

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

JOICE RIBEIRO MACHADO DA SILVA

**O PROGRAMA PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA AVALIAÇÃO**

MARÍLIA
2007

JOICE RIBEIRO MACHADO DA SILVA

**O PROGRAMA PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA AVALIAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, *Campus* de Marília, para obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira).

Orientador: Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão

MARÍLIA
2007

SILVA, Joice Ribeiro Machado da
S586p O programa PEC – Formação Universitária e a formação
de professores do Ensino Fundamental: uma avaliação /
Joice Ribeiro Machado da Silva.
Marília, 2007.
149 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, ano de
defesa.

Bibliografia: f. 144 - 149

Orientador: Prof. Carlos da Fonseca Brandão

1

1. Neoliberalismo. 2. Banco Mundial. 3. Formação
docente. I. Autor. II. Título.

CDD 379.81

JOICE RIBEIRO MACHADO DA SILVA

O PROGRAMA PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA AVALIAÇÃO

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. CARLOS DA FONSECA BRANDÃO
Departamento de Educação – UNESP – Assis

Prof^ª. Dr^ª LISETE REGINA GOMES ARELARO
Departamento de Administração Escolar
e Economia da Educação – FEUSP – São Paulo

Prof^ª. Dr^ª. STELA MILLER
Departamento de Didática – UNESP – Marília

Marília, 07 de fevereiro de 2007.

A Deus, por me conduzir com sua imensa ternura em todos os momentos.

A meus filhos Thiago e Vítor, meu marido Jairo, meus pais José e Helena, que acreditaram na realização desse trabalho.

A meus amigos e colaboradores, Prof^a Sueli de Lima G. Mendonça e Prof. Vandeí P. da Silva, que me acompanharam nessa trajetória.

A todos os familiares e amigos, que sempre me estimularam a ir em frente.

Repetição

Aumenta o salário mínimo?
O custo de vida, máximo,
torna o mínimo mais mínimo
criando o mínimo máximo.

Carlos D. de Andrade

Resumo

A questão da formação docente tem propiciado inúmeros debates acerca da sua qualidade e importância, sendo muito discutida pelas políticas públicas educacionais nos últimos anos. Apesar de ser consensual a idéia de que se faz necessário encontrar uma maneira de garantir uma formação com um sólido aprofundamento teórico, não é esse o encaminhamento que tem ocorrido com a formação dos professores do Ciclo I do Ensino Fundamental. As políticas educacionais — atreladas às determinações do Banco Mundial, que sugerem uma formação baseada em programas paliativos, na formação continuada (de preferência em serviço) e à distância — têm implantado uma formação aligeirada para esses professores, a fim de garantir a certificação formal, oferecendo um diploma no final desse tipo de curso. Tais programas estão de acordo com a própria LDB n° 9394/96, que valida essa formação, existente em todo o país. Este trabalho buscou, através de pesquisa bibliográfica, compreender as políticas educacionais, diretamente influenciadas pelas políticas neoliberais e em consonância com os ditames do Banco Mundial. A partir dessa perspectiva, analisou-se um programa de formação de professores, denominado PEC – Formação Universitária, oferecido aos professores efetivos da rede estadual de São Paulo em 2002. O Programa “formou” em nível superior um grande contingente de professores que ao final do curso receberam um diploma de licenciatura plena. Esse programa baseou-se principalmente na modalidade à distância, mesclando momentos presenciais e virtuais. Para entender esse programa, utilizou-se a análise documental e as várias versões do Programa. Frente aos resultados obtidos, questiona-se o aligeiramento do curso, pela sua rapidez de execução, que não garantiu a efetiva apropriação do conhecimento ao massificar as informações transmitidas aos alunos-professores; e o papel do tutor que não garantiu um aprofundamento teórico necessário em um curso de formação em nível superior. Põe-se em pauta esse novo paradigma de formação de professores, que certifica, mas não forma, precarizando ainda mais a frágil política de formação de professores.

Palavras –chaves: Neoliberalismo. Banco Mundial. Formação Docente.

Abstract

The teachers' training issue has given rise to a number of debates on its quality and importance, being often discussed by the educational public policies of the last years. In spite of being consensual the idea that it is necessary to find a way of guaranteeing a training with a solid theoretical deepening, this is not the direction that has been taken on by the training of teachers of Cycle I of Fundamental Teaching. The educational policies – linked to the determinations of the World Bank, which suggest a training based on palliative programs, in the continuous (preferably in service) and distance learning training – have implanted a hasty training for these teachers, in order to guarantee the formal certification, offering a degree at the end of this kind of course. Such programs are in accordance with the very LDB (Guidelines and Bases Law) nº 9394/96, which validates this training, existing throughout the country. This work has sought, through bibliographic research, to understand the educational policies, directly influenced by the neoliberal policies and in consonance with the precepts of the World Bank. From this perspective, one has analyzed a teachers' training program denominated PEC University Training, offered to the permanent teachers of the São Paulo state network in 2002. The Program "has trained" at the upper level a large contingent of teachers who, at the end of the course, have received a full licenciante degree. This program has based itself mainly on the distance learning modality, mixing on-site and virtual moments. To understand this program, one has utilized the documental analysis and the various versions of the Program. In the face of the results, one questions the haste of the course, for its quickness of execution, which has not guaranteed the real appropriation of knowledge on massifying the information transmitted to the students-teachers; and the tutor's role that has not guaranteed a theoretical deepening necessary in an upper-level training course. One offers for discussion this new paradigm of teachers' training, which certifies but does not train, making even more precarious the fragile policy of teachers' training.

Keywords: Neoliberalism. World Bank. Teachers' Training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1. Neoliberalismo e sua concepção de Estado.....	16
CAPÍTULO 2. O Banco Mundial e suas políticas de financiamento.....	43
2.1 O Banco Mundial atualmente na América Latina e no Brasil.....	60
CAPÍTULO 3. O PEC – Formação Universitária como paradigma das políticas educativas para a formação docente.....	72
3.1.O Programa PEC – Formação Universitária	81
3.2 Princípios norteadores e objetivos do PEC	88
3.3 Caracterização do curso	96
3.4 Modalidades de ensino: uma breve avaliação	102
3.5 Infra-estrutura	109
3.6 Agentes educacionais	110
3.7 Avaliação	121
3.7.1 A proposta do PEC – Formação Universitária e a avaliação.....	121
3.7.2 Os Relatórios da Fundação Carlos Chagas	124
3.7.3 O relatório de avaliação do Comitê Gestor da UNESP	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	144

INTRODUÇÃO

Desde que iniciamos nossos trabalhos, primeiramente como professora e depois como coordenadora pedagógica, nos interessamos pela questão da formação docente, mais precisamente pela formação continuada, já que esse era nosso campo de atuação. Assim, em busca de maior aprofundamento teórico, que nos explicasse os inúmeros entraves que se fazem presentes nesse tipo de formação, encontramos algo extremamente expressivo escrito por Lee Shulman e que nos impulsionou:

o magistério em todo o mundo, não só na América Latina, especialmente como definido pelas reformas escolares mundiais, é a profissão mais exigente intelectualmente, mais difícil tecnicamente e mais extenuante emocionalmente dentre aquelas que os seres humanos são capazes de exercer. Nas melhores condições, também é a mais satisfatória, espiritual e pessoalmente, e a mais estimulante intelectualmente de todas as carreiras que se possa imaginar. Dirijo-me a vocês como alguém que passou 10 anos ensinando, estudando e trabalhando com os médicos. Meus amigos, comparado à atividade de médico, o magistério é extraordinariamente mais difícil e exigente. Em comparação com eles, ser médico é uma brincadeira de criança (SHULMAN, 1997, p.133).

Dentro dessa perspectiva, este trabalho pretende discutir a formação dos professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, no âmbito do contexto neoliberal na década de 90. Nosso objetivo é o de analisar o porquê da ênfase na formação para esses professores nesse período e de que forma o Banco Mundial, associado ao neoliberalismo, determina como deve ser a formação para os professores desse nível de ensino. Analisamos ainda se está sendo implantado, no início desse século, um novo paradigma para a formação docente, baseado no aligeiramento, utilizando a modalidade de ensino à distância e desmantelando o papel do professor como um *intelectual transformador*, como afirma Ghedin (2002).

A qualidade do ensino depende da boa formação do professor e, conseqüentemente, para a efetivação de um intelectual capaz de compreender o contexto

que o cerca a fim de transformá-lo, é necessária uma sólida e ampla formação teórica. Essa formação, no entanto, considerada como inicial, seria a primeira parte da formação geral que o futuro educador precisa ter. A formação continuada, que viria depois, é tão importante quanto a inicial, mas em nenhum momento pode ser colocada como primordial, a ponto de quase substituir a inicial.

Nos últimos anos, seguindo as determinações do Banco Mundial e a lógica neoliberal, está ocorrendo uma inversão entre os tipos de formação, e a formação contínua passou a ser extremamente valorizada, pois servirá para suprir as lacunas deixadas pela má formação inicial (Cf MAUÉS, 2003). Isso tem ocorrido na medida em que as políticas neoliberais, que atrelam educação ao mercado, impõem uma lógica de certificação, baseada no discurso de competência, incentivando os professores cada vez mais a buscarem por cursos que garantam uma diplomação formal. Entretanto, a busca pela competência está cada vez mais sendo jogada para os próprios indivíduos, e o Estado se eximindo cada vez mais do seu papel, já que tais cursos são, em geral, negociados. “Essa lógica (de certificação) coloca no trabalhador a responsabilidade para estar permanentemente buscando novas competências. O que está disponível no *mercado de formação contínua*, em que estão se transformando os programas de educação” (PIMENTA, 2002, p. 43, itálico no original).

Para realizar tal debate, optamos por uma pesquisa bibliográfica, que parte da discussão do conceito de neoliberalismo, como ocorreu sua expansão e sua entrada na América Latina e, conseqüentemente, no Brasil. Em seguida, abordamos o Banco Mundial como uma agência multilateral reguladora que financia inúmeros projetos, tanto para o Brasil como para a América Latina, apoiando-se no discurso de combate à pobreza, realizando intervenções em todos os âmbitos do país, mas demonstrando um grande interesse na última década nas políticas públicas para a

educação. Por fim, realizamos a análise do Programa de Educação Continuada – PEC – Formação Universitária, aplicado aos professores de 1ª a 4ª série do Estado de São Paulo, em 2002. Trata-se de um programa que se apresentou como uma formação continuada, como o próprio nome indica, mas que possuía um caráter de formação inicial, que os professores efetivos da rede de ensino estadual de São Paulo realizaram em dezoito meses, a fim de que todos os professores em exercício pudessem obter a titulação em nível superior.

No primeiro capítulo, procuramos entender de que forma o neoliberalismo se estruturou e como se deu sua expansão em nível mundial, tornando-se uma saída plausível para o capitalismo, que entrou em uma crise estrutural na década de 70. Os ideais neoliberais foram implantados primeiramente na Inglaterra e depois nos Estados Unidos, utilizando inúmeras medidas que passariam a regular as políticas sociais e econômicas, apoiadas no discurso da qualidade e eficiência, mantendo assim a concorrência.

São esses ideais de concorrência, eficiência e liberdade que passam a definir as medidas adotadas pelo Estado, sendo aplicadas inclusive para as políticas educacionais que aderem como parâmetro a esses mesmos ideais. A partir desse período, todas as reformas propostas para a educação, no Brasil, estão em consonância com as políticas neoliberais, que utilizam a educação como capital humano e propõem estratégias de regulação visando à sustentação do capitalismo. Bianchetti (2001) afirma que, para as políticas neoliberais, a escola deve garantir a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, que hoje se apresenta muito competitivo. Segundo Maués (2003), por essa lógica a educação passa a ser tratada como mercadoria, e é o mercado que vai determinar o que é feito na medida em que ela possa ser lucrativa.

No segundo capítulo, realizamos uma análise do Banco Mundial e sua atuação, principalmente na América Latina e no Brasil, no que diz respeito às determinações que o Banco e seus colaboradores propõem para o campo educacional nos últimos anos. Seguindo os ditames neoliberais, o Banco Mundial realiza inúmeros projetos nos países denominados de terceiro mundo, utilizando um falso discurso de combate à pobreza.

Os financiadores desses projetos são, na sua maioria, órgãos internacionais, não só o Banco Mundial (BM), mas o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Comunidade Européia (CO), entre outros, que passam a determinar as metas a serem alcançadas.

Atualmente, o Banco Mundial é o banco que mais realiza empréstimos, demonstrando grande interesse no campo educacional, pois, associado às políticas neoliberais, prevê um campo com grande retorno financeiro. Ainda utilizando seu discurso de combate à pobreza, impõe que os países sujeitos aos seus empréstimos priorizem o ensino fundamental, principalmente as quatro séries iniciais. Os outros níveis de ensino devem ser deixados em segundo plano, pois a idéia é usar pouco recurso, e esses outros níveis requerem muito investimento.

Apesar de a educação ser definida como um direito na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (1999), e pela Cúpula Mundial de Educação para Todos, em Dacar (2000), o Banco Mundial quer apenas que se privilegie o ensino fundamental, pois seria o suficiente para se ter mão-de-obra para o mercado. Além disso, argumenta que o investimento nesse nível de ensino contribuirá para melhorar o índice econômico do país e diminuir o índice de pobreza.

Dessa forma, há, conforme aponta Silva (2002), o consentimento e a intervenção por parte da elite e do governo, que, fundamentados na Lei de Diretrizes e

Bases (LDB), realizam reformas para a educação, seguindo as determinações do Banco Mundial.

Para a formação de mão-de-obra para o mercado, basta um professor com uma formação limitada, ainda que o discurso seja o de que para uma boa educação há a necessidade de uma boa formação docente. No entanto, o Banco Mundial propõe a formação continuada e, de preferência, em serviço, pois é menos custosa e os programas a serem aplicados estão prontos, devendo ser implantados pelos órgãos responsáveis como, por exemplo, as secretarias de educação. Prevê, ainda, a formação inicial desses professores utilizando a modalidade de ensino à distância e impõe um salário baixo, pois desconsidera que a questão salarial esteja vinculada também à qualidade de ensino, sugerindo, por fim, que aumente o número de alunos por sala. Tudo isso abre espaço para o processo de mercantilização da educação, com o movimento de milhões de dólares em nível mundial.

Considerando esse panorama, vamos, no terceiro capítulo, analisar um programa de formação para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, com a preocupação de entender sua proposta de formação. O programa em questão foi denominado Programa de Educação Continuada – PEC – Formação Universitária, proposto pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, a fim de diplomar os professores em exercício de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, que haviam concluído apenas o ensino médio.

Firmou-se, então, uma parceria com as universidades públicas, UNESP, USP e PUC/SP, para a efetivação desse programa, tendo as universidades que aplicar o programa que já estava pronto e oferecer o diploma no final do curso, equivalente a um curso de Pedagogia com licenciatura plena.

Apesar de pouco discutida a aceitação ou não dessa parceria, pois as possibilidades de debates sobre o projeto estavam restritas, as universidades se viram pressionadas a aceitar, pois o “argumento explícito para a não discussão com as universidades [era] a falta de tempo, pois este projeto teria que ser implantado dentro do mandato da atual secretária da Educação” (CADERNOS ADUNESP, 2002, p 51). Também porque, caso as universidades públicas não aceitassem, o projeto seria oferecido por universidades particulares.

Em nenhum momento nosso trabalho se propõe a analisar o material em si usado no programa, mas sim as suas versões que foram surgindo no decorrer do curso, o aligeiramento com que foram tratados os conteúdos do curso e o papel do tutor que foi obrigado pelas circunstâncias a assumir a função de professor.

Nas considerações finais, vamos analisar se essa forma virtual de formação foi aligeirada ou não, sob a responsabilidade de um tutor que não possui o *status* de professor, se pôde garantir a efetivação de uma formação para os professores ou se se tratou apenas de mais um curso que teve como preocupação básica a certificação.

CAPÍTULO 1

NEOLIBERALISMO E SUA CONCEPÇÃO DE ESTADO

Neste capítulo, num primeiro momento, tentaremos entender como as idéias neoliberais se propagaram na década de 70, tanto na América do Norte, como na Europa e na América do Sul, e que influências esse ideal neoliberal teve para a atuação do Estado, a partir desse período. Definiremos também em qual concepção de Estado se baseiam nossas reflexões, levando em consideração que as concepções de Estado assumiram características diferentes, conforme o desenvolvimento do capitalismo, no decorrer das últimas décadas. Conseqüentemente, as políticas públicas, inclusive as relacionadas às políticas educacionais, tendem a seguir determinadas mudanças, atendendo às definições de Estado que foram se efetivando ao longo desse período. Como argumenta Almerindo J. Afonso (2000), “o Estado não pode deixar de ser integrado como um elemento chave na análise das políticas educativas” (AFONSO, 2000, p. 25), pois a maneira como ele funciona na sociedade é fundamental para problematizar a questão da formação docente. Assim, pretendemos analisar os fundamentos das atuais tendências de formação em serviço proposta como formação continuada, mas com caráter de formação inicial.

Vamos nos dedicar a entender os dois tipos de Estado que se efetivaram nas últimas décadas: o Estado de Bem-Estar e o Estado Avaliador. Dessa forma, é possível compreender os fundamentos das mudanças do modelo de Estado de Bem-Estar para o Avaliador no contexto do neoliberalismo e suas influências diretas nas políticas públicas, na educação e na formação docente.

O Estado de Bem-Estar ocorre no período de pós-guerra nos países capitalistas centrais. Foi a forma que vários países encontraram para superar suas dificuldades naquele momento; assim o Estado deveria fazer uma intervenção econômica e atender às expectativas sociais. O grande problema foi o de realizar essa intervenção e ao mesmo tempo querer manter seu caráter capitalista, mas mesmo assim

o Estado de Bem-Estar correspondeu adequadamente, na ótica do capital, à gestão das solicitações sociais, políticas e econômicas.

Os países que adotaram as políticas keynesianas¹ — que na América Latina, segundo Maria Abádia da Silva (2002), eram executadas pela CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e Caribe) no pós-guerra — tiveram como consequência um crescimento econômico expressivo, de modo que foi possível assegurar quase totalmente o emprego, manter a inflação baixa, aumentar os bens e serviços considerados como direitos (educação, saúde, proteção social), entre as décadas de 50, 60 e 70, que são consideradas por vários autores como um período de trinta anos gloriosos. Isso ocorreu porque o Estado interventor “manejou políticas macroeconômicas capazes de planificação e de regulação das oscilações de emprego e de investimentos na produção e que, desse modo, através de uma ação deliberada, coibisse os efeitos desastrosos das flutuações do capital” (SILVA, 2002, p. 19).

Esses ideais e orientações de planificação e regulação propagados pela CEPAL permitiram um fortalecimento dos aparelhos estatais no continente, fazendo com que crescesse uma economia exportadora de base industrial que era dirigida ao mercado, aprofundando assim as distâncias sociais. Esse tipo de economia contribuiu ainda para o agravamento da exclusão social e o empobrecimento populacional, pois os Estados capitalistas latino-americanos se transformaram em exportadores de capitais e mercados, aumentando o interesse para os investimentos estrangeiros que eram atraídos por altos juros. Apesar dessa medida baseada na economia exportadora, o real crescimento econômico não veio acompanhado de mudanças de porte nas estruturas sociais, causando um desequilíbrio econômico e o esgotamento do modelo de produção industrial.

¹ Teoria criada por Keynes que elaborou um sistema no qual o Estado-benfeitor deve intervir na economia estatal e regular o ciclo de ajuste do capitalismo. (Cf. GENTILI; SADER, 1995).

Associada à recessão econômica na década de 70, que causou o aumento da inflação e o aparecimento de desemprego em massa, houve ainda a crise do petróleo (1973-1979) que conduziu a uma revisão no modelo keynesiano, pois o mesmo já não conseguia resolver os problemas emergentes. Esse modelo foi a partir de então muito criticado pelos neoliberais e conservadores, denominados de nova direita, que passam a revalorizar, na década de 80, o mercado e a reformular as relações do Estado com o setor privado, instituindo um discurso baseado na eficácia e eficiência.

O neoliberalismo, segundo Perry Anderson (1995), surge, desde a década de 70, como uma medida econômica e política, a fim de resgatar o capitalismo que estava em uma profunda crise estrutural. Esse fenômeno é considerado por ele distinto do liberalismo clássico do século XIX e que nasce após a II Guerra Mundial na Europa e América do Norte como uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar social, ou, como alguns autores denominam de Estado providente. Roberto G. Bianchetti (2001) mostra que diversos autores definem essa temática como uma proposta econômica que “significa o retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo, ou seja, às propostas da economia clássica como única alternativa de superação da crise pela qual passam essas sociedades” (BIANCHETTI, 2001, p. 21). Apesar de outra época, e diferente do liberalismo, os princípios que orientam o neoliberalismo são os mesmos princípios que os liberais defendiam como o caminho para a liberdade e prosperidade dos indivíduos e da sociedade.

Um dos principais idealizadores do neoliberalismo, Friederich Hayek² (1984), afirma que para a doutrina liberal o essencial é garantir que a concorrência sempre exista para orientar os esforços individuais. Para essa concorrência ser benéfica é necessário criar uma estrutura cuidadosamente elaborada, transformando-a num

² Hayek e Milton Friedman são considerados como principais idealizadores das idéias neoliberais, pois eles se reuniram num grupo, do qual faziam parte outros integrantes e elaboraram esses ideais (Cf. BIANCHETTI, 2001; ANDERSON, 1995).

método superior, pois é uma forma eficaz de nossas atividades serem ajustadas umas às outras sem intervenção arbitrária da autoridade. Os agentes de mercado devem ter liberdade total para produzir, vender e comprar seus produtos a qualquer preço. Tudo deve girar em torno da livre comercialização, portanto, tudo será organizado para a manutenção da concorrência, inclusive um sistema de serviço social como educação, saúde, habitação, desde que tais serviços não tornem ineficaz a concorrência no setor da vida econômica.

As idéias liberais deveriam garantir um aumento gradual da riqueza trazida pela liberdade, combater qualquer política que se colocasse como obstáculo e ainda considerar o progresso do homem como natural e inevitável. A tendência seria encontrar uma conduta de mercado que fosse anônima e impessoal, mas que se propusesse a definir objetivos coletivos e conscientes. Como aponta Anderson (1995), Hayek e seus seguidores preparavam as bases de “um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro” (ANDERSON, 1995, p. 10).

Assim, seus fundadores (Hayek, Friedmam, entre outros) juntam-se num grupo para elaborar uma proposta que viesse resgatar o capitalismo e combater o keynesianismo e o socialismo reinantes até então, pois, para eles, o Estado intervencionista destruía a liberdade dos cidadãos e a concorrência — bases estas que geram a prosperidade de todos, causando desvios ao neoliberalismo que devem ser corrigidos. Para Hayek (1984), o socialismo é o caminho para a servidão, já que considera a igualdade uma palavra que fere e tira a liberdade.

Seus idealizadores elaboraram, dessa forma, um capitalismo no qual a desigualdade é colocada como um valor positivo. Para eles, era isso que a sociedade ocidental precisava para garantir que o capitalismo em crise se reestruturasse. Para o sistema de concorrência funcionar, deve, ainda, além de uma boa organização entre a

moeda, os mercados e os canais de comunicação, ser gerido pela iniciativa privada. A fim de contornar esses desvios que levam à servidão, Silva (2002, p. 39-40) aponta que Hayek sugere medidas ideológicas, políticas, econômicas, sociais e educacionais, pois para ele as classes sociais não precisam pensar. No âmbito educacional, os desvios a serem corrigidos se referem ao “financiamento da educação pública no ensino médio e superior, subsídios à produção do conhecimento científico e tecnológico, a baixa escolaridade da mulher, o excesso de funcionalismo público e o financiamento das universidades públicas” (SILVA, 2002, p. 40).

A concorrência, segundo Hayek (1984), não privilegia ninguém e o destino das pessoas pode ser determinado pela capacidade que cada um tem de prever ou contar com o acaso e a sorte. Ele afirma que, no regime privado, a probabilidade de um pobre se tornar rico é limitada, porque ele não herdará uma riqueza como o rico. Mas o pobre tem a mesma liberdade que o rico, e, pelos seus méritos individuais, poderá escolher os rumos de sua atividade, porém arcando com as conseqüências.

São esses ideais de concorrência, meritocracia, liberdade, que, permanecem ainda hoje, não só no Brasil, mas como uma tendência mundial que influencia diretamente as políticas públicas, principalmente no campo educacional, e as políticas de formação de modo que a formação docente seja pautada também em tais ideais.

A queda do socialismo na URSS, em 1989, é vista pelos neoliberais como uma vitória e se configurou como mudança profunda de todo o sistema econômico mundial, fazendo com que o capitalismo sofresse uma mudança radical na sua estrutura. Com a chegada da economia pós-industrial, estabeleceu-se uma nova relação entre o mercado e as empresas. Houve a introdução de novas modalidades de produção, tornando-as mais flexíveis e criando maior capacidade de adaptação

conforme as demandas. O mercado financeiro tornou-se muito competitivo e tão forte quanto o Estado, passando a regulá-lo, e o neoliberalismo, então, ganha força sendo visto, pela nova direita, como a única saída para a crise do capitalismo (THERBORN, 1995).

Para Hayek, a crise estrutural do capitalismo da década de 70, se deu por causa do poder excessivo dos sindicatos que exigiam que o Estado providente aumentasse seus gastos sociais. A solução seria “manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas” (ANDERSON, 1995, p. 11). Para alcançar tais ideais, era necessária uma disciplina orçamentária de contenção de gastos com o bem-estar e a restauração de um exército de desempregados para quebrar os sindicatos.

As conseqüências dessas metas agravam a situação tanto dos países desenvolvidos, como dos em desenvolvimento, pois houve o aumento da miséria e da pobreza em quase todos os países que implantaram esses ideais. Em pouco menos de uma década, o neoliberalismo, que no início da década de 80 foi implantado em vários países, se alastrou, a hegemonia neoliberal se tornou uma ideologia e as idéias da sociedade fundada por Hayek e seus companheiros triunfaram.

Gaudêncio Frigotto (1996) aponta que, no plano econômico, houve uma recomposição das taxas de juros, na qual o mercado se tornou um “deus” regulador das relações sociais, contribuindo, dessa forma, para a crise teórica do pensamento econômico keynesiano que foi incapaz de interpretar a crise do capitalismo e sugerir soluções. Porém, a crise dessas idéias se manifestou na medida em que houve um processo chamado estagflação que rompeu com a lógica keynesiana. No plano ideológico, a idéia era criar a crença de que a crise capitalista é passageira e conjuntural,

e que a concorrência e a livre comercialização são ideais para uma sociedade de classes. Porém, como argumenta Frigotto, “a livre concorrência, numa sociedade de classes, é uma falácia. A história mostrou que a desigualdade brutal que o mercado produziu, entre nações e dentro de cada nação, pôs em risco até mesmo o sistema capitalista” (FRIGOTTO, 1996, p. 83).

No plano ético, o neoliberalismo se mostra extremamente cruel ao disseminar que o mercado deve ser o estruturador das relações humanas e é aqui que, segundo Bianchetti (2001), o neoliberalismo começa a diferenciar-se claramente do liberalismo na medida em que “ênfatisa a motivação dos comportamentos humanos na busca permanente da utilidade individual. (...) Nesta lógica a *tendência natural do homem* é a busca da sua própria felicidade e essa busca atomizada conduz a um equilíbrio dentro da sociedade e a um aumento de *bem-estar de todos*” (BIANCHETTI, 2001, p. 28, *itálicos no original*).

No plano educacional brasileiro, surge a teoria do capital humano, que se inicia, segundo Frigotto (1996), na década de 50, nos EUA, mas se difunde a partir da década de 70, segundo Silva (2002). Nessa teoria, a idéia básica é adequar a educação ao projeto conservador e autoritário das elites brasileiras, colocando a educação como o principal capital humano, portanto associada à quantidade, que seria o grau de educação e de qualificação que funciona como potencializadora da capacidade de trabalho e de produção. “Essa lógica coloca a educação pública como bem econômico que deve responder, da mesma maneira que uma mercadoria, a lei da oferta e da demanda” (SILVA, 2002, p. 44).

Frigotto (1996) define capital humano como um conjunto de elementos adquiridos e produzidos que geram a ampliação da capacidade de trabalho. Portanto, quando se investia no capital humano, esperava-se que, através do desenvolvimento

individual, a nação viesse a se desenvolver em seguida e “os indivíduos, por sua vez, que investissem neles mesmos em educação e treinamento, sairiam de um patamar e ascenderiam para outro na escala social” (FRIGOTTO, 1996, p. 93). Isso demonstra claramente a idéia de Hayek ao afirmar que podemos nos tornar ricos pelos nossos esforços, e se não nos tornamos é porque não procuramos o melhor caminho para tal.

Essa teoria do capital humano é chamada também de teoria da modernização, que trata de uma estratégia dos EUA para “proteger e estender os domínios da sociedade livre e democrática” (FRIGOTTO, 1996, p. 91) a todo o resto do mundo, já que, para a concepção americana, a América do Norte tornou-se pequena e era necessário “*cuidar*” de todo o planeta. Dessa maneira, após a II Guerra Mundial, a idéia era melhorar as condições de vida dos países subdesenvolvidos. Há então um acordo entre ONU, OTAN, FMI, BID, UNESCO, OIT³, a fim de assegurar investimentos em educação e treinamento, como fator chave de desenvolvimento.

O programa neoliberal foi adotado primeiramente no Chile, durante o período da ditadura, em 1973, sendo o pioneiro e servindo de experiência-piloto para instalar o neoliberalismo nos países avançados do ocidente. Na Inglaterra, foi implantado por Thatcher, em 1979, seguido por Reagan, nos EUA, em 1980. Em 1982, o regime social liberal foi derrotado na Alemanha. Em 1983, o Estado de bem-estar social deixa de atuar na Dinamarca, e quase todos os países da Europa ocidental aderiram ao pressuposto do ideário neoliberal, segundo Anderson (1995).

O governo neoliberal na Inglaterra propôs um programa a fim de combater a inflação e, em contrapartida, reajustar a crise do capitalismo. Algumas medidas foram implantadas, dentre elas: a elevação das taxas de juros, a redução de

³ ONU – Organização das Nações Unidas; OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte; FMI – Fundo Monetário Internacional; BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento; UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; OIT – Organização Internacional do Trabalho.

impostos sobre rendimentos altos, a abolição do controle de fluxos financeiros, a criação de desempregos massivos, medidas que aplacavam greves, a elaboração de uma legislação anti-sindical e, ainda, o corte de gastos sociais e programas de privatizações. Nos EUA, como não existia um Estado de bem-estar social como na Inglaterra, a prioridade era a competição militar com a União Soviética, a fim de quebrá-la e acabar com o comunismo presente até então.

No Norte da Europa, os governos de direita introduziram um neoliberalismo mais cauteloso, com ênfase na disciplina orçamentária e nas reformas fiscais. Nos países do Sul, chegaram ao poder governos de esquerda que se apresentavam como alternativas progressistas, baseados em movimentos operários e populares, mas essas alternativas fracassaram e os governos se viram obrigados a aderir a uma política neoliberal.

A prioridade era deter a grande inflação dos anos 70. Isso foi alcançado à custa da derrota sindical e do crescimento das taxas de desemprego, e, como consequência, houve um aumento no grau de desigualdade. Porém a recuperação dos lucros não levou à recuperação dos investimentos, e o Estado de bem-estar, apesar de diminuir sua atuação, ainda mantinha gastos com os desempregados e com o aumento demográfico dos aposentados. Dessa forma, como medida econômica, o neoliberalismo não obteve êxito, mas conseguiu fazer com que o Estado providente deixasse de atuar como fazia antes.

Na América Latina, dois aspectos serviram, segundo Bianchetti (2001), para incentivar a entrada do neoliberalismo. O primeiro diz respeito às condições econômicas de vários países que estavam enfrentando uma grande inflação e que

refletiam a crise de um determinado modelo de desenvolvimento e manifestavam, também, os problemas

derivados das novas condições econômicas internacionais, dado o tipo de relação existente entre as políticas dos países centrais e seu efeitos nos países da periferia capitalista. (BIANCHETTI, 2001, p. 34).

O segundo aspecto se refere aos conflitos sociais que explodiram nessa época, como manifestação da crise que resultou, com o apoio do Estado, na Doutrina da Segurança Nacional que formava parte de estratégia dos EUA, a fim de combater os grupos de esquerda.

Essa doutrina se propunha, por meio da eliminação da oposição, a restaurar instituições políticas estáveis, que alternassem certos grupos de poder no controle político sem questionar seus fundamentos, ou seja, uma democracia controlada e controlável. (BIANCHETTI, 2001, p. 35).

Dessa forma, os governos ditatoriais — que pregavam a necessidade de uma estabilidade econômica e política, ou, em outras palavras, “a ordem social”, a fim de restaurar a economia — induziram os países da América Latina a buscar por um regime estável, nesse caso o modelo neoliberal, e aceitar um governo ditatorial que fosse anulando os mecanismos democráticos e assim transformar a sociedade sem encontrar resistência. Isso significa “a redução do aparelho estatal, o Estado mínimo e a limitação de influência política naquelas decisões que se relacionam com a estrutura econômica da sociedade” (BIANCHETTI, 2001, p. 36).

No Brasil, conforme aponta Francisco de Oliveira (1995), os objetivos primeiros neoliberais continuam os mesmos: “destruição da esperança e a destruição das organizações sindicais, populares e de movimentos sociais que tiveram a capacidade de dar uma resposta à ideologia neoliberal no Brasil”. (OLIVEIRA, 1995, p. 28)

Segundo Emir Sader (1995), o Brasil reagiu ao neoliberalismo de maneira diferente de outros países. Em primeiro lugar, houve um crescimento industrial

significativo nas décadas de 60 e 70; e, em segundo lugar, a ditadura não se configurou pelas características neoliberais, porque, encontrou duas características diferentes dos demais países da América Latina, “uma forte burguesia industrial protegida pelo Estado” e “um movimento social e político de esquerda com capacidade de resistência superior aos demais países da região” (SADER, 1995, p. 36). Porém, para continuar no ritmo de crescimento industrial presente até então, o país fez empréstimos externos a juros altos, até que, ao final da década de 80, já não suportou e finalmente desembocou no neoliberalismo, sob a presidência de José Sarney. No entanto, foi durante a presidência de Fernando Collor de Melo (1990-1992) que essa tendência de aceitar o neoliberalismo foi acelerada, tendo ainda continuidade nos governos subsequentes de Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso, tanto no primeiro como no seu segundo mandato (1994-2002) (SILVA, 2002).

Segundo Sader (1995), mesmo o neoliberalismo ter encontrado características diferentes no Brasil, como apontamos acima, isso não foi suficiente para impedir sua entrada, pois os sucessos ideológicos e políticos neoliberais foram maiores que os econômicos. Desde então, a resistência de esquerda ainda não encontrou e não formulou uma política capaz de criar formas hegemônicas alternativas para a superação do neoliberalismo e realiza então alianças entre as elites e a direita política, “tentando provar que, sem essas forças, qualquer transformação do país é impossível” (SADER, 1995, p. 37).

Apesar de ainda não formuladas as devidas alternativas, sabemos o quanto se faz necessário continuar no embate ideológico, criando mecanismos que sirvam de contramão para a ideologia neoliberal, na qual é o mercado que age como regulador. Aceitar essa premissa é colocar a dimensão humana, que se forma também através da educação, em segundo plano, e isso obviamente torna-se prejudicial quando

falamos principalmente em formação docente. Essa formação, ao contrário, deve ser efetivada de maneira plena, completa, baseada na pesquisa e na teoria, e não aligeirada, fragmentada, como tem sido apresentada hoje pelo mercado.

Iniciada a década de 80 e depois da análise das políticas neoliberais nos EUA e Inglaterra, vários estudiosos constataram que esse projeto neoliberal não foi bem sucedido para a maioria dos indivíduos, pois, por exemplo, o emprego deixou de ser considerado importante para as políticas públicas, passando o desemprego a ser a solução para a implementação de um mercado competitivo, e o mesmo ocorreu com os programas sociais. Segundo estimativa da CEPAL, os países da América Latina tiveram suas economias mergulhadas num processo de estrangulamento do modelo econômico, gerando um agravamento dos problemas sociais, tendo como resultado o aumento da pobreza.

Segundo estimativa do CEPAL, o número de habitantes latino-americanos vivendo na pobreza e na indigência aumentou de 136 milhões (41% da população), em 1980, para aproximadamente 196 milhões (46% da população) em 1990. Ao mesmo tempo, a faixa dos 5% mais ricos não teve reduzida sua renda, antes conseguiu aumentá-la (CEPAL apud SILVA, 2002, p. 23, parênteses no original).

No Brasil, não foi muito diferente, fazendo com que a sociedade passasse de “iletrada a consumidora” (SILVA, 2002, p. 23), e o desenvolvimento da nação se consolidou na escolarização dos filhos das classes de elite em detrimento da educação oferecida aos filhos dos trabalhadores. Estabelece-se então uma educação dualista, sem políticas públicas comprometidas e eficazes para a educação em âmbito nacional.

Apesar de não terem sido bem sucedidas para a maioria dos indivíduos, as políticas neoliberais contribuíram de forma significativa para se contrapor ao Estado

de bem-estar e a sua atuação, justamente porque é outra a visão de Estado para os neoliberais.

O resultado dessa tensão é a implementação do Estado pautado nos princípios neoliberais que, segundo Bianchetti (2001), está baseado nos direitos individuais. Portanto, o Estado não deve intervir na regulação, “deixando os indivíduos livres para atuar de acordo com as circunstâncias e em função de seus próprios interesses” (BIANCHETTI, 2001, p. 78). Assim, o Estado, representado pela sociedade política, deve intervir nas relações sociais, mas manter-se num papel periférico na regulação com o mercado, que é o que produz a dinâmica social.

Dessa colocação surge, segundo Janete M. L. de Azevedo (2004), a concepção de democracia utilitarista, postulando a “neutralidade” do Estado, pois tal concepção

concebe a condução da atividade econômica pela ‘mão invisível’ do mercado como uma condição apropriada à maximização do bem-estar. Os fundamentos da liberdade e do individualismo são tomados aqui para justificar o mercado como regulador e distribuidor da riqueza e da renda, compreendendo-se que, na medida em que potencializa as habilidades e a competitividade individuais, possibilitando a busca ilimitada do ganho, o mercado produz, inexoravelmente, o bem-estar (AZEVEDO, 2004, p. 9-10, aspas no original).

Essa é a principal característica neoliberal para a definição da intervenção estatal: menos Estado e mais mercado. Essa característica retoma os princípios do liberalismo clássico que tem como princípio norteador a liberdade individual.

Outro argumento central para os neoliberais, conforme aponta Azevedo (2004), é o problema que pode causar o “inchamento” da máquina governamental. Essa política neoliberal não prevê a intervenção nos programas sociais, pois isso só causaria

o aumento das receitas e dos encargos sociais. Portanto, o melhor, para os neoliberais, é não investir muito nas áreas sociais a fim de não “inchar” o governo com os tributos que terá que gastar, pois a idéia é esvaziar o máximo possível. Porém isso não se aplica à política educacional. Para os neoliberais, o Estado deve intervir na educação, mas a sua maneira, sem assumir toda a responsabilidade, mas dividir ou transferir as responsabilidades com as instituições privadas, estimulando a “competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta dos serviços” (AZEVEDO, 2004, p. 15). Essa é uma forma de diminuir o corpo burocrático e, conseqüentemente, os gastos públicos.

Afonso (2000) afirma que o fato de o Estado ter adquirido característica de “Estado mínimo” não significa que ele seja neutro, bem ao contrário, pois “o mercado não ressurgiu como um processo espontâneo, completamente fora do âmbito do Estado, mas como um sistema promovido e controlado, em grande parte, pelo Estado” (AFONSO, 2000, p. 114). Enfim, é através da regulação do capitalismo, que se tenta manter e se restabelecer, que essas definições foram tomando outras características, e o Estado e o mercado passam a ter outra entonação.

É nesse embate que a nova direita, representada pela elite e governantes, configura o que alguns autores vêm denominando de quase-mercado e redefinem o papel do Estado, que passa a ser entendido como o Estado avaliador, na medida em que as políticas neoliberais exigem um Estado limitado em suas funções e ao mesmo tempo forte, sendo então regido pelo mercado para ter essas configurações. Nesse sentido,

Quase-mercados são mercados porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos. São *quase* porque diferem dos mercados convencionais em aspectos importantes. Assim, por exemplo, as organizações competem por cliente, mas não visam necessariamente à maximização dos seus lucros; o poder de compra dos consumidores não é

necessariamente expresso em termos monetários e, em alguns casos, os consumidores delegam em certos agentes a sua representação no mercado. (LE GRAND apud AFONSO, 1991, p. 1259-60, *itálicos no original*)”.

No campo educacional, o quase-mercado surge quando se fala em “mercadorização da educação”, que é um mecanismo de regulação da educação, realizada pelo Estado em conformidade com o mercado, que precisa dessa regulação estatal para se manter. Segundo Afonso (2000), a introdução do quase-mercado ocorre quando a regulação de Estado-mercado adentra o setor público. Para ele, abre-se espaço para a competitividade na educação na medida em que

essa combinação específica de regulação do Estado e de elementos de mercado no *domínio público* que, na nossa perspectiva, explica que os governos da *nova direita* tenham aumentado consideravelmente o controle sobre as escolas (nomeadamente pela introdução de currículos e exames nacionais) e, simultaneamente, tenham promovido a criação de mecanismos como a publicação dos resultados escolares, abrindo espaço para a realização de *pressões competitivas* no sistema educativo. (AFONSO, 2000, p. 117, *grifos e parênteses no original*).

Desse modo, a avaliação baseada na eficiência e na produtividade entra para garantir a realização de testes, estando sob o controle direto do Estado. Por isso surgem as avaliações centradas nos resultados, sendo postas em segundo plano as avaliações pautadas nos processos educativos, principalmente no setor público. A idéia é criar sistemas que tornem as pessoas responsáveis por resultados mensuráveis, pois é mais fácil a promoção da competição entre setores e serviços.

As modificações na avaliação ocorridas nas décadas de 80 e 90, alicerçadas na lógica neoliberal, estabelecem, segundo Souza e Oliveira (2003), dois pontos importantes. O primeiro considera a avaliação como peça central nos mecanismos de controle: o controle sai das mãos dos supervisores, designados até então

para realizar essa função, e passa para os processos avaliativos que certificam sua qualidade. O segundo legitima as “valorações”, que são úteis à indução de procedimentos competitivos (SOUZA; OLIVEIRA, 2003. p. 875).

Essas modificações, apesar de alicerçadas no modelo de mercado, não pretendem induzir à privatização, mas encontrar um intermediário “entre as estruturas estatais, alheias à lógica do mercado, e o mercado concorrencial típico” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 875). De maneira concreta, no campo educacional, isso ocorre na medida em que é implantado, por exemplo, nos Estados Unidos, os *charter schools*, que vieram substituir os *voucher* (ticket-educação)⁴, “destinados a melhorar o controle social sobre a oferta dos serviços escolares por parte dos usuários, criando um controle externo indutor de melhorias sem, no entanto, privatizá-los (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 876).

No caso brasileiro, esse controle social, ou a regulação estatal, suposto pela noção de quase-mercado, é feito através das avaliações implantadas pelo Ministério da Educação para avaliar a educação básica, o ensino médio e os concluintes do ensino superior. A partir de 1991, é criado o Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Curso (ENC).

Aparentemente, a idéia de Estado mínimo demonstra a pouca intervenção estatal nos setores públicos, porém, numa análise mais profunda, notamos o quanto essa idéia é contraditória, pois o que o mercado espera é um Estado que garanta sua total liberdade de ação e, nesse sentido, o Estado avaliador torna-se um agente muito bem estruturado que funcionará para legitimar a entrada e permanência da competição, da concorrência e da eficiência nos espaços públicos, principalmente na educação.

⁴ Os ticket-educação ou cupons são, segundo Bianchetti (2001), uma proposta de Friedman para financiar a educação primária e secundária.

Assim, abre-se espaço para o que Lucíola L. de C. P. Santos (2004) chama de cultura de desempenho, na qual os princípios da competição, da concorrência e da eficiência adentram na questão da formação docente, criando novos valores e interesses. Essa cultura de desempenho ocorre na medida em que o Estado avaliador, através das avaliações, analisa o desempenho de pessoas e instituições, e se justifica e se legitima quando mostra a importância de tornar transparente para o “público a forma como as instituições atuam e utilizam seus recursos públicos” (SANTOS, 2004, p. 1152).

A cultura do desempenho baseia-se na questão da qualidade como fator primordial para se conseguir a economia, a eficiência e a efetividade. A qualidade, conforme aponta Gentili (1995), é um discurso que pertence ao âmbito empresarial e foi se adentrando a educação, fazendo-a assumir cada vez mais a lógica produtivista e mercantil.

Na América Latina, o discurso da qualidade total referente ao campo educacional ocorre no final da década de 80, quando o discurso hegemônico no campo produtivo passa para o educacional. Com o fim do discurso democrático, instala-se o discurso da qualidade. Isso se dá pelo “progressivo abandono das questões relativas aos processos de democratização e pela euforia conservadora com respeito à qualidade” (GENTILI, 1995, pg. 124).

As características da qualidade no mundo dos negócios assumem, segundo Gentili (1995), cinco aspectos centrais. O primeiro deles aponta a qualidade como um problema antigo no mundo empresarial e que assumiu diversas formas no decorrer do tempo, a fim de buscar um acúmulo de capital, gastando o mínimo possível.

Em segundo, considera a qualidade como estratégia competitiva, ou seja, é preciso adaptar-se competitivamente às necessidades criadas pelo meio empresarial.

Para conseguir se manter no mercado, é necessário ser competitivo, caso contrário, corre-se o risco de perder esse espaço.

O terceiro aspecto aborda as questões da produtividade e da rentabilidade, que são fatores importantes e almejados no meio empresarial. A qualidade na verdade é a buscada, porque através dela há a possibilidade de acúmulo de dinheiro. O que se pretende é produzir muito mais a fim de se ter um ganho maior.

O quarto aspecto supõe uma organização particular do processo produtivo. A qualidade é uma estratégia de organização, conduz a um tipo de controle que tem variado historicamente e esses controles são formas de disciplinamento, ou seja, um método para disciplinar os homens, como dizia Taylor. Essa relação mudou no decorrer do tempo, pois o controle era inicialmente feito pelos supervisores, depois assumiu características de “relações amistosas”, exigindo um operário mais participativo e motivado (polivalente), “a participação dessa grande família que é a empresa” (GENTILI, 1995, pg. 138).

Por fim, o quinto aspecto diz que a qualidade é mensurável e tem um custo. A qualidade deve ser vista como nova filosofia produtiva e todo empresário que prima pela busca da qualidade quer saber o quanto ela lhe custará. Assim inúmeros especialistas surgiram para “medir” a qualidade com seus “*controles estatísticos de qualidade*” (década de 30), pois a meta é reduzir o desperdício (GENTILI, 1995, p 139, itálicos no original).

A qualidade tem um custo em duplo sentido: buscar zerar o custo de eficiência e ineficiência. A idéia é usar poucos recursos, não obter gastos extras e assim poder competir no mercado, pois os empresários estão para acumular e não apenas para mostrar a excelência de seus produtos (GENTILI, 1995).

O discurso da qualidade apresenta-se, hoje, como aponta Mariano Fernández Enguita (1995), numa meta compartilhada que todos desejam alcançar, tornando-se uma expressão que, apesar de sempre estar presente no campo educacional, nunca fora tão central como agora. Porém uma expressão como essa não pode ser considerada como neutra, mas, pelo contrário, vem substituindo a problemática de igualdade das oportunidades, que até então era a preocupação central.

Na escolarização, o discurso da qualidade passou por dois momentos. No primeiro, a preocupação era apenas a sua ampliação de modo que se garantisse o acesso de todos à escola, o que era uma aspiração da sociedade. A expectativa era tornar acessível o que antes pertencia a uma minoria, “igualando” dessa forma o acesso existente. Porém não houve uma preocupação em pensar se o que se oferecia era realmente o que necessitava a demanda, ou se seria necessário realizar reformas.

O processo constituiu assim em colocar vinho novo em tonéis velhos, em incorporar todos a um ensino que não havia sido configurado, pensado na sociedade em seu conjunto, mas em uma reduzida parte da mesma. Presumia-se que o que era ou parecia ser bom para os que até então vinham desfrutando-o com exclusividade também o seria para os demais. Entretanto a única coisa que com segurança tinha de indiscutivelmente ‘bom’ era sua exclusividade, e isto foi justamente a primeira coisa que foi perdida. Perdida essa característica, era apenas questão de tempo que os setores recém-incorporados a cada nível de ensino, e inclusive os mesmos que já o freqüentavam antes, se perguntassem sobre se necessariamente tinha este que continuar sendo o que era ou se, pelo contrário, deveria adaptar-se melhor à diversidade de expectativas e interesses de seu público ampliado. (ENGUIA, 1995, p. 97).

No segundo momento, houve um movimento em favor de um ensino melhor, mais ativo, em favor da participação dos alunos, e o discurso da qualidade aparece como legítimo e necessário, porém contraditório na medida em que a qualidade,

palavra resignificada pelo capital, está relacionada com a obtenção de resultados, ligados ao investimento do mínimo de recursos.

O discurso da qualidade, segundo Enguita (1995), está vinculado também a fatores de ordem econômica e política. Mais precisamente com a participação de seus reformadores, Bobbitt, Spaulding, Cubberley, que implantaram reformas que são utilizadas até hoje nos sistemas educacionais. Bobbitt, segundo Enguita (1995), afirma que os alunos devem ser modelados pela escola de acordo com o desejo das empresas; Spaulding introduz a análise de custo-benefício, devendo o rendimento escolar ser avaliado pela proporção de alunos matriculados, porcentagem de promoções, enfim, as mesmas medidas utilizadas hoje nas escolas, que mudaram apenas na nomenclatura; e Cubberley introduz a idéia da figura dos especialistas em educação.

Em níveis internacionais, os EUA sentem-se ameaçados por competidores do exterior. Primeiramente em relação à Alemanha, na Primeira Guerra Mundial, que desponta com um forte desenvolvimento industrial, tornando-se uma grande potência na época. Num segundo momento, a preocupação passa a ser com a URSS que poderia se tornar também uma potência industrial, já que havia colocado em órbita uma nave antes dos norte-americanos, havendo, ainda, o socialismo presente até então. Com isso o discurso da reforma educacional desemboca na questão da eficiência e deixa de lado a questão de igualdade, pois, para os EUA, o grande culpado pela sua não liderança mundial era o sistema escolar.

Na realidade, a educação carrega hoje um fardo muito pesado. Em uma época de escasso ou nenhum crescimento líquido e desemprego em massa, o discurso oficial responsabiliza a educação por ambas as coisas. Ao colocar ênfase na centralidade das reformas educacionais para continuar ou melhorar na competição internacional, está-se afirmando que se o país não vai melhor é por culpa de seu sistema educacional. Ao insistir permanentemente no desgastado problema do 'ajuste' entre educação e emprego,

entre o que o sistema escolar produz e o que o mundo empresarial requer, está-se lançando a mensagem de que o fenômeno do desemprego é culpa dos indivíduos, os quais não souberam adquirir a educação adequada ou dos poderes públicos que não souberam oferecê-la; mas nunca das empresas, embora sejam essas que tomam as decisões sobre investimentos e empregos e que organizam os processos de trabalho. (ENGUITA, 1995, p. 103).

A medida tomada foi a implantação da nova ordem estabelecida, e quem determina essa nova formação e uma nova “qualidade” da educação escolar são os organismos nacionais e internacionais. As indústrias passam a ter grande interesse na educação geral, chegando a ditar novos padrões, novas bases para a formação geral, querendo mostrar esse “adestramento do trabalhador” como um mecanismo natural, ficando, assim, a formação básica geral do trabalhador subordinada à lógica do mercado que quer um funcionário com capacidade de abstração, polivalente, flexível e criativo. Os interesses da burguesia em relação à educação continuam os mesmos, um ensino dualista, mas com uma roupagem nova. Ou seja, para a grande massa da população, basta um ensino básico razoável, para o qual um professor com uma formação também simplista já é o suficiente e, para a classe dominante, almeja-se um ensino muito melhor, com um professor mais capacitado.

Há outro problema a ser destacado, pois nessa cultura de desempenho é necessário considerar as tecnologias de auditorias que criam indicadores de desempenho, tudo precisa ser mensurável. Surgem novas bases tecnológicas: microbiologia, microeletrônica e engenharia genética, que o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) têm interesse em controlar, porque essa nova base atua sobre a matéria, conseguindo sua modificação, gastando pouca energia e conseguindo um excelente resultado, utilizando ainda pouca força de trabalho humano. Assim justificam-se os termos como qualidade total, globalização, flexibilização, que de forma concreta se

traduzem na tentativa de “buscar otimizar tempo, espaço, energia, matéria, trabalho vivo, aumentar produtividade, a qualidade dos produtos e, conseqüentemente, o nível de competitividade e de taxa de lucro” (FRIGOTTO, 1996, p. 148). Por isso, os empresários têm grande interesse na formação geral, que deve seguir esta ótica: ser polivalente para se adequar à necessidade do presente.

Na década de 90, há uma discussão sobre a certificação para fins escolares e profissionais, que, segundo Moraes e Neto (2005), foi impulsionada pela implantação da Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), mais precisamente no Decreto nº 2.208/97, que separa ensino médio do ensino técnico, tornando-os independentes e abrindo a possibilidade de o ensino técnico ser organizado por módulos, dando cada um deles o direito a um certificado de qualificação profissional. É a idéia de organização modular correspondente às profissões/ocupações existentes no mercado de trabalho.

Dessa maneira, a certificação educacional das áreas profissionais fica a cargo do ensino médio técnico e do ensino superior, porém o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE) não elaboram mecanismos para incluir os jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental, de modo a lhes oferecer a continuidade dos estudos para a qualificação e requalificação profissionais.

A criação de processos certificadores das pessoas bem como a certificação de produtos se dá, no Brasil, pelo Conselho Nacional de Metrologia e Qualidade Industrial (CONMETRO) e pelo Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial e Comércio Exterior (INMETRO), além de outros órgãos credenciados⁵. (MORAES; NETO, 2005). Há uma vinculação entre a

⁵ Organismos certificadores credenciados pelo INMETRO: Fundação Brasileira de Tecnologia e Sondagem (FBTS); Associação Brasileira de Ensaio Não-Destrutivos (ABENDE); Centro para a Inovação e Competitividade (CIC); Instituto Brasileiro de Certificação de Profissionais Financeiros

“certificação das pessoas à certificação de processos e produtos, na medida em que delega ao INMETRO a atribuição de credenciar instituições para realizar a certificação profissional” (MORAES; NETO, 2005, p. 1440), praticamente em quase todas as áreas. Nota-se uma investida do empresariado para a criação de um sistema de certificação, no sentido de transferir para o setor privado o que é de responsabilidade do Estado, excluindo a participação negociada com a representação dos trabalhadores.

Iniciado outro milênio, no governo Lula, a questão da certificação é direcionada para o “modelo de competência” (MORAES; NETO, 2005), e no campo da educação escolar é instituído do Decreto nº 5.154, de 2004, que revogou o Decreto nº 2.208, de 1997, objetivando resgatar as bases unitárias do ensino médio. Entretanto, não é tal medida que irá garantir acesso à educação escolar e à educação profissional, pois as “políticas de formação devem estar integradas ao conjunto das políticas públicas voltadas para o desenvolvimento econômico e social do país” (MORAES; NETO, 2005, p. 1445).

O discurso da competência tem origem no mundo empresarial e não no meio educacional e foi introduzida no Brasil e em alguns países da América Latina pelos empresários e também pelos governos, estimulados pelos organismos multilaterais. A questão que se coloca acerca da temática é que a certificação profissional está sendo baseada na competência que por sua vez está substituindo o conceito de qualificação. Na noção de competência está implícito o objetivo de mobilizar o “saber tácito” dos trabalhadores (MORAES; NETO, 2005), visando eliminar os antigos perfis profissionais ligados ao posto de trabalho, substituindo-os por outros baseados na polivalência.

(IBCPF); Associação Brasileira de Manutenção (ABRAMAN); Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI – SP); Instituto de Hospitalidade (IH); Fundação Odebrechet. (MORAES; NETO, 2005, p. 1440-1441).

A organização taylorista do trabalho, ao separar planejamento e execução, ao supor que o saber era (e continua sendo) monopólio dos administradores, engenheiros e chefes, minimizou a capacidade de o trabalhador direto analisar o processo de trabalho e resolver problemas. Ao 'legalizar' o 'saber tácito' e ao tentar potencializar as possibilidades que a 'colaboração' do trabalhador pode trazer para a produtividade da empresa, os estrategistas empresariais vêm buscando no conceito de competência a ferramenta capaz de englobar analiticamente essa 'outra dimensão' do trabalhador, e, também de legitimar ideologicamente sua reapropriação pela empresa. (MORAES; NETO, 2005. p. 1447, parênteses e aspas no original).

Trata-se de uma lógica perversa, embutida no momento em que as políticas neoliberais foram implantadas em nível mundial, criando mecanismo para adequar cada vez mais as questões educacionais (com a ajuda principalmente do Banco Mundial) ao campo econômico, transformando a educação em algo que pode ser vendido, gerando lucro. Observa-se a passagem do ensino centrado nos saberes disciplinares a um ensino definido para produzir competências; assim propõe-se ajustar as escolas ao mercado, organizando os currículos de ensino de forma modular, "tendo como parâmetros o perfil ocupacional e as demandas (competências) do mercado de trabalho" (MORAES; NETO, 2005, p. 1448).

Por meio das competências, as políticas educacionais estabeleceram um vínculo, subordinando a formação escolar ao sistema produtivo, pois a idéia é fazer desaparecer as profissões, obrigando o trabalhador a se reciclar permanentemente, perdendo-se os objetivos declarados do aprendizado teórico mais amplo, que se faz necessário à formação completa do trabalhador (MORAES; NETO, 2005)

No contexto da dualidade da educação, a nova direita acaba por se contradizer, pois, para garantir um trabalhador polivalente, com capacidade de abstração para tomar decisões rápidas e complexas, precisa de tempo e investimento e uma escolaridade de no mínimo 8 a 10 anos, porém o acesso a uma boa escola gratuita está

cada vez mais restrito na medida em que ela está sendo sucateada. O que esperam é um Estado mínimo que atenda ao máximo os seus interesses, e, nesse sentido, o papel do Estado avaliador corresponde bem aos seus interesses.

As reformas nas políticas educacionais passam a utilizar um discurso de descentralização e flexibilização, como mecanismo de democratização e eficiência. Porém esse discurso é falso ao jogar para municípios e Estados toda a responsabilidade, fazendo com que a educação continue dualista, atendendo aos interesses da burguesia. Um exemplo dessa política de descentralização é o caso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), aprovado em 1996, durante a gestão FHC, que passou a focalizar o ensino fundamental e ocorre juntamente com a municipalização. Atualmente, está em tramitação o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), aprovado para ser implantado em 2007, no governo Lula, que prevê os mesmos pressupostos do outro, porém estendendo a obrigatoriedade da responsabilidade que passa a incluir a educação infantil e o ensino médio, com os mesmos recursos, dando continuidade a uma política que limita os investimentos em educação.

O discurso neoliberal certamente não atinge apenas os setores educacionais, mas todas as esferas sócio-político-econômicas, a fim de redefinir as categorias com que pensamos o espaço social, e faz uso dos meios de comunicação de massas para transmitir sua doutrina. Essa redefinição desloca o espaço público e o situa na esfera individual. Esse conjunto de projeto ideológico neoliberal faz com que noções de igualdade e de justiça social cedam lugar às noções de produtividade, eficiência, qualidade, como condição para atingir uma “modernidade”.

A presente ofensiva neoliberal precisa ser vista não apenas como uma luta em torno da distribuição de recursos materiais e econômicos (o que também é), nem como uma luta entre visões alternativas da sociedade (idem), mas sobretudo como uma luta para criar as próprias categorias, noções e termos através dos quais nomear a sociedade e o mundo. Nesta perspectiva, não se trata apenas de denunciar as distorções e falsidades do pensamento neoliberal, tarefa de uma crítica tradicional da ideologia (ainda válida e necessária), mas de identificar e tornar visível o processo pelo qual o discurso neoliberal produz e cria uma realidade. O que estamos presenciando atualmente é um processo no qual o discurso liberal acaba por fixar as formas como podemos pensar a sociedade, nesses processos, termina por nos fixar a nós próprios como sujeitos sociais. (SILVA, 1995. p. 16, parênteses no original).

Apesar de um discurso para melhorar a qualidade de vida e a situação econômica do país por parte do governo, tenta-se fazê-lo de forma contraditória ao se tentar implantar projetos e medidas impostas pelas políticas do Banco Mundial que atendem também ao neoliberalismo. Tais políticas estão baseadas na descentralização e no corte de gastos públicos, então não há como ampliar as esferas públicas a fim de melhorar o desenvolvimento econômico do país e, conseqüentemente, a qualidade de vida, sem investimento público. Por isso, vamos, a seguir, entender como se dá a atuação do Banco Mundial ao realizar seus empréstimos, utilizando um discurso convincente de aumentar a igualdade e diminuir a pobreza nos países de “Terceiro Mundo”.

CAPÍTULO 2

O BANCO MUNDIAL E SUAS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO

Neste capítulo, analisaremos a política de financiamento do Banco Mundial (BM)¹, a partir da década de 70. Começaremos a entender qual a finalidade da

¹ Usaremos, no decorrer do trabalho, a sigla BM para nos referirmos ao Banco Mundial.

criação do BM, seus objetivos, sua atuação na política educacional e o que propõe para a formação docente. Por fim, vamos discutir como estão sendo implantadas as últimas intervenções do BM na América Latina e no Brasil.

O Banco Mundial foi criado na Conferência de Bretton Woods, em 1944, juntamente com o Fundo Monetário Internacional, na tentativa de ajudar os países a reconstruírem o que havia sido destruído pela Segunda Guerra Mundial, principalmente na Europa, e também para o desenvolvimento dos países do sul. O Banco Mundial é “uma instituição financeira que maneja operações de créditos, financiamentos e investimentos envolvendo dinheiro público e privado” (SILVA, 2002, p. 50), ou seja, uma agência multilateral de crédito, composta por um conjunto de cinco organismos: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), a Agência Internacional de Desenvolvimento (AID), a Corporação Financeira Internacional (CFI), a Agência de Garantia e Investimento Multilaterais (MIGA) e o Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID). Possui ainda dois órgãos: Conselho de Governadores e Conselhos de Diretores. O Conselho de Governadores é composto por 21 representantes e responde pelas decisões macropolíticas econômicas com “50% dos votos controlados por cinco países: Estados Unidos 20,0% e direito ao veto; Inglaterra 8%; Alemanha 5,5%, França 5,5%; Japão 7, 5%; Canadá, Itália e China 3,1% e o Brasil 1,7%” (SILVA, 2002, p. 50).

Na medida em que os países da Europa se restabelecem, o BM passa a financiar projetos para os países do Sul, considerados pelo Banco como os de “Terceiro Mundo”, “em desenvolvimento” e que precisam de ajuda para superarem seu índice de pobreza, pois, conforme ocorre o desenvolvimento de um país, menor será seu índice de pobreza.

Apesar do crescimento econômico a partir de década de 70, a pobreza, além de persistir, aprofundou os índices de desigualdades entre países ricos e pobres, e o BM passa a ampliar então seu leque de atuação, incluindo o setor agrícola e o social. A partir do decênio 1970-80, como indicam Camilla Croso Silva, Diego Azzi e Renato Bock (2005), “se acentua, no discurso do Banco, uma preocupação mais recorrente com a questão da pobreza” (SILVA; AZZI; BOCK, 2005, p. 9), sem se preocupar com justificativas, já que a pobreza é uma realidade nos países devedores (SILVA, 2002). Segundo os trabalhos divulgados pelo PNUD², UNICEF e CEPAL, “a melhora dos indicadores econômicos não significa, automaticamente, melhoria das condições de vida da população” (SILVA, 2002, p. 31). Assim, apesar do discurso baseado no combate à pobreza, fica explícito que tal intenção é falsa, pois o desenvolvimento da década de 80 foi possível pela “deterioração social da grande maioria, originando a miséria familiar com o agravamento dos índices de pobreza, de falta de escolarização, de analfabetismo funcional, de desnutrição e de desemprego urbano” (SILVA, 2002, p. 31).

Atualmente, o Banco Mundial é o que mais concede financiamentos e, apesar de seu discurso oficial de combate à pobreza, notamos, numa análise mais aprofundada, que esse discurso tem se tornado uma falácia, pois o Banco é uma instituição privada, portanto visa lucro e serve ao sistema capitalista. E ainda mais: tem usado a educação como fator primordial no combate à pobreza, pois, para o BM, se a população aumentar o grau de escolaridade, conseqüentemente aumentará o desenvolvimento econômico do país, diminuindo a pobreza. Esse discurso do BM se intensifica a partir de 1975, e ele passa a intervir nas políticas dos países devedores, prescrevendo políticas para a educação pública. Porém, essa conclusão dada pelo BM necessita de uma reflexão, pois a educação não pode ser considerada a única

² PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

responsável pelo desenvolvimento de um país, porque muitos outros aspectos estão envolvidos nesse processo como a economia, a política e a sociedade como um todo.

A definição do BM permite entender seu funcionamento e a que serve. Carlos Alberto Torres (1995) o define no contexto do capitalismo internacional como uma “agência de regulação”, que atua como uma agência de empréstimo e não de um lugar que faz doações. Portanto, os empréstimos concedidos seguem uma série de normas que garantem o lucro de Banco, através de cobrança de taxas, se não forem seguidos prazos e regras pré-estabelecidas.

Há 190 países-membros e a influência nas decisões e votações do Banco segue o modelo do “um dólar, um voto” (SILVA; AZZI; BOCK, 2005, p. 8), pois a participação do país é proporcional à sua contribuição orçamentária ao BM. Ao conceder seus financiamentos, o BM exige que os países sejam vinculados ao FMI e ao BIRD. Ao FMI é confiado o papel de coordenador das políticas de desenvolvimento e de prover a estabilidade da balança de pagamento dos países. O BIRD tem uma função mais ativa e funciona como um fundo capaz de catalizar financiamentos externos para o desenvolvimento de projetos prioritários junto aos países. Apesar do discurso de que ao Banco não compete intervir nos negócios políticos dos países, o fato de exigir que os países façam adesão prévia ao FMI já pressupõe a aceitação de seu código de conduta política.

Atentando-se para as atribuições do Banco Mundial no curso de seus quarenta anos de existência, é perceptível a evolução de suas funções, no sentido de atuar cada vez mais como órgão político central, especialmente como coordenador de desenvolvimento sustentado interdependente. (FONSECA, 2000, p. 173).

Além da obrigatoriedade de adesão ao FMI, atualmente o BM recomenda que os países aprofundem a liberalização comercial, aproximando-se da OCM

(Organização Mundial do Comércio). No caso do Brasil, como mostram Silva, Azzi e Bock (2005), o BM tem tentado endurecer as negociações no âmbito da OCM, e o país passa a “receber cada vez mais pressão do FMI e do Banco para que aprofundem a liberalização comercial, à medida que esta se imponha como condição para se receber novos empréstimos” (SILVA; AZZI; BOCK, 2005, p. 11).

As mesmas regras de empréstimo são impostas ao campo educacional, pois todo empréstimo feito para a educação faz parte da dívida externa, e os juros cobrados são os mesmos fixados a outro projeto qualquer do tipo comercial. Até 1980, segundo Fonseca (2000), esse juro era fixado em 8% ao ano. A partir de 1980, o Banco adota algumas modificações nos empréstimos, criando taxas extras: a taxa de serviços pelo empréstimo realizado, de 0,5% e a taxa de compromisso, no qual o país tomador de empréstimo precisa realizar os acordos fixados, caso contrário, deverá arcar com essa taxa extra de 0,75%. Além disso, o crédito é do tipo co-financiamento, do qual o BM deve ceder 50% e o país, os outros 50%; mas, do 1º ao 5º projetos realizados no Brasil, a participação nacional foi bem maior, chegando a financiar em um dos projetos 78% dos gastos, enquanto ficaram para o Banco Mundial 22% (FONSECA, 1998; 2000). O país é obrigado a seguir um cronograma, e o não cumprimento resulta em gastos extras e pagamento de juros e ajustes cambiais. Há ainda os gastos indiretos que estão relacionados à elaboração dos projetos junto aos Estados e municípios, o que é feito por equipes especiais, enviadas pelo BM, de funcionários já existentes ou pela contratação de outros funcionários, porém os custos com esses encargos acabam muitas vezes sendo pagos pelos recursos dos próprios Estados ou municípios.

O interesse do BM muda no decorrer das décadas, sendo que, como mostram Rosa Maria Torres (1998) e Marília Fonseca (2000), na década de 60 o Banco tem como finalidade incentivar o crescimento econômico mediante o investimento do

capital, privilegiando projetos de infra-estrutura física, como comunicação, transporte e energia. Nesse momento, a atuação do BM se relaciona a aspectos externos, e isso significa que, ao ceder os empréstimos, não há uma preocupação mais direta de como os programas são executados, os pressupostos, a metodologia aplicada, pois o que interessava ao BM, nesse momento, era a concessão dos empréstimos. Já na década de 70, passa a investir no ensino fundamental com o intuito de reduzir a pobreza, com objetivos voltados para a igualdade e o bem-estar, financiando o setor social como medida de alívio do terceiro mundo.

Na década de 80, o BM faz uma reorientação do seu papel, e as políticas de financiamento são reformuladas tornando-se um componente central na renegociação da garantia dos pagamentos das dívidas externas. E, na década de 90, investe na educação básica, enfocando as séries iniciais do ensino fundamental, como prioridade para resolver os problemas econômicos dos países, porém há uma mudança na maneira de como o BM intervém nos projetos e passa a querer direcionar todos os aspectos, a fim de “implantar” sua ideologia. Conforme apontam Silva, Azzi e Bock (2005), na década de 90 inicia-se uma segunda fase de reformas, “que envolve essencialmente o aprofundamento das políticas de abertura comercial, desregulamentação e privatização iniciadas nos anos 80”, com “as recomendações e flexibilização do mercado de trabalho e alteração da legislação trabalhista e previdenciária (no caso brasileiro, executada pelo governo Lula no ano de 2004), bem como de reforma no sistema educacional” (SILVA; AZZI; BOCK, 2005, p. 10, parênteses no original).

Um aspecto a destacar é que o BM sempre estimulou os pedidos de empréstimos. Segundo Maria Clara Couto Soares (1998), o primeiro empréstimo concedido ao Brasil foi em 1949, e após essa data o BM ficou oito anos sem aprovar

empréstimos³, voltando a fazê-los no período da ditadura e chegando, na década de 70, a ser o maior país tomador de recursos. O financiamento do Banco para a educação deu um salto grande entre as décadas de 70 e 80, pois o crédito para a educação primária, que era de 1% na década de 70, foi para 43% na década de 80. De maneira geral, a educação, que tinha 55% de investimento na década de 70, passa ao patamar de 60% nos anos 80, quando os empréstimos cedidos apresentam uma queda nesse período, não só por divergências políticas, mas também pelos crescentes problemas de gerenciamento feitos pelas entidades brasileiras, que executavam os projetos. O objetivo do BM, a partir daqui, passa a ser o de incentivar a formação de capital humano, como instrumento importante para a redução da pobreza, porém o endividamento do Brasil agrava ainda mais a dívida externa, que não era reduzida com a ajuda do Banco, mas mesmo assim, a partir desse período, o BM passa cada vez mais a ceder empréstimos para o campo educacional.

Essa concessão de empréstimos ampliou-se ainda mais a partir do governo Collor, pois houve um aprofundamento e implantação de reformas neoliberais. Dentre elas estavam as políticas de privatizações, corte de gastos públicos, programas de estabilização, abertura comercial, aumento das exportações e desmantelamento dos serviços e das políticas públicas. As políticas de privatizações têm por finalidade impulsionar o mercado na medida em que, ao privatizar o setor público, se reduz a pressão sobre o gasto fiscal e ainda são um instrumento para despolitizar as práticas regulatórias do Estado nas áreas de formação de políticas públicas. Por isso a privatização é tão agradável à política neoliberal, pois, dessa forma, o mercado se sobrepõe à ação do Estado; além disso, acredita-se que a privatização de empresas públicas seja a solução para os problemas da dívida externa.

³ Os motivos pelos quais os empréstimos foram cancelados são “tanto por discordância associadas à política econômica, quanto por motivos estritamente políticos” (SOARES, 1998, p. 30).

Em relação à educação, o BM sempre teve interesse em investimentos nessa área, desde as décadas de 60 e 70, comparando-se com outros setores, como já citamos. Os setores da educação, da saúde e do desenvolvimento agrícola passam a ser considerados os mais importantes, e o Banco redefine então os princípios e as diretrizes de sua política de crédito e assistência à educação do Terceiro Mundo, considerando que “a educação básica é a chave para o aumento sustentável das taxas de crescimento econômico, para a superação das desigualdades e para a obtenção de um ambiente político estável” (ARRUDA, 1998, p. 58). O BM acrescenta ainda que é a falta de capital humano que prejudica esse desenvolvimento, e, assim, se faz necessário investir nessa categoria para melhorar a educação básica em detrimento da superior, superar as desigualdades e aumentar os índices de democracia.

Muitos autores questionam essa argumentação do Banco, pois, além de estar a serviço do capitalismo, entra em contradição em vários aspectos. Como afirma Marcos Arruda (1998), em primeiro lugar, não é possível separar crescimento econômico, distribuição de renda e educação. Esses três aspectos se entrelaçam, e considerar apenas um é gerar ainda mais a pobreza, a exclusão e a baixa qualidade em educação. Em segundo lugar, afirma que é um erro separar educação básica de educação superior, pois a educação precisa de continuidade e é necessário incentivar a pesquisa no país, assegurando uma dimensão muito maior do conhecimento que a educação básica não teria condições de alcançar. Já, em terceiro, não se deve ter a educação como panacéia, que irá resolver os desafios econômicos vigentes, pois o que ocorre atualmente é que em muitos países ricos há pessoas com grau de doutor e mestre que se encontram subempregadas ou, até mesmo, desempregadas. Isso ocorre pelo fato de a educação ter se tornado um mercado que incentiva a competição, e manter uma educação competitiva não irá garantir a educação básica para todos, pois, segundo essa

lógica neoliberal, não é rentável para o Estado investir em educação, ficando esta à mercê das instituições privadas. Além disso, a competição cria uma educação funcionalista que servirá aos seus interesses. Para se efetivar uma educação com qualidade para todos, é necessário uma outra economia, uma mudança em outros aspectos da sociedade em nível individual e coletivo (ARRUDA, 1998).

Segundo Silva, Azzi e Bock (2005), a educação como um direito foi reafirmada pela Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, em 1990) e pela Cúpula Mundial de Educação para Todos (Dacar, 2000), e ambas são promovidas pela Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), UNICEF e BM. Apesar de a UNESCO ser a principal instituição multilateral “responsável pela implantação das estratégias de Educação para Todos, o Banco Mundial vem tendo um papel mais determinante” (SILVA; AZZI; BOCK, 2005, p.13), insistindo na focalização do ensino primário, que corresponde às séries iniciais do ensino fundamental e a equidade de gênero. Essas duas metas foram criadas pelas Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDM) e trata-se de um marco alternativo entre as duas conferências, mas com um diferencial, as metas da Conferência de Dacar possuem 18 metas para a educação.

O BM pretende, dessa maneira, implantar a idéia de que a educação é um direito, mas deve-se assegurar apenas o ensino básico para alívio da pobreza, fundamentando assim suas políticas educativas baseadas na competitividade. Conforme analisa José Luis Coraggio (1998), essas idéias tendem a ser propagadas de maneira estratégica, pois “preparam nossas sociedades para o futuro sobre o qual somente podem ser feitas conjecturas” (CORAGGIO, 1998, p. 75). Nesse sentido, as políticas educativas propostas pelo BM vão incentivar o êxito individual que alcança o triunfo através da competição imposta pelo mercado, de modo que essa competitividade se

torne algo autêntico, sustentável e baseado no capital humano em detrimento da cooperação e solidariedade.

Para conseguir implantar essa “política competitiva”, o país deve, segundo o BM, entre outros requisitos, desregulamentar a economia, reduzir os direitos não vinculados à competitividade, reduzir os gastos sociais, incentivar a privatização, transferir as responsabilidades sociais a outras instâncias e à comunidade, investir no capital privado e permitir o livre movimento do capital, pois dessa maneira passa-se a falsa idéia de que o Estado não é capaz de solucionar os problemas aparentes, ficando o mercado indicado como o único que pode encontrar soluções adequadas para a superação de uma crise econômica, promovendo o crescimento de um país. O BM propõe, então, fornecer aos países pobres os serviços sociais básicos, como saúde, nutrição e educação. Tal proposta está baseada, como mostra Coraggio (1998), no modelo neoclássico, implantado pelo BM para a educação e que foi objeto de críticas, durante décadas, por basear-se numa análise econômica e que “transformou-se na metodologia principal para a definição das políticas educacionais” (CORAGGIO, 1998, p. 95).

Esse modelo econômico contribui para introjetar e institucionalizar os valores de mercado na esfera cultural e educacional e, apesar de ser tratado pelo BM apenas como um ponto de partida, os governos o adotam sem análise crítica, criando graves problemas educacionais, pois a educação passa a ser comparada a uma empresa, e a eficiência e as taxas de retorno são consideradas como critérios fundamentais de decisão. Enfim, é um modelo baseado na ideologia neoliberal que propõe o investimento no capital humano como uma maneira de aumentar a renda, mas trata-se de uma teoria questionável que, segundo os estudiosos, não deu conta de explicar as relações e fracassos econômicos nos últimos 30 anos (CORAGGIO, 1998).

Apesar das críticas que recebe, o BM continua sugerindo inúmeras mudanças para os sistemas educacionais a fim de incentivar a descentralização, sem levar em consideração as particularidades de cada país ou região, preparando pacotes prontos a serem aplicados e direcionando medidas a serem implantadas na reforma da educação básica.

Coraggio (1998, p. 100-101) aponta algumas medidas que foram implantadas nas escolas. Todas são significativas e demonstram como se dá essa implantação de pacotes propostos pelo BM. Uma delas seria a de desenvolver as capacidades básicas de aprendizagem no ensino primário e no secundário inferior (ciclos I e II do Ensino Fundamental), pