de designar o estado da coisa cultivada para designar a própria ação de fazê-la. Na segunda metade do século XVI, a palavra cultura é utilizada no sentido figurado, empregando-a como o desenvolvimento de uma faculdade humana, entretanto, a metáfora “cultivar o espírito assim como se cultiva a terra” só será reconhecida no âmbito acadêmico a partir do século XVII, conforme afirma NOGUEIRA (2002, p.145) “neste momento, cultura num sentido metafórico é um termo consagrado passando a tomar um papel central no vocabulário iluminista”.

Nesse mesmo período, cultura é na maioria das vezes utilizada com um complemento, como “cultura das letras”, demonstrando assim a coisa cultivada. Com o tempo, o termo passa a ser empregado sem complementos, significando assim, a formação ou educação do espírito.

Ainda há um dado curioso, que é o fato da palavra ser sempre utilizada no singular, acentuando-se o “universalismo e o humanismo dos filósofos” (CUCHE, 1999). Nessa perspectiva, segundo Cuche (1999, p. 132), a palavra cultura é “um termo que se torna emblemático do pensamento iluminista, associado sempre às idéias de progresso, educação e razão”.

Assim, de acordo com o referido autor, no século XVIII, a palavra cultura apresenta uma aproximação de outra, muito utilizada no vocabulário francês: civilização. Embora haja uma aproximação, ambas não são sinônimas, já que “cultura” trataria dos progressos individuais e civilização caracteriza os progressos coletivos. Assim sendo, civilização representa a melhoria à evolução da sociedade. Nesta mesma época, devido ao grande prestígio da língua

francesa, tratava-se de um traço inerente das elites, facilitando a projeção do pensamento iluminista em toda a Europa, assim como do termo cultura em vários países deste mesmo continente.

Segundo Kuper (2001), a palavra Cultura é sempre a mesma, no entanto, com sentidos bem mais amplos. Para o referido autor,

(...) essa definição orgânica de cultura, que abrange todos os modos de vida de uma sociedade e se conecta ao contexto de experiência das pessoas, foi uma inflexão importante na história da antropologia, porque serviu para se contrapor à visão humanista convencional, imbuída de pedantismo e orgulho espiritual, que buscava se apropriar da idéia de cultura como termo exclusivo das grandes civilizações e das altas classes (p.140).

Nesse trabalho tomaremos como referência a concepção de cultura observada em Pérez Gomes(2001) que considera cultura como

(...)o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado (PÉREZ GOMES, 2001, p. 17).

Definindo cultura como o “resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo” (PÉREZ GOMES, 2001,p. 17). Com isso, para o autor a cultura se expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais,instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade.

Para o referido autor a cultura tem “caráter contingente, parcial e provisório, não sendo assim um algoritmo matemático que se cumpre indefectivelmente”.É destacado, ainda, por ele e recorrido por nós, a condição de que a cultura “potencia tanto quanto limita, abre ao mesmo tempo que restringe o horizonte de imaginação e prática dos que a vivem”. No entanto é possível conceber que a natureza de cada cultura “determina as possibilidades

de criação e desenvolvimento interno, de evolução ou estancamento, de autonomia ou dependência individual”(p.17).

Consideramos a escola como um “espaço ecológico” de cruzamentos de culturas, no entanto ela deve assumir a responsabilidade de mediar de forma reflexiva esses influxos plurais, compreendendo a influência que essas diferenças exercem nas novas gerações.

Realizadas tais observações buscando a compreensão sobre a origem e evolução do termo cultura, é importante neste momento buscarmos a compreensão quanto à concepção de formação cultural. Para tanto, o objeto de pesquisa proposto para tal dissertação trata da formação cultural do professor no âmbito do curso de Pedagogia, mais especificamente aquela realizada em um programa de formação (Pedagogia Cidadã), analisando a matriz curricular (Cadernos de Formação), bem como, a organização do curso, objetivando investigar se e como é abordada a questão cultural junto aos alunos-professores.

Consideramos tal análise relevante uma vez que atualmente fazemos parte de uma sociedade onde a diversidade cultural tem se tornado tema de grande polêmica em quase todos os meios sociais, uma vez que o respeito pelas diferenças e expressões culturais é cada vez menor. Porém percebe-se que cada vez mais a sociedade busca disfarçar essas diferenças.

Reflete-se assim na necessidade de que os professores devam possuir uma formação mais abrangente, proporcionada tanto pelo currículo das universidades, como pela busca individual. Entende-se então que a formação cultural dos mesmos poderá proporcionar um avanço significativo para o desenvolvimento cultural dos educandos, que por sua vez poderá também repercutir significativamente em um avanço formativo da sociedade, como um todo.

Sendo assim, nota-se que ao colocar a ênfase na relação com a cultura e ao valorizar o estilo das relações mais aristocráticas, a escola acaba por favorecer os mais favorecidos, uma vez que a própria escola como mecanismo ideológico do Estado acaba sendo a geradora da exclusão de grupos, aos quais os conjuntos culturais dos dominantes não se associam aos mesmos, tornando marcantes as diferenças culturais no interior das escolas.

De acordo com Silva (2001, p. 4),

(...) o tema diversidade cultural e educação detêm sua importância dado que, diferentes presenças na escola são “sacrificadas”, muitas vezes pela falta de formação e informação de professores, ou ainda, por assumir uma postura ideológica/educacional que não considere tais diferenças.

Assim, pode-se dizer que para a autora, há outros problemas relacionados tanto ao trabalho bem como à formação do professor no que diz respeito às diferenças e diversidades culturais, como por exemplo, a falta de um projeto pedagógico que valorize a diversidade cultural do povo brasileiro como um elemento orientador do seu trabalho.

De tal forma, tomando como princípio o sistema de ensino a partir do ponto de vista de SILVA (2001, p. 4), percebe-se que

(...) a pedagogia clássica, respaldada e justificada pela civilização ocidental, desvaloriza a contribuição africana e indígena (...) o processo de construção do sistema educacional do Brasil, privilegia apenas o aporte do modelo imposto pela colonização.

Pode-se observar que na visão da autora, as escolas, na maioria das vezes apropriam-se de discursos sobre racismos, por exemplo, baseando-se em teorias e concepções do mundo dominante, nos quais os professores passam a ser meros reprodutores de idéias embutidas num sistema uniformizante que deixa de levar em conta que a sua prática pedagógica está completamente distanciada da complexidade dos sujeitos que compõem não somente a sala de aula, bem como todo o espaço escolar.

Nesse raciocínio, faz-se importante a apropriação das idéias do sociólogo Pierre Bourdieu (1998), o qual menciona que os reflexos da desigualdade social estão sendo nitidamente percebidos na exclusão daqueles que já estão incluídos, sendo que uma das principais questões levantadas por ele diz respeito ao papel de democratização que era atribuído às escolas, ou seja, propor que no momento em que todos estivessem “presentes” nas salas de aula, a sociedade se democratizaria, remetendo a idéia de que a pessoa seria

incluída, e dessa forma, bem sucedida na sociedade, por conta da simples presença na escola.

De acordo com o autor, até a década de 50, as desigualdades sociais já se faziam muito claras, uma vez que já haviam os escolarizados e aqueles que acabavam por ficar fora da escola.

Hoje em dia, tais desigualdades escolares, mostram-se de maneiras mais sutis, pois os indivíduos encontram-se na escola, mas acabam sendo excluídos pela própria, sobretudo no caso daqueles provenientes de classes sociais e culturais desprivilegiadas. O próprio currículo escolar tende a reservar às escolas da rede oficial de ensino cursos menos prestigiados, com profissões menos rentáveis, que acabam por se tornar a escolha dos menos favorecidos.

A partir dessa análise, Bourdieu atenta para a questão de não ser suficiente a mera expansão dos sistemas escolares, haja vista que a própria escola proporciona um processo de exclusão de muitos alunos, por meio de seleções internas, as quais se dão fundadas nas bases ligadas ao Capital Cultural de cada indivíduo. Sendo assim, segundo Bourdieu, aqueles indivíduos, provenientes de famílias, com maiores possibilidades de acesso a produção cultural, acaba por se sobressair em relação àquele que não teve as mesmas possibilidades, ou seja, cujo Capital Cultural herdado é considerado “inferior”. Assim, os alunos que se apropriaram desse Capital Cultural não-dominante ou “inferior”, encontrarão vários obstáculos na sua trajetória escolar, uma vez que pelo fato de não possuírem familiaridade com a cultura dominante da escola, passarão a apresentar muito menos possibilidades de obtenção de sucesso, na medida em que a própria instituição passa a selecionar e privilegiar aqueles detentores de maior compatibilidade com sua cultura.

Baseando-se em tais pressupostos, Bourdieu levanta uma questão que se refere diretamente à dinâmica de funcionamento do Campo Educacional, especialmente no que concerne às relações professor-aluno, bem como entre professores e seus pares, que aos olhos do sociólogo, devem ser professores capazes de compreender a exclusão social proveniente do mercado, que acaba por repercutir na aprendizagem do aluno.

Em razão dessas análises, Bourdieu defende uma postura diferenciada por parte dos educadores, na qual se espera que os currículos de formação de professores, no caso específico a Pedagogia, primem aprioristicamente por uma

formação geral do professor, que contemple, neste caso, a cultura como elemento constitutivo do ser humano, assim como menciona o próprio autor:

(...) um fenômeno de moda intelectual leva a reconhecer em todo lugar os sinais de uma homogeneização da sociedade, inúmeros autores pretendem que as distâncias culturais entre as classes tendem a se reduzir (BOURDIEU, 2001, p.235).

Pode-se dizer assim, que de acordo com a visão de Bourdieu, vivemos em uma sociedade capitalista, que não prima por uma homogeneização cultural, mas sim, que faz uso de seu capital cultural como uma forma de manipular o outro, aumentando cada vez mais as distâncias culturais. Ou seja, tem o capital cultural aquele que detém o poder.

Assim, analisando essa questão no sentido da avaliação escolar, Bourdieu entende os procedimentos avaliativos como sendo estruturados em torno de “uma cultura aristocrática e, sobretudo uma relação aristocrática com essa cultura, que o sistema de ensino transmite e exige” (BOURDIEU, 2001, p. 236).

Em outras palavras, pode-se dizer que Bourdieu reafirma a idéia de que a escola exerce um papel fundamental em consagrar e consolidar as desigualdades sociais, fazendo dessa forma, com que as diferenças econômicas e sociais legitimem a transmissão da herança cultural.

Ainda mediante tal visão, Bourdieu, em seu artigo intitulado “*A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura*” deixa claro os conceitos fundamentais de sua teoria, como por exemplo, o denominado “capital cultural”, por ele definido como sendo uma herança social, que acaba por tornar-se a principal responsável pela diferença no rendimento escolar. Ou seja,

(...) a noção de capital cultural surge da necessidade de se compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais. Sua sociologia da educação se caracteriza, notadamente, pela diminuição do peso do fator econômico, em comparação ao peso do fator cultural, na explicação das desigualdades escolares (BOURDIEU, 1979, p. 33-36).

No entendimento de BOURDIEU (2001, p 73-79). o Capital Cultural pode ocorrer sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado.

No estado incorporado, dá-se sob a forma de disposições duráveis do organismo, tendo como principais elementos constitutivos os gostos, o domínio maior ou menor da língua culta e as informações sobre o mundo escolar. A acumulação desta forma de capital cultural demanda que sua incorporação seja feita mediante um trabalho de inculcação e assimilação. Este trabalho exige tempo e deve ser realizado pessoalmente pelo agente. O capital cultural no seu estado incorporado constitui, assim, o componente do background familiar que atua de forma mais marcante na definição do futuro escolar dos descendentes, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos considerados apropriados e legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta trazida de casa (herança familiar) facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares, funcionando como uma ponte entre o mundo da família e o da escola.

No estado objetivado, o capital cultural existe sob a forma de bens culturais, tais como esculturas, pinturas, livros, etc. Para possuir os bens econômicos na sua materialidade é necessário ter simplesmente capital econômico, o que se evidencia na compra de livros, por exemplo.

No estado institucionalizado a objetivação está na obtenção do diploma, pois ele confere ao seu portador “um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura” sendo essa uma forma de “neutralizar certas propriedades devidas ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos limites biológicos de seu suporte.” Sendo considerado o diploma uma certidão de competência cultural.

Assim pode-se dizer que aos olhos do autor, os professores e a escola, seja de maneira consciente ou inconsciente, acabam por privilegiar a relação com o saber, muito mais do que o saber em si mesmo.

Bourdieu apresenta também uma contribuição significativa para a Sociologia da Avaliação Escolar, ou seja, ele observa que o sistema de ensino tende a apresentar uma valorização em seus juízos com a relação natural e familiar com o saber, bem como as demais atitudes, como desenvoltura, comportamento e características que estão diretamente ligadas à origem social

dos alunos. Pode-se dizer assim, que de tal forma, o próprio sistema de ensino é o contribuinte para a legitimação das diferenças iniciais entre os indivíduos, resultado esse da educação familiar e origem social dos mesmos, transformando-se em diferenças e exclusão escolar.

Aos olhos de Bourdieu, a escola é concebida como sendo uma espécie de máquina ideológica, a qual, recebendo produtos socialmente classificados os restitui escolarmente classificados. Ou seja, essa “máquina” acaba por estabelecer uma correspondência muito estreita entre a classificação de entrada e a classificação de saída.

Para ele, tal máquina atuaria com base nos mecanismos engendrados pelas taxinomias escolares, que seriam a própria

Ideologia em estado prático, produzindo efeitos lógicos que são inseparavelmente efeitos políticos, a taxinomia escolar encerra uma definição implícita de excelência que, constituindo como excelentes as qualidades apropriadas por aqueles que são socialmente dominantes, consagra sua maneira de ser e seu estado (BOURDIEU, 2002, p. 196).

Assim, levando-se em conta tais estudos e análises, espera-se que escola elimine esse conceito de cultura, que resulta na exclusão dos menos favorecidos econômica e socialmente falando.

Espera-se também que a escola seja democrática, pois retomando ao conceito de Bourdieu,

(...) somos levados, então a reconhecer a “rigidez” extrema de uma ordem social que autoriza as classes sociais mais favorecidas a monopolizar a utilização da instituição escolar, detentora, como diz Max Weber, do monopólio da manipulação dos bens culturais e dos signos institucionais da salvação cultural (BOURDIEU, 2004.p, 347).

Com tudo isso, faz-se necessário também levar em consideração as chances diferenciais de ascensão social com idêntica utilização dos meios institucionais uma vez que se sabe que, com nível de instrução equivalente, os indivíduos provenientes de classes sociais diferentes ascendem a níveis mais ou menos elevados da denominada hierarquia social.

Em linhas gerais, conclui-se que o mundo político se fecha progressivamente, enquanto que os dirigentes da mídia produzem avaliações apressadas e imprudentes. Daí o questionamento que Bourdieu faz com respeito ao papel dos intelectuais na interlocução com essas vozes desesperadas, que propagam uma cultura escravizante. Assim, imagina-se que uma possibilidade de minimizar tal problema venha por meio de uma ação política realmente democrática, capaz de fornecer caminhos capazes de escapar da arrogância tecnocrática, que tem se colocado como a dona do destino e felicidade do homem.

Bourdieu nos deixa ferramentas conceituais que, embora a conscientização dos mecanismos que tem excluído a muitos não sirva para eliminá-los por completo, serve, ao menos, para dar a esses excluídos, a possibilidade de uma nova perspectiva.

Abordaremos a seguir a formação do profissional de educação diante da relevância da sua formação cultural apresentada no início deste capítulo.

2.2 A importância da formação do profissional de educação para a realidade atual.

Ao abordarmos a formação cultural do professor consideramos importante, inicialmente, saber o que dizem os Referenciais Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica sobre este aspecto da formação docente.

Tal documento debate a questão da necessidade da construção de um novo perfil de profissionais do ensino, criando um novo papel de professor a partir das práticas pedagógicas e de sua atuação perante a demanda social. Para isso, ainda ocorrerá um período de transição para que os professores leigos em serviço se integrem a esse novo sistema.

Essa nova proposta de reformulação se orienta, dentre outros, por dois pressupostos aqui declinados:

“O Trabalho do professor é simultaneamente intelectual e técnico, profissional e político (Item 4). A atuação profissional visa ao desenvolvimento dos alunos como pessoas, nas suas múltiplas dimensões e possibilidades.”

Quando o professor não tem um envolvimento mais próximo ao aluno e não se importa com a capacidade que o aluno tem de aprender, o professor está contribuindo para a alienação dos mesmos. O professor precisa perceber que paralelamente à teoria, o seu trabalho precisa ser impreterivelmente emancipatório, principalmente no que tange ao encaminhamento para as questões políticas, bem como compreender a hegemonia do sistema capitalista e suas facetas. O papel do professor é de ensinar igualmente a todos, sem restrições, sem omissão. Esse trabalho, conseqüentemente, também abordará as forças de trabalho e suas relações com as classes. Distinguindo assim as diferenças impostas pela sociedade, e o quanto à formação e o trabalho dos mesmos podem contribuir para a inversão desse quadro opressor.

O item 5 do documento aborda a não discriminação ao aluno, seja ela racial, étnica ou cultural dizendo: “o necessário compromisso com o sucesso das aprendizagens com os alunos nas creches e nas escolas de educação infantil e do ensino fundamental exige que o professor considere as diferenças culturais, sociais e pessoais, de modo a não reafirmá-las como causa de desigualdade ou exclusão”.

O documento é claro quando aborda a existência de diferenças culturais e o quanto essas diferenças podem contribuir para o conhecimento e conscientização sobre as questões culturais. E contribuir, desta forma, para a discussão elencada anteriormente quanto à relação de classes que preexistem em nossa sociedade. Também salienta quanto ao cuidado do professor em evitar qualquer circunstância que proporcione desigualdade ou exclusão.

Outro ponto passível de reflexão, dentro dessa conjuntura é a constante inserção de novas tecnologias na sociedade hodierna, contudo nem todos os alunos tem acesso a essas tecnologias, assim sendo, o professor precisa atentar para a sua conduta profissional, não exigindo que seus alunos realizem trabalhos utilizando recursos tecnológicos, sem, contudo não verificar se os mesmos tem condições de acesso a eles.

Como ilustração, podemos mencionar um possível trabalho que o professor exija que seja entregue digitado, ou uma pesquisa que só seja possível em um site específico, ou mesmo um programa de televisão transmitido em canal fechado, etc. Essa formação é pensada, nesse documento, de modo que a escola possa contribuir para a cidadania e equidade

de direitos ao promover acesso aos conhecimentos e quando a escola não consegue proporcioná-los ela precisa compreender a condição sócio-econômica do seu aluno. Nesta perspectiva de formação de professores o objetivo é não só desenvolver a parte intelectual, mas também a criatividade como forma de ensino.

Há certas funções, delineadas nos já citados referenciais, relacionadas a seguir, que delimitam o campo de atuação do professor, em consonância com os artigos 1, 2 e 13 da LDB como: participar do projeto pedagógico e dos conselhos; cuidar do desenvolvimento dos alunos; permitir que os alunos aprendam independente das diferentes faixas etárias; gerenciar trabalhos na aula; integrar família nas atividades da escola; participar da comunidade educativa e profissional. Essas funções servem como referência para definir as competências necessárias para atuar profissionalmente. Algumas dessas competências serão relacionadas abaixo:

- Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mutuo, participação, responsabilidade, dialogo e solidariedade, atuando como profissionais e como cidadãos.
- Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira para compreender o contexto e as relações em que esta inserida a prática educativa.
- Fazer escolhas didáticas e estabelecer metas que promovam a aprendizagem e potencializem o desenvolvimento de todos os alunos, considerando e respeitando as suas características pessoais, bem como diferenças decorrentes de situação socioeconômica, inserção cultural, origem étnica, gênero e religião, atuando contra qualquer tipo de discriminação ou exclusão.
- Desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural , adotando uma atitude de disponibilidade para a atualização, flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho na escrita profissional.
- Participar de associações da categoria, estabelecendo intercâmbios com outros profissionais em eventos de natureza sindical,

científica e cultural, e utilizar o conhecimento sobre a legislação que rege a sua atividade profissional.

Como em qualquer campo de atuação profissional, o conhecimento do professor representa o conhecimento científico (técnico), aliado ao compromisso político que ele deve ter para poder exercer sua função profissional, sendo que isso deve ser adquirido no curso de formação inicial. O currículo deve conter todos os segmentos da formação básica, com fundamentos gerais e mais as especificidades. Mesmo que vá atuar em apenas uma área, é necessário conhecer as especificidades das diferentes etapas escolares. Isso inclui: conhecimento sobre crianças jovens e adultos, o professor precisa conhecer e compreender as características dos alunos e saber se posicionar para atuar; conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política de educação, sabendo analisar a realidade política, histórica, social do país; Cultura geral e profissional, que inclui conhecimento com organizações sindicais e associações científicas e culturais; conhecimento para atuar na área, que deve ser feita de forma que desenvolva a aprendizagem de todos os conteúdos fundamentais.

O êxito nas propostas de formação de professores depende, consideravelmente, da metodologia usada, que aqui é vista como o modo de organizar e abordar o currículo. Organizar a formação é trabalhar no âmbito da resolução de problemas contribuindo com o conhecimento que se tem para solucioná-los. Duas formas diferentes de contribuir para um melhor aprendizado, dentro do contexto de programas de formação são: a supervisão, que ajuda a colocar o futuro professor em contato com seu tipo de trabalho e grupos de estudo, que propicia um desenvolvimento intelectual próprio, mas compartilhando com outros estudantes.

Os educadores apresentam uma cultura construída principalmente nas instituições formadoras, por isso o dia-a-dia nelas vivido é também um item importante para o aprendizado dos novos professores. A cultura de cada instituição é fruto dos profissionais que fazem parte dela.

Nessa conjuntura consideramos importante descrever os indicadores do perfil cultural dos professores, investigados por NOGUEIRA(2002) para compreendermos a formação cultural do professor.

Segundo a autora foram distribuídos 184 questionários entre os professores que continham 22 perguntas e após análise a pesquisa revelou o seguinte quadro:

Deste universo pesquisado apenas 20,2% dos professores afirmaram ter recebido aula de alguma linguagem artística em sua infância ou adolescência, 22,9% responderam que desenvolvem alguma atividade atualmente. Esse quadro inicial demonstra que o contato com as linguagens culturais é algo restrito para os professores, tanto na infância, quanto fase adulta.

Outro indicador que merece destaque é quanto aos hábitos culturais e a frequência a eventos, no qual transcreveremos abaixo:

- 87,15% dos professores afirmam que gostam de cinema, mas apenas 13,32% freqüentam essas salas;

- 94,97% afirmaram que gostam de assistir a filmes em vídeo, no entanto somente 52,21% tem costume de assistir;

- 92,17% declararam apreciar Artes Visuais, mas somente 7,81% freqüentam os espaços dedicados a elas(exposições, galerias, museus);

- 87,77% dos professores apreciam os espetáculos de dança, mas apenas 4,43% costumam assisti-los regularmente;

- 100% dos entrevistados, segundo NOGUEIRA(2002), demonstraram que gostam de música, porém deste total apenas 11,16% costumam freqüentar espaços de música ao vivo, como shows, recitais ou concertos,

- 91,06% afirmaram que gostavam de ler, no entanto somente 41,95% costumavam utilizar a biblioteca ou livrarias.

A autora não elaborou questões a respeito de programas de televisão, por considerar difícil a definição do que seria uma programação efetivamente cultural e também não contemplou questões acerca do teatro, porque a autora considerou o fluxo de espetáculos dessa linguagem pequenos na capital de Goiás(cidade onde foi realizada a pesquisa), não permitindo assim uma amostragem real e significativa para ser tabulado.

Diante destes dados consideramos alguns pontos importantes a serem destacados em nosso trabalho. Uma primeira observação reflete na

responsabilidade que as universidades possuem quanto a necessidade de mudança no comportamento dos seus alunos, principalmente nos cursos de formação de professores. Consideramos assim, porque os professores são formadores da sociedade, destacando, desta forma, a sua importância para a mudança desse quadro. Um segundo aspecto presenciado é a distância entre o “apreciar” e o “frequentar” quando nos referimos aos espetáculos culturais/atividades culturais, a mesma autora menciona em sua pesquisa os principais entraves para uma maior frequência: primeiro a falta de tempo(86,11%); segundo a falta de dinheiro(80,55%); terceiro a falta de companhia(32,77%); em quarto a distância(20,55%) e em quinto a falta de transporte(20%).

A autora sugere que esses fatores não deveriam ser levados em conta, considerando assim as referidas respostas dadas, quando demonstraram como impeditivo o fator financeiro, a meu ver e também para a autora, muitos são os espetáculos que são oferecidos de forma gratuita. Inclusive presenciava isso enquanto gestor cultural (Secretário Municipal de Cultura) quando procurava democratizar o acesso à arte por intermédio das diversas linguagens culturais, sendo amplamente divulgado pela classe dos professores e mesmo assim a presença era pequena por parte dos profissionais de educação.

Isso, conseqüentemente, repercute na sala de aula, nos costumes culturais, na formação da sociedade como um todo.

Enfim, o desenvolvimento cultural, profissional e progresso na profissão não está explicitamente incluído no documento do Programa Pedagogia Cidadã, mas entende-se que a sua formação deve dar condições para o desenvolvimento cultural e profissional; a avaliação feita da atuação dele deve mostrar os avanços feitos ou suas limitações para melhorar sua qualidade de ensino e seu progresso deve servir de incentivo para seus avanços na própria formação.

Partiremos, agora, para a análise e interpretação da formação cultural oferecida aos professores-alunos, a partir de alguns textos selecionados nos Cadernos de Formação do respectivo programa.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO CULTURAL DO PROFESSOR NO PROGRAMA PEDAGOGIA CIDADÃ

Neste capítulo serão abordados os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa, bem como serão analisados os textos que foram selecionados nos Cadernos de Formação do Programa Pedagogia Cidadã, tendo como foco suas possíveis contribuições à formação cultural dos professores-alunos do referido programa.

3.1 Os procedimentos metodológicos

Este estudo foi desenvolvido como base em uma abordagem qualitativa, através da realização de um estudo de caso, cuja estratégia é bastante comum nas pesquisas em educação. Segundo Chizzotti (2006, p. 135),

(...) em geral, o caso é dado ao profissional para que reúna informações sobre um determinado produto, evento, fato ou fenômeno social contemporâneo complexo, situado em seu contexto específico. Objetiva reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando dúvidas, esclarecendo questões pertinentes e, sobretudo, instruindo ações posteriores.

Os dados desta investigação foram coletados em uma situação particular, a saber, na realização de um programa de formação em serviço denominado “Pedagogia Cidadã”, o qual buscamos compreender e analisar, de forma mais específica, quais os elementos teórico-práticos oferecidos pelo referido programa à formação cultural dos professores-alunos do programa.

Diante das características e objetivos desta investigação, buscamos apoio nas idéias de Stake (1994; 1995 apud CHIZZOTTI, 2006, p. 137), o qual ressalta que,

O estudo de caso *intrínseco* procura conhecer melhor um caso particular em si, mesmo porque sua singularidade ordinária e específica torna interessante esse caso, mesmo que não seja representativo ou ilustrativo de outros casos. O objetivo da pesquisa não é construir teorias ou elaborar construções abstratas, mas compreender os aspectos intrínsecos de um caso em particular, seja uma criança, um paciente, um currículo ou organização etc.

Dessa forma, os dados foram obtidos nos cadernos de formação do programa Pedagogia Cidadã, os quais compõem a organização curricular do referido curso de formação em serviço. A priori analisamos todos os vinte e três cadernos para posteriormente selecionar alguns textos neles contidos. Em decorrência da grande quantidade de textos que compõem os cadernos, utilizamos o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica como referência de aspectos relevantes e para a definição dos critérios de escolha dos textos a serem analisados. Selecionamos, assim, 5 dos 23 cadernos do programa, a partir das seguintes critérios:

- 1- Textos que apresentassem elementos que proporcionassem ao professor/aluno do referido programa um contato com estudos que promovessem o incentivo à leitura dos educandos e conseqüentemente para eles mesmos, buscando nesse critério a consonância com o item II do artigo 11 que estabelece os critérios para de organização da matriz curricular eixo esse “articulador da interação e da comunicação (...)” (CNE/CP 1/2002 p.32);
- 2- Os Cadernos que abordassem questões relativas à variedade lingüística, comunicação e o preconceito lingüístico, compreendendo assim o Art. 2º item II das Diretrizes que estabelece a organização curricular, na qual menciona que a formação docente de preparar para o “acolhimento e o trato da diversidade” (CNE/CP 1/2002 p, 31);
- 3- Textos que se preocupassem em abordar o ensino de arte no Brasil, bem como sugestões de atividades que proporcionassem ao professor-aluno novos instrumentos para a sua prática, conforme o item III do art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais que contempla o preparo para o

“exercício de atividades de enriquecimento cultural” (CNE/CP 1/2002 p.31);

- 4- Partindo do pressuposto que a formação cultural do professor poderia propiciar a emancipação dos professores, buscamos conhecer se algum caderno ou texto objetivou analisar os fundamentos sociológicos com base na premissa de que o projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes deve sinalizar para a formação de competências “referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática” (CNE/CP 1/2002 p. 31);
- 5- Cadernos do programa proporcionassem reflexão no professor-aluno, no que se refere a fatores e condições hodiernas da educação, filosofia, mundo, etc. Conhecimentos esses previstos nas Diretrizes que menciona a necessidade de o professor conhecer a “dimensão cultural, social, política e econômica da educação” (CNE/CP 1/2002 p. 31).

Em linhas gerais, o interesse da referida análise é observar se a vasta obra apresentada pelo programa Pedagogia Cidadã contempla elementos que proporcionem formação cultural do professor-aluno, se os mesmos foram colocados em contato com elementos que propiciem ampliação, não somente do seu repertório teórico, mas também de elementos culturais, permitindo assim, a eles, o contato com abordagens críticas sobre as diferentes culturas e sua existência no contexto escolar, ampliando sua compreensão sobre o tema e dando aos professores a possibilidade de atuar em sala de aula utilizando diferentes estratégias de ensino-aprendizagem e elementos artísticos nas aulas práticas.

Para tanto, identificamos cinco eixos temáticos a partir dos quais procedemos a análise dos textos, a saber:

- 1 – Incentivo à leitura;
- 2 – Acolhimento e trato da diversidade;
- 3 – O ensino de Arte no Brasil;
- 4 – Comprometimento com valores de uma sociedade democrática,
- 5 - Reflexões sobre as condições atuais da educação.

3.2 Cultura e Formação Cultural nos textos dos Cadernos de Formação

Como já mencionado, a organização curricular do Programa Pedagogia Cidadã, constitui-se de vinte e três Cadernos de Formação que abordam diversas disciplinas. No entanto, para efeito de análise utilizamos alguns textos contidos em cinco destes cadernos, que foram por nós selecionados, com o intuito de analisar se os mesmos têm o objetivo de oferecer elementos que propiciem formação cultural aos professores/alunos, a partir dos eixos temáticos por nós identificados.

3.2.1 Incentivo à leitura

No **Caderno de Formação de Alfabetização**, a Dra. Renata Junqueira de Souza, em seu texto “*Leitura da Poesia Infantil na Escola*”, afirma ser a linguagem poética aquela que permite aos leitores um contato com as mudanças ideológicas da sociedade, em cujo caderno o leitor mencionado pela autora inicia sua trajetória ainda na infância, treze anos que se encontra a faixa etária em que as crianças revelam maior interesse pela leitura.

Partindo desse princípio, pesquisadores têm se dedicado em mostrar aos pais e professores a necessidade de se incluir o livro na rotina diária da criança. Harris (1960) afirma:

Comparada ao cinema, ao rádio e à televisão, a leitura tem vantagens únicas. Em vez de precisar escolher entre uma variedade limitada, posta à sua disposição por cortesia do patrocinador comercial, ou entre os filmes disponíveis no momento, o leitor pode escolher entre os melhores escritos do presente e do passado. Lê onde e quando mais lhe convém, no ritmo que mais lhe agrada, podendo retardar ou apressar a leitura; interrompê-la, reler ou parar para refletir, a seu bel-prazer. Lê o que, quando, onde e como bem entender. Essa flexibilidade garante o interesse contínuo pela leitura, tanto em relação à educação quanto ao entretenimento... (Apud BAMBERGER, 1987, p. 13).

A partir dessa definição, Martins (1989 apud SOUZA 2003) chama a atenção para um contato sensorial com o objeto livro, que, segundo ela pode revelar “um prazer singular” na criança. Ou seja, ao fazer uma leitura, a criança sente-se atraída pela curiosidade, pelo formato, enfim, pelas diversas

possibilidades emotivas que o livro contem. A autora afirma que “esse jogo com o universo escondido no livro” (MARTINS,1989 apud SOUZA. 2003, p. 111) pode estimular na criança a descoberta e o aprimoramento da linguagem, desenvolvendo assim sua capacidade de comunicação com o mundo.

Contudo, na escola, o contato da criança com o livro se dá na maior parte das vezes com as cartilhas, as quais tem sido bastante criticadas por muitas vezes agir como empecilho ao estímulo da leitura. No entanto, apesar desses problemas estruturais, é na escola que a criança vai aprender a ler, e é também nesse ambiente que muitas crianças têm seu primeiro contato com a literatura.

De acordo com Souza (2003,p. 111) “(...) a relação entre a escola e a literatura vai mais além: a proposta subjacente a ambas é a formação da personalidade, pois as duas instituições voltam-se á formação do indivíduo”.

Sendo assim, a escola, mesmo com suas limitações, constitui-se como ambiente privilegiado para a formação do leitor e tem a difícil tarefa de despertar nos pequenos o gosto pela leitura. Sendo a poesia, na opinião de vários autores, o único gênero capaz de despertar leitores em qualquer fase ou faixa etária de leitura, este deveria ser um gênero literário bastante estimulado nas escolas.

No entanto, Souza (2003) em pesquisa aponta para o pouco uso do texto poético nas séries iniciais, problema esse decorrente da má formação e preparação dos professores para se trabalhar com a poesia em sala de aula.

Para a autora entre os obstáculos encontrados estão:

(...) professores inseguros, mal preparados, desconhecedores de concepções e modos de ensino com poesia, utilizadores de manuais didáticos metodologicamente equivocados e de textos poéticos com uma conotação estritamente pedagógica (SOUZA, 2003, p.113).

A referida autora chama a atenção ainda, para a formação teórica deficitária do professor e menciona que uma série de equívocos cometidos em sala de aula são decorrência dessa má formação. E deixa claro que a abordagem metodológica, que prima pela “identificação do tema do texto, estudo do vocabulário, interpretação, estudo de gramática, aprendizagem de ortográfica e produção de textos”(SOUZA, 2003,p.113) no trabalho com poesia proporcionam uma redução do prazer da leitura poética:

O estudo do vocabulário se limita à apreensão do sentido literal das palavras; o sentido poético nunca é explorado. A forma de interpretação também é sempre redutora; estimula-se a compreensão das relações lingüísticas firmadas entre as palavras, mas não se estimula a compreensão profunda das entrelinhas do texto poético. A gramática e a ortografia sugerem atividades repetitivas e facilitadoras totalmente desvinculadas do desempenho social, ou seja, desvinculadas da função social dos textos. As sugestões para que os alunos produzam seus próprios textos poéticos não contemplam a necessidade de formação prévia do repertório cultural de seus produtores (SOUZA, 2000, p. 151).

Em vista disso, cabe ao professor estar bem preparado e perceber no exercício diário da leitura de poemas que os elementos aproximadores do homem com o poético são as emoções e a sonoridade. Dessa maneira, a aprendizagem pode ganhar, através do ensino da poesia, um colorido especial, uma vez que a criança tem uma afinidade própria com o belo, com a fantasia, com o lúdico, já que pertencem a um mundo onde sonho e realidade se fundem.

Nesse sentido, ressalta-se a importância do trabalho com a poesia infantil nas séries iniciais, com a finalidade de formar leitores críticos, partindo dos docentes e seguindo pelas crianças. É função do professor, tentar levar seus alunos para uma viagem mais profunda, a viagem poética ensinada na Arte e que também segundo a autora revela a condição libertadora da linguagem.

É possível assim dizer, que o referido texto demonstra a preocupação que a autora, em contribuição para o caderno do Programa Pedagogia Cidadã, tem com o incentivo à leitura, e que o mesmo apresentou elementos que contemplam a ampliação da formação cultural do professor, e conseqüentemente dos educandos.

3.2.2 Acolhimento e trato da diversidade

No **Caderno de Formação de Língua Portuguesa**, Roberto Gomes Camacho em seu texto “*Norma culta e Variedades Lingüísticas*” evidencia que através da fala de uma pessoa podemos identificar sua origem social ou geográfica. Isso em decorrência do fato de toda língua ser variante, e refletir por

meio de suas variações o reflexo dessas diferenças sociais, culturais e geográficas. Segundo Camacho, a variação lingüística ocorrente nas línguas trata-se de um fenômeno regular, sistemático, motivado pelas próprias regras do sistema lingüístico.

Contudo, no ensino tradicional de Língua Portuguesa a escola impõe aos alunos regras que caracterizam o que é certo e o que é errado, acabando assim por discriminar as variedades lingüísticas que aluno traz de casa, de sua vivência de mundo, gerando dessa forma o denominado preconceito lingüístico.

No entanto, é papel fundamental da escola ensinar ao aluno a norma culta, a norma padrão, aquela exigida e cobrada pela sociedade, mas também é de sua responsabilidade contribuir para a extinção de qualquer tipo de preconceito, inclusive o lingüístico.

Para Camacho(2004, p. 48) o que a escola teria que ensinar:

(...) é que, se a variação, é (...) propriedade inerente da linguagem, todas as línguas e dialetos (variedades de uma língua) são igualmente complexos e eficientes para o exercício de todas as funções a que se destinam e nenhuma língua ou variedade dialetal é inerentemente inferior a outra similar sua.

Assim, para que haja esse equilíbrio, a escola deve estar sempre atenta em despertar em seus alunos a consciência para a adequação das formas às circunstâncias do processo de comunicação, baseando-se no princípio de que independente de seu contexto social de origem, CAMACHO(2003) considera que toda criança tem a capacidade de adquirir um sistema lingüístico apropriado a todas as funções comunicativas a que o mesmo se destina, uma vez que há o pressuposto de que a variedade padrão não constitui um único modelo universal, sendo apenas “uma” das variedades disponíveis, mesmo sendo a mais prestigiada no uso das situações formais.

Sendo assim, a escola deve ser capaz de criar condições para que as formas de prestígio sejam acrescentadas à variedade que o aluno já domina, o que irá habilitá-lo na escolha da situação comunicativa mais adequada em determinada situação. Dotando o professor. este será capaz de fornecer ao aluno subsídios para que o mesmo seja capaz de perceber as diferenças entre

as variedades que lhe permitam posteriormente selecionar a mais adequada, de acordo com as exigências das circunstâncias da interação.

O autor conclui então que nessa perspectiva:“(...) o ensino da variedade padrão continua a ser um dever da escola e um direito do aluno, mas não precisa ser necessariamente substitutivo e, por isso, não implica a erradicação das variedades não-padrão” (CAMACHO, 2004, p. 59).

O presente texto assim, contempla elementos da categoria mencionada estabelecendo a reflexão por parte do professor-aluno do programa Pedagogia Cidadã, quanto às variedades lingüísticas permitindo assim que os mesmos possuam outra postura diante do preconceito lingüístico que é muito comum ser encontrado nas escolas.

3.2.3 O ensino de Arte no Brasil

No **Caderno de Formação Vivências Artístico-Pedagógicas**, J. Geraldo M. Guimarães em seu texto intitulado “*O Processo de Transição no Ensino de Arte no Brasil: Aspectos Políticos, Culturais, Estéticos e Didático-Pedagógicos*”, trata das transformações do ensino da Arte no Brasil”.

A fim de facilitar a compreensão do referido assunto, o autor apresenta de maneira reduzida, o seguinte esboço tratando das condições do ensino de arte no século XIX:

- exercícios de cópia e imitação;
- predomínio do desenho;
- sentido utilitário;
- preocupação com o adestramento manual e
- desenvolvimento de habilidades técnicas.

Do ponto de vista metodológico:

- prática reprodutivista desvinculada da realidade social;
- prática do desenho de ornatos para aquisição de habilidades;
- cópia de imagens para desenvolver o apuro técnico;
- estudo e prática do desenho geométrico e

-prática do “desenho pedagógico” nas Escolas Normais.

Assim, pode-se dizer que o ensino da arte nesses últimos anos tem sofrido transformações significativas. Faz-se necessário atualmente que o professor tenha a capacidade de organizar um trabalho consistente, através de atividades como: ver, ouvir, mover, sentir, perceber, pensar, descobrir, fazer, expressar, etc., a partir dos elementos da natureza e da cultura, buscando transformá-los por meio de análises qualitativas. No entanto, o processo de transição no ensino de arte no Brasil só pode ser compreendido a partir do estudo de nosso percurso histórico, uma vez que fomos colonizados por uma nação carente de instrução, pessoas que vieram ao Brasil, com o intuito de explorar os recursos naturais e minerais, sem, contudo, demonstrar interesse em constituir uma nova nação, demonstrando que dentre os objetivos desses colonizadores, percebe-se claramente a necessidade de expandir o domínio territorial e político.

Também se observa que Portugal vivia um período de indefinição na segunda metade do século XVI, pois esta nação apenas despertava-se para a cultura do Renascimento.

Diante de tais circunstâncias, o Brasil tornou-se refém das idéias e aspirações da Companhia de Jesus que aqui se estabeleceu e passou a ditar as normas do ensino e da educação colonial. O ensino jesuítico assentava-se em quatro cursos delineados que previam não apenas um currículo básico, mas também, os princípios pedagógicos gerais que deveriam ser aplicados a todos os colégios pertencentes à Companhia de Jesus.

Foi somente com a vinda da família real para o Brasil e com a expulsão dos jesuítas que a visão da educação brasileira foi alterada, na qual se pôde notar inclusive as mudanças ocorrentes no plano político da época. Mediante tudo isso, ampliou-se o processo que Guimarães (2004) chama de “secularização de ensino” que teve seu início com o Marquês de Pombal, aumentando assim a procura por uma educação mais especializada em virtude da aristocracia portuguesa, motivada pela necessidade de qualificação para funções técnico-burocráticas.

É também neste mesmo período que se passa a dar uma maior prioridade ao ensino superior, uma vez que havia a necessidade de se formar

uma elite capaz de defender a colônia dos invasores, e ao mesmo tempo, capaz de manter a cultura da corte. Foi então que surgiram as iniciativas visando à criação e instalação da Escola Nacional de Belas Artes, a fundação do Museu Real, a criação do Jardim Botânico e da Biblioteca Pública.

Com tudo isso, o surgimento do ensino artístico se deu com base nos moldes europeus respaldado pela elite. A ruptura com a tradição da arte colonial contribuiu para o distanciamento das camadas populares do contato com a arte.

De tal forma, durante o século XIX o ensino da arte foi comandado por exercícios de cópia e imitação, predominando o desenho, o sentido utilitário, a preocupação com o adestramento manual, bem como com o desenvolvimento de habilidades técnicas. É somente no século XX, com o advento das idéias da Escola Nova que o ensino no Brasil passa por mudanças significativas.

Três momentos da educação brasileira merecem destaque: a “Pedagogia Tradicional”, na qual quase nada se observou como mudança em relação ao ensino de arte nas primeiras décadas do século XX; a “Pedagogia Nova” e a “Pedagogia Tecnicista”.

Aqui no Brasil, a partir do ano de 1930 a “Pedagogia Nova” trouxe como novidade a preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo de trabalho. Para o autor a Escola Nova:

(...) pretendia tratar o aluno como indivíduo criativo, capaz de expressar-se livremente, aprendendo de modo prático as coisas da arte. Evidentemente, considerando também que deveríamos oferecer as condições necessárias para o aprendizado (GUIMARÃES, 2004, p. 16)

Por sua vez, “Pedagogia Tecnicista”, surgida na segunda metade do século XX, ganha importância aqui no Brasil a partir dos anos 1960/1970, encontrando-se presente até os dias de hoje. É nesta pedagogia que aluno e professor estão situados em plano relativamente secundários, uma vez que o predominante na mesma é o sistema técnico de organização da aula e do curso.

Assim, segundo Guimarães (2004, p. 22) “Parece evidente que nos três momentos citados não há uma proposta educacional madura e consistente”.

Outro acontecimento que também merece destaque para compreensão do ensino de arte no Brasil é que, com o surgimento dos cursos de Educação Artística na década de 70:

(...) ocorrem novas confusões, pois o curso, não se apresenta ainda bem definido, gerando distorções que serão evidenciadas nas práticas pedagógicas. As aulas de arte, mal planejadas e mal ministradas muitas vezes, viram aulinhas, atividades livres, etc.(GUIMARÃES, 2004, p. 22)

Dessa maneira, as duas décadas subseqüentes à de 70 foram épocas de lutas intensas para que a arte pudesse ser entendida como algo essencial, e não apenas como um acessório, e também para que os educadores fossem capazes de perceber a necessidade do estudo dos conteúdos da disciplina em suas vertentes teóricas, bem como em suas vivências práticas e atividades de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, tomamos como referência as considerações de Ferraz e Fusari acerca do trabalho desenvolvido pelo professor de Arte:

Para desenvolver um bom trabalho de Arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e prática de vida de seus alunos. Conhecer os estudantes na sua relação com a própria região, com o Brasil e com o mundo, é um ponto de partida imprescindível para um trabalho de educação escolar em Arte que realmente mobilize uma assimilação e uma apreensão de informações na área artística. O professor pode organizar um mapeamento cultural da área em que atua, bem como das demais, próximas e distantes. É nessa relação com o mundo que os estudantes desenvolvem as suas experiências estéticas e artísticas, tanto com as referentes de cada um dos assuntos abordados no programa de Arte, quanto com as áreas da linguagem desenvolvida pelo professor (Artes plásticas, Desenho, Música, Artes Cênicas) (FERRAZ e FUSARI, 1992, p. 71)

Os textos subseqüentes do Caderno de Formação Vivências Artístico-Pedagógicas tratam da Literatura Infantil, Artes Plásticas, Música, Cultura e Sociedade. Conseqüentemente o referido texto, juntamente dos outros deste caderno, permitiu ao professor-aluno do Programa Pedagogia Cidadã o contato com a História do ensino de Arte no Brasil, no qual foram evidenciados os

aspectos que certamente influenciaram para o ensino que possuímos hoje nas nossas escolas.

A presente viagem nessa História é de suma importância para o professor-aluno, haja visto, que o educador precisa compreender o trajeto, para com isso, compreender a condição do ensino de Arte hoje. Por outro lado, mais que compreender tal condição, o professor precisa ter acesso facilitado aos espaços culturais como: museus, teatros, shows etc., caso contrário, não conseguirá estimular em seus alunos uma postura que ele próprio não tem.

3.2.4 Comprometimento com valores de uma sociedade democrática

No **Caderno de Formação Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação**, Dagoberto José Fonseca, em seu texto *“Comte, Durkheim, Marx e Weber: as matrizes sociológicas e a educação”* trata do papel da educação na perspectiva marxiana. Neste caso específico, abordaremos os princípios de Marx.

A princípio o autor aborda Sociologia Positiva de Auguste Comte, criador do termo Sociologia, que foi criado como parte da crítica ao capitalismo, após forte influência que Comte sofreu de Saint-Simon.

Comte considerava a Sociologia com o maior grau de situações e fenômenos complexos, desta forma, sobrepujava as outras ciências, pois ela estuda a sociedade.

Segundo Fonseca:

A filosofia e ciência positivas são marcadas pela previsibilidade, tanto que o lema do positivismo é ‘ver para prever’. A busca de dados e a conquista de informações constantes permite a previsibilidade dos eventos e dos fenômenos sociais, portanto possibilitando o planejamento e o desenvolvimento da técnica, do investimento industrial e da exploração da natureza pelo homem.(FONSECA, 2003, p. 4).

Logo após, esse autor aponta que K. Marx e F. Engels procuraram demonstrar através de seus estudos que o capitalismo era um sistema político-

econômico que oprimia e explorava o trabalhador, no qual este vendia a sua força de trabalho ao empregador. Como explica Marx (1978, p. 81 apud FONSECA, 2003, p. 5):

(...) a força de trabalho de um homem consiste, pura e simplesmente, na sua individualidade viva. Para poder crescer manter-se, um homem precisa consumir uma determinada quantidade de meios de subsistência, o homem, como a máquina, se gasta e tem que ser substituído por outro homem.

De acordo com Marx e Engels, o trabalhador, ao vender sua força de trabalho passava a fazer parte da engrenagem do sistema que o oprimia e explorava, sendo dessa forma transformado em mercadoria, ou seja, um ser que tinha valor individual enquanto poderia ser ao mesmo tempo consumido e consumidor dos bens produzidos pela sociedade, demonstrando K. Marx e F. Engels que o sistema capitalista era um sistema político-econômico que oprimia e explorava o trabalhador. Fonseca chama a atenção para a dinâmica do capitalismo:

A relação construída pelo e no sistema capitalista de tornar o vendedor de sua mão de obra uma mercadoria, sem consciência de sua situação social, fez com que Marx e Engels concebessem o capitalismo como um sistema que retira a humanidade do homem, metamorfoseando-o em uma máquina geradora de lucro e de mais-valia para o dono das forças produtivas e do capital (FONSECA, 2003, p. 5).

Em razão disso, no Manifesto Comunista, Marx e Engels quando escrevem a respeito da relação entre burgueses e proletários passam a denunciar a prática do sistema capitalista em se utilizar a mão de obra feminina e infantil,

Quanto menos habilidade e força de trabalho exige, isto é, quanto mais a indústria moderna progride, tanto mais o trabalho dos homens é suplantado pelo das mulheres e crianças. As diferenças de idade e de sexo não têm mais importância social para a classe operária. Não há senão instrumentos de trabalho, cujo preço varia segundo a idade e o sexo (MARX E ENGELS, 1980, p. 17-18 apud FONSECA, 2003, p. 5).

Além disso, denunciam ainda, as práticas burguesas a respeito da família, como dizem no mesmo manifesto:

Sobre que fundamento repousa a família atual, a família burguesa? No capital, no ganho individual. A família, na sua plenitude, só existe para a burguesia, mas encontra seu complemento na supressão forçada da família para o proletário e na prostituição pública (Marx e Engels, 1980, p. 32 APUD FONSECA, 2003, p. 6).

Já ao se referirem aos proletários e comunistas, ainda fazendo menção a família, os sociólogos informam:

Acusai-nos de querer abolir a exploração das crianças por seus próprios pais? Confessamos este crime. Além disso, eles dizem como concebem a educação: 'E vossa educação não é também determinada pela sociedade, pelas condições sociais em que educais vossos filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade, por meio de vossas escolas etc.? Os comunistas não inventaram essa intromissão da sociedade na educação, apenas mudaram seu caráter e arrancaram a educação à influência da classe dominante' (MARX E ENGELS, 1980, p. 32 apud FONSECA, 2003, p. 6).

Assim, no que diz respeito à educação e à família, os dois afirmam: "Dizeis também que destruímos os vínculos mais íntimos, substituindo a educação doméstica pela educação social" (MARX E ENGELS, 1980, p. 32 apud FONSECA, p. 6).

E, ainda, que as declarações burguesas sobre a família e a educação sobre os doces laços que unem a criança aos pais, tornam-se cada vez mais repugnantes à medida que a grande indústria destrói todos os laços familiares do proletário e transforma as crianças em simples objeto de comércio, em simples instrumentos de trabalho (MARX E ENGELS, 1980, p. 32 apud FONSECA, p. 6).

Baseando-se nas citações acima, pode-se dizer que a proposta de Marx e Engels a respeito da educação no Manifesto Comunista é aquela que diz que a educação pública deve ser gratuita para todas as crianças, livrando-as do trabalho nas fábricas e buscando assim uma combinação da educação com a

produção material, fornecendo a elas uma participação na vida produtiva da sociedade como trabalhadores técnicos, e não como meros trabalhadores manuais.

Tal preocupação pode ser também encontrada em Antonio Gramsci, uma vez que em sua perspectiva, a escola técnica não educaria a criança para a cultura geral com uma orientação humanista, mas sim,

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola 'desinteressada' e 'formativa', ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 1982, p.118).

No que diz respeito a essas duas modalidades de ensino, a sociedade brasileira passou a ter, no final do século XIX a experiência dos Liceus de Artes e Ofícios, do Colégio de Pedro II, Instituto Comercial e Academia de Belas-Artes. Em nossos dias, essa experiência tem sido evidenciada pelo denominado sistema S, ou seja, entidades como o SENAI, SENAC, SESC e SESI, que destinam-se a oferecer um aprendizado profissionalizante ou técnico, com o intuito puramente instrucional aos adolescentes e jovens das classes menos favorecidas, principalmente aos do sexo masculino, objetivando integrar os mesmos ao mercado de trabalho produtivo.

Contudo, na virada do século XIX para o século XX, os Estados nacionais e suas políticas educacionais:

(...) obedeciam a lógica da divisão de classes sociais, definindo o papel e a representação de cada uma no sistema capitalista de produção material e simbólica, na medida em que desde o início do processo educacional já se atribuía à criança qual o seu destino, o que deveria aprender, definia-se o currículo tendo em vista o lugar que esta criança ocupava na pirâmide sócio-econômica(FONSECA, 2003, p.7)

Uma vez que nesse período, segundo Fonseca (2003), o processo educacional dividia as crianças quanto ao sexo e classe social, buscando assim, definir quais iriam desenvolver os trabalhos manuais, os técnicos e os

intelectuais, preparando dessa forma aqueles que seriam os profissionais e os que seriam os dirigentes.

Sendo assim pode-se concluir que o ensino público apresenta-se ligado aos interesses estratégicos da classe dominante, uma vez que por darem um ensino diferenciado e deficiente para os menos favorecidos, tanto as classes dominantes quanto o Estado permaneciam manipulando o poder de discernimento e organização desses dominados, já que os mesmos eram mantidos como seres alienados do processo de exploração material e simbólica existente no cotidiano escolar e produtivo. Assim, é a partir dessa organização educacional, na compreensão de Fonseca (2003), que Marx e Engels, lutavam a fim de criar uma escola que proporcionasse um sistema de ensino igualitário para todos, ou seja, um ensino livre de vínculos sociais repressivos, que fosse adequado para que o indivíduo pudesse se relacionar com a sociedade sem as regras impostas pelas classes sociais dominantes e pelo Estado “burguês”.

Classificamos o referido texto como imprescindível para o entendimento histórico-crítico da sociedade pelo professor-aluno do Programa Pedagogia Cidadã, sendo o presente texto elucidativo para a percepção da relação opressor X oprimido que existe nos diversos contextos sociais, inclusive na escola.

Outro ponto importante é a dimensão da leitura crítica que o texto proporciona, contribuindo para a formação do professor.

3.2.5 Reflexões sobre as condições atuais da educação

No **Caderno de Formação Filosofia da Educação**, Dermeval Saviani, em “A Filosofia na Formação do Educador” defende a idéia de que é muito importante que a educação tenha uma orientação filosófica. No entanto, Saviani faz alguns questionamentos acerca dessa filosofia, como por exemplo, que filosofia é essa, quais suas características, e, principalmente como esta pode contribuir para a educação.

Para tanto, Saviani defende a reflexão como ponto principal para se utilizar a Filosofia na Educação. A partir do pressuposto de que reflexão seja um re-pensar, ou melhor, um pensamento em segundo grau, pode-se dizer que

refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. Em outras palavras, pode-se dizer que refletir significa examinar cuidadosamente, com muita atenção, o que também pode ser caracterizado como filosofar.

Contudo, a reflexão filosófica, de acordo com Saviani estabelece algumas exigências, uma vez que a filosofia não é um tipo qualquer de reflexão. Para que esta seja filosófica, é preciso que a mesma satisfaça a uma série de exigências, tais como a radicalidade, que significa ir até as raízes da questão, até seus próprios fundamentos, ou seja, exige-se que se realize uma reflexão em profundidade.

Outra exigência apontada por Saviani diz respeito ao rigor, ou seja, proceder sistematicamente, de acordo com métodos determinados, procurando colocar em questão conclusões da sabedoria popular bem como as generalizações apressadas que a ciência possa oferecer.

Por fim, tem-se a globalidade, a idéia de conjunto. Para Saviani, um problema não pode ser examinado de modo parcial, mas sim através de uma perspectiva de conjunto, que possa ser relacionado o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido, sendo nesse ponto que a filosofia passa a se diferenciar da ciência de um modo mais marcante. Assim, pode-se dizer que o campo de ação da filosofia é o problema enquanto não se sabe ainda onde ele está. Daí o fato de a filosofia ser considerada uma busca.

Dessa forma, após uma breve consideração acerca do que é a filosofia, pode-se dizer que a filosofia da educação não tem como função principal fixar desde o início princípios e objetivos para a educação, nem tampouco deve se reduzir a uma teoria geral da educação enquanto sistematização dos seus resultados. Pelo contrário, de acordo com Saviani a

(...) função será acompanhar de forma reflexiva e criticamente a atividade educacional de modo a explicitar os seus fundamentos, esclarecendo assim a tarefa e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas. Com isso, a ação pedagógica mais resultará mais coerente, mais lúcida, mais justa; mais humana, enfim (SAVIANI, 1985, p. 30).

Podemos inferir que o “passeio filosófico” proporcionado pelo texto de Saviani no Caderno de Formação de Filosofia da Educação oferece contribuição significativa à formação do professor-aluno do Programa Pedagogia Cidadã, pois abordou questionamentos como a “Necessidade de se recuperar a problematicidade do problema”, como abordou a noção de reflexão, como “as exigências da reflexão filosófica”, noção de Filosofia, de Ideologia e a esquematização da dialética.

Ainda no mesmo Caderno, no texto “*A compreensão histórico-crítica da educação*”, Leda Scheibe, partindo do pensamento de Saviani trata da produção do saber como sendo uma produção não-material, ou seja, a forma através da qual o homem aprende o mundo, uma vez que este não se faz homem naturalmente, e por essa razão o trabalho educativo implica em sua humanização. Para isso ela menciona três grandes correntes pedagógicas apontadas por Saviani, sendo elas: A Pedagogia Tradicional, que é aquela centrada no saber dominado pelo professor, tido como figura central do processo educativo que organiza o conteúdo numa perspectiva lógica, a Pedagogia Escolanovista, centrada na figura do aluno e seus interesses, bem como vivências de mundo que o levam ao desenvolvimento individual por meio de métodos concebidos a partir da visão psicológica, e por último, a Pedagogia Tecnicista, que aparece centrada em técnicas de ensino e aprendizagem sem ter a preocupação com a reflexão sobre fins e valores sociais, e ao invés disso, dando primazia a eficiência e a operacionalidade, sempre voltadas para a obtenção de resultados. Assim, em contraponto a estas Pedagogias, Saviani propõe uma quarta tendência, denominada Pedagogia Histórico-Crítica.

De acordo com o autor, o saber que interessa diretamente à educação é aquele que emerge como resultado de um trabalho educativo. Assim, segundo Saviani, para se chegar a esse resultado, “a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo, produzido historicamente”. (Saviani, 1992, p. 15).

Para tanto, cabe mencionar que a escola existe para permitir e propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso à cultura por meio de um processo de formação cultural. De tal forma, diz-se assim que o projeto pedagógico histórico-crítico é um projeto que deve organizar a formação cultural do ser humano, ou seja, é o caminho pelo qual o homem será humanizado.

Concluimos assim, que há nos textos analisados a presença de elementos que permeiam a formação cultural geral do professor, aspectos esses compreendidos sob o conceito de uma cultura que “(...) aparece como o contexto simbólico que circunda, de maneira permanente e de forma perceptível, o crescimento e o desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos humanos” (PÉREZ GOMEZ, 2001, p. 13)

No entendimento de Vieira Pinto, a cultura é criada pelo homem à medida que ele atua sobre a natureza:

A cultura é, pois, o processo pelo qual o homem acumula as experiências que vai sendo capaz de realizar, discerne entre elas, fixa as de efeito favorável e, como resultado da ação exercida, converte em idéias as imagens e lembranças, a princípio coladas às realidades sensíveis, e depois generalizadas, deste contato inventivo com o mundo natural (PINTO, 1979, p. 123).

Já no entendimento de Forquin “este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, e pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura” (FORQUIN, 1993, P. 11).

Desta forma, a presente análise tem o caráter de corroborar a perguntas estabelecidas ao longo do trabalho, principalmente as que se referem à contribuição dos Cadernos de Formação para o aprimoramento do universo cultural dos professores-alunos do programa analisado. Fica evidenciado assim, que houve por parte dos organizadores de referido programa, através do material didático utilizado, a preocupação com a formação cultural do professor no programa que foi disponibilizado pela UNESP (Universidade Estadual Paulista), embora limitada a discussões teóricas, sem o planejamento de momentos que possibilitassem vivências culturais aos professores-alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Esta pesquisa teve como foco principal de análise a formação cultural do professor, mais especificamente a proporcionada pelo programa de formação em serviço denominado de Pedagogia Cidadã, através da análise de cinco dos Cadernos de Formação utilizados no referido curso.

Após retomarmos o percurso histórico da formação os professores, por intermédio das políticas públicas de formação docente e pelas análises da formação cultural da sociedade, mais especificamente do reflexo dessa formação na figura do professor, é possível apresentar algumas reflexões.

Destacamos que a presente pesquisa teve o objetivo fundamental de analisar em documentos (Cadernos de Formação), a abordagem e relevância dada os aspectos culturais na formação de professores, conforme pontuado no item III do Art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores, a qual deixa claro que na organização curricular é necessário que haja “o exercício de atividades de enriquecimento cultural” (2002, p. 31).

Apontamos ainda nessa conclusão, possíveis respostas para algumas questões levantadas no decorrer da pesquisa acerca do Programa Pedagogia Cidadã, bem como dos textos dos Cadernos de Formação.

Podemos dizer, assim, que o Pedagogia Cidadã foi um projeto que procurou levar ao professor/aluno momentos de reflexão sobre sua prática por meio de um processo coletivo, uma vez que o centro de sua proposta baseia-se na concepção de cidadania, porém, há uma grande lacuna nessa terminologia, pois não deixa claro o conceito de cidadania nos documentos institucionais que norteiam o programa.

Responsabiliza também os professores/alunos pela a organização e sistematização do conhecimento teórico trabalhado no curso, uma vez que não possuem na sua estrutura de funcionamento, professores com formação específica para cada módulo trabalhado, o que, a nosso ver, pode ter comprometido a abordagem das disciplinas, bem como dos textos dos Cadernos de Formação, uma vez que se tratam de professores/alunos que, na maioria dos casos, estavam há muito tempo afastados dos bancos escolares.

Pelo fato de os alunos desse projeto já serem profissionais que já atuam na área da educação, nota-se que o Pedagogia Cidadã buscou colocar seus conteúdos ligados tanto à prática quanto à realidade social, levando assim seus professores/alunos a uma reflexão a respeito de temas sociais mais profundos a partir da leitura dos Cadernos de Formação, partindo de referências como a Escola e a Educação. No entanto, para resultados mais efetivos torna-se necessária a realização de investigações futuras, com pesquisa de campo, junto aos professores em seu ambiente de atuação, para atestar se essa iniciativa provocou mudanças significativas na prática pedagógica dos mesmos.

Por meio de recursos audiovisuais como a teleconferência e videoconferência, o projeto procurou abranger vários pólos onde se desenvolvia o programa, mas, a nosso ver, essas atividades podem ter comprometido o princípio educativo da necessária interação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto que podemos ressaltar é que o projeto Pedagogia Cidadã, durante o seu desenvolvimento buscou conduzir o professor-aluno para a pesquisa, uma vez que dos 23 cadernos de formação apresentados pelo curso, um deles refere-se, especificamente, à Metodologia da Pesquisa Científica e Educacional, cujo objetivo foi auxiliar a formação de professores cientes da necessidade de se fazer uso da pesquisa para a melhoria da qualidade do desenvolvimento do saber. No entanto os demais cadernos apresentam atividades que estimulam a pesquisa dos alunos, para compreensão das questões levantadas nas atividades a serem desenvolvidas nestes cadernos.

Não obstante, emergem alguns pontos cruciais que servirão de sugestão para a elaboração de novas políticas públicas para formação de professores como a necessidade de um professor especialista para cada módulo – Caderno de Formação. No que se refere à questão cultural, é preciso que se realizem vivências culturais concretas no decorrer do curso, não apenas sendo mencionadas e estudadas as expressões, manifestações e questões artístico-culturais, é preciso, também que o aluno tenha participações, práticas e vivências culturais.

É claro que devemos, também, levar em consideração o comprometimento político dos professores/alunos do Programa Pedagogia Cidadã com sua função docente, pois se tratavam de profissionais que já se

encontravam em sala de aula, concursados, porém não conformados dispuseram-se a voltar para os bancos escolares, podendo assim dizer que este professor/aluno do Pedagogia Cidadã seja aquele professor que se preocupa não somente com a melhoria da Educação, mas também com o próprio aluno como sendo um ser integral em todos os seus aspectos, sejam estes cognitivos, sociais, emocionais, afetivos, morais e éticos. Demonstrando assim, que o ingresso no referido programa se deu por aspirações de crescimento de ordem profissional, profissional e intelectual.

No entanto outras questões emergem e percebemos que esta formação também pode ser uma opção de uma nova modalidade de curso superior, pautada na LDB, caracterizando uma adesão acrítica à política neoliberal, que quer impor um novo projeto de universidade, baseado na economia de recursos humanos e financeiros e na rapidez da formação. Essa modalidade está direcionada às demandas sociais, oriundas de setores mais amplos da população. Ficando claro que o objetivo dessa política é reforçar a existência de dois projetos educacionais: um de qualidade para as elites; outro rápido e econômico para a maioria excluída da população.

Procuramos, assim, neste estudo, demonstrar a relevância de se oferecer uma formação teórico-prática aos professores no que se refere à ampliação de seu universo cultural, desde que esta seja adequada ao seu contexto e às suas expectativas, pois “Os fenômenos culturais não podem ser considerados, de maneira idealista, como entidades isoladas; para entendê-los, é preciso situá-los dentro do conflito das relações sociais nas quais adquirem significação” (PÉREZ GOMEZ, 2001, p.15). Consideramos, assim, que a universidade e a escola são espaços apropriados para estabelecer essas relações, são espaços, notadamente, adequados para compreensão dos fenômenos culturais.

Com a realização deste estudo podemos dizer que percebemos indícios de inserções das questões culturais nos conteúdos dos textos estudados no curso, ou seja, o programa analisado possuía elementos que contribuíram para uma formação teórico-cultural. Porém, ficou também evidenciada a inexistência de vivências culturais concretas nesse espaço de formação. Noutras palavras, poderiam ter sido oferecidas experiências e não somente teorias, pois compreendemos que

(...) os processos culturais se encontram intimamente conectados com as relações sociais, em especial com a formação das classes sociais, com as divisões sexuais, com a estruturação racial das relações sociais, e com a opressão da idade como uma forma de dependência (...) a cultura implica poder e ajuda a produzir assimetrias nas habilidades dos indivíduos e grupos sociais para definir e atender suas necessidades. (...) a cultura nem é um espaço de diferenças e de lutas sociais (JOHNSON, p. 3, em CARSPECKEN, 1992, p. 510 apud PÉREZ GOMEZ, 2001, p.15).

Contudo, depois de analisar os dados, e pelo pouco tempo decorrido da finalização do curso, temos clareza de que ainda não é possível conhecer o quanto da teoria proporcionada pelos Cadernos de Formação do Programa Pedagogia Cidadã, será “fagulha propulsora” para a mudança de comportamento desses professores/alunos atendidos pelo programa. Haja vista, que o perfil cultural de professores da educação básica tem sido objeto de pesquisa, como aponta Nogueira (2002), em sua tese de doutoramento, que retrata o perfil cultural dos professores da rede pública de Goiânia, conforme abordado no capítulo II deste estudo.

Procuramos aqui registrar sugestões e apontamentos que consideramos de grande importância, para formação cultural dos professores, objetivando contribuir com melhorias teórico-metodológicas e práticas dos próximos cursos de formação em serviço, com a elaboração das matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, não contemplando apenas os cursos de Pedagogia, mas comprometendo todos os cursos de licenciaturas que tenham preocupação com a formação cultural dos professores, adquirindo assim uma cultura de se “refletir a cultura”.

Consideramos que é fundamental que o poder público, estabeleça políticas culturais condizentes com as aspirações da sociedade, não desprezando as diversas linguagens culturais, nem as diversas manifestações artísticas, seja ela de produção popular ou erudita, seja ela de expressão clássica ou contemporânea.

Políticas culturais, segundo Teixeira Coelho (1999, p. 293 apud NOGUEIRA, 2002, p.62) é,

(...) a ciência da organização das estruturas culturais, [mas é entendida habitualmente como um] programa de intervenções realizadas pelo Estado, instituições civis, entidades privadas ou grupos comunitários com o objetivo de satisfazer as necessidades culturais da população e promover o desenvolvimento de suas representações simbólicas.

Destacamos também, que essas políticas culturais precisam contemplar a acessibilidade dos professores aos equipamentos culturais, de forma gratuita e para os eventos de cunho privado, que seja no formato definido pelo governo do Estado de São Paulo, o qual possui a lei Nº 10858/01 que concede 50% de desconto aos professores, para que estes tenham acesso aos equipamentos e espetáculos artístico/culturais.

Tomando como base essa lei, por minha indicação, enquanto Secretário Municipal de Cultura, a Câmara de Araçatuba, por intermédio da aprovação de Projeto de Lei 088/2006 e posteriormente sancionada e promulgada pela sob o número 6.833/2007² concedeu esse mesmo desconto aos professores da rede municipal de ensino.

Pensamos, com isso, que o professor ou aluno de licenciaturas tendo oportunidade de acesso a eventos e ações culturais e recebendo formação acadêmica acerca das questões culturais, terá oportunidade de construir um outro comportamento e maneira de pensar, repercutindo desta forma, na sua prática pedagógica, pois, para NOGUEIRA (2002), o fundamental no ofício de professor é ampliar o universo cultural do aluno e estimulá-lo a estar aberto a múltiplas leituras da realidade, contudo a grande maioria deles falha nessa tarefa, conforme assinalado pela autora em seus estudos: “Como suas próprias experiências culturais eram limitadas, seus recursos didático-pedagógicos sofriam da mesma penúria”. Boa parte deles não lia obras literárias, não iam ao cinema, ao teatro, concertos, em suma, sua “vida cultural” não era intensa, “em geral, suas existências se resumiam a um eterno movimento entre a casa e o trabalho” (NOGUEIRA, 2002, p. 12).

É claro que não devemos perder de vista aquilo que o poeta José Paulo Paes dizia “Cultura não é aquilo que entra pelos olhos, é o que modifica o olhar”, sendo assim, também é necessário que o professor possua um

² Lei nº 6.833/2007 Institui no município de Araçatuba o sistema de meia-entrada

posicionamento pessoal acerca dessas considerações apresentadas, apontando assim, caminhos para outras investigações possíveis, que é a postura profissional do professor que neste trabalho não objetivamos analisar.

Destacamos ainda, nestas considerações finais, que o conteúdo cultural transmitido pela escola justifica a produção cultural de uma determinada sociedade como destaca Forquin (1993, p. 13-14)

Toda reflexão sobre a educação e a cultura pode assim partir da idéia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como soma bruta (e aliás inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos pode aceder a uma existência pública, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis. Neste sentido pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última (...) Isto significa que, neste primeiro nível muito geral e global de determinação, educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra.

Fica aqui registrada nossa compreensão de que cultura e educação são amalgamadas, uma sempre complementando a outra. Lamentavelmente, observamos que não há, nem mesmo de forma superficial, nos documentos que tratam da questão da formação dos professores, bem como nas políticas públicas a ênfase necessária a esse aspecto.

Por fim, deixamos aqui os registros de uma pesquisa que procurou “dar voz” à cultura, à formação cultural, a um programa de formação de professores e aos registros feitos por inúmeros pesquisadores acerca dessas questões. Tão logo, é importante analisar possíveis mudanças na prática desses professores que se formaram no referido programa para verificar se houve mudança em suas práticas, uma vez que estes são para essa pesquisa, para os alunos, para

a sociedade os agentes mais importantes para uma sociedade que efetivamente “vive” a sua cultura.

Percebemos que a temática é ampla, não evidenciando assim, essa pesquisa, resultados e tentativas de se apresentarem como únicas conclusões possíveis para o Programa Pedagogia Cidadã, bem como a formação cultural proporcionada em seus Cadernos de Formação, mas, sobretudo, de reconhecimento da importância deste aspecto da formação dos professores e de estímulo ao aprofundamento do debate.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo, Ática, 1987.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. 6º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *A Escola conservadora: as desigualdades frente á escola e a cultura*. In: Nogueira, A. M. e Catani, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. *Os três estados do capital cultural*. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação*, 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001, pp.73-79.

BRASIL. Leis e Decretos. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional* (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

CARNEIRO, M. A. B.. *O PEC - Formação Universitária: a complexidade de um processo*. Revista PUCVIVA Nº 24. São Paulo. Julho a setembro de 2005 Disponível em: http://www.apropucsp.org.br/revista/r24_r03.htm

CATANI, Denice B. *Estudos de história da profissão docente*. In: LOPES, Eliane M. T. (Org.). *500 anos de educação do Brasil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. *Etnografia*. In.: CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COELHO, Jonas Gonçalves; BROENS, Mariana Claudia; LEMES, Sebastião de Souza. *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Metodologia de Pesquisa Científica e Educacional*. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

DEMO, Pedro. *Ironias da educação - mudanças e contos sobre mudanças*. Rio de Janeiro: DPeA, 2000.

DEMONTE, Aureluce; INFORSATO, Edson do Carmo; GATTÁS, Edwil A. L. e ROMANATTO, Mauro Carlos. *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Ciências e Saúde*. São Paulo: UNESP. Pró-reitoria de Graduação, 2004

FERRAZ, Maria H e FUSARI, M^a. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura. *Educar professores? (Um questionamento dos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo)*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FEUSP, 1978.

FILHO, Cardoso Palma; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; ARENA, Dagoberto Buim; *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Gestão Curricular e Avaliação*. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, H.C.L. *A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores*. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999

FREITAS, L.C. *Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Edu. Soc., Campinas, V. 23, n. 80, setembro/2002.

GATTI, B.A. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GUIMARAES, José Geraldo Matos. *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Caderno de Educação Infantil*. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2003.

JESUS, Antonio Carlos de. *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Gestão da Informação* São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2005.

KUPER, Adam. *Cultura, a visão dos antropólogos*. EDUSC, 2001.

MARQUES, Ana Maria Freire da Palma e LEMES, Sebastião de Souza Lemes. *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Psicologia da Educação* São Paulo: UNESP, Pro-reitoria de Graduação, 2003.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

NOGUEIRA, M.A. *A formação cultural de professores ou a arte da fuga*. 2002. *Tese de doutorado(Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, USP*.

PÉREZ GOMEZ, A. I. *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*; trad. Ernani Rosa. - Porto Alegre, ARTMED Editora, 2001.

PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A Importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/674Giusti107.PDF>. Acessado em: 07/08/2008

Pedagogia Cidadã - Curso de Licenciatura para a formação de Professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental - Séries Iniciais - PROGRAD/UNESP - p.9

PIROLA, Nelson Antonio; AMARO, Fernanda de O. S. T *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Educação Matemática*. São Paulo: UNESP Pró-reitoria de Graduação, 2004.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 15^o ed. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 1998.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 5^a. Ed. São Paulo:Cortez, 2005.

ROMÃO, José Eustáquio. *Dialética da Diferença – O projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, José Luiz. *O que é cultura*. Ed. Brasiliense, 2002.

SAVIANI, Dermeval,. *A nova lei da educação: Trajetória, Limites e Perspectivas*. Ed. Autores Associados, 1997, 1998.

SILVA, Souza da R. *As Insularidades dos Discursos e as Trivialidades das Práticas de Professores (as) de uma escola pública perante o Racismo, Preconceito e Discriminação*. Reunião da Associação Nacional de Pós Graduação em Educação. Caxambu, MG, 2001.

SILVA, Marilda. *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Caderno de Didática*. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2003.

SAVIANI, Dermeval,. *A nova lei da educação: Trajetória, Limites e Perspectivas*. Ed. Autores Associados. Campinas-SP, 1997

SOUZA, R. J. *Poesia infantil: concepções e modos de ensino*. Tese de Doutorado em Teoria da Literatura, UNESP/Assis, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. *Carta a Abgar Renault*. Rio de Janeiro, 19 maio 1964. Disponível em <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/correspond.htm>

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 5ªed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

ZILBERMAN, R. (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AGUIAR, M.A. Institutos Superiores de Educação na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.), *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

AGUIAR, M.A. *A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira*. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez, 1999.

ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor. Documento apresentado na Reunião de Consulta com o Setor Acadêmico no âmbito do Programa Especial "*Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica*". Brasília: CNE, 7/11/2001. 164 Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. *Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional do CNE sobre a Proposta de Diretrizes*

BARBOSA, F. A. *Formação de professores: uma história de descaso e dificuldades*. Pedagogia em debate: desafios contemporâneos, 2003.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CANAU, V. M.; LÜDKE, M. *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: MEC/INEP, 1988. (pesquisa)

CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J.F.; DOURADO, L.F. *Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2000..

DEMO, Pedro. *Ironias da educação - mudanças e contos sobre mudanças*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FARIA FILHO, LOPES, Eliane Marta T. *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte : Autêntica, 2000.

FARIA FILHO, VEIGA, C. G. *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte : Autêntica, 2000.

FREITAS, H.C.L. *A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores*. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

FREITAS, L.C. Em direção a uma política para a formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 12, n. 54, abr./jun. 1992.

FREITAS, L.C. *Neotecnicismo e formação do educador*. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores, pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, L.C. Ensino de 1º grau: *instrumento de recuperação econômica?* *Universidade e Sociedade*, São Paulo, v. 4, n. 7, jun. 1994.

Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167 KUENZER, A.Z. *A formação dos profissionais da educação: propostas de diretrizes curriculares nacionais*. [BELO HORIZONTE]: ANPED, 1998. (mimeo.).

FREITAS, L.C. *Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Edu. Soc., Campinas, V. 23, n. 80, setembro/2002.

GATTI, B.A. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Trad. Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Arte Médicas, 1997. Colóquio sobre a política de formação de profissionais da educação no Estado de São Paulo. – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Ação Educativa, 1998.

KUENZER, A.Z. *A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação*. Educ. Soc., Campinas, v. 19, n. 63, ago. 1998.

LÜDKE, M. *Avaliação institucional: formação de professores para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas)*. Brasília, DF: CRUB, 1994.

MELLO, G.N. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical*. 1999. (Documento principal – versão preliminar para discussão interna. Mimeo.).

NOGUEIRA, M.A *A Formação Cultural de Professores ou Arte da Fuga.*, Tese de doutoramento. USP. São Paulo, 2002

TANURI, L. M., *Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil. Pesquisa e Planejamento*. São Paulo, Centro Regional de Pesquisas Educacionais Prof Queiroz Filho, v. 13. dez., p. 7-98, 1970

VALLE, B.B.R. *Formação de professores no Brasil: perspectivas para os próximos anos*. In: SOUZA, D.B.; FERREIRA, R. (Orgs.). *Bacharel ou professor?: o processo de reestruturação dos cursos de formação de professores no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.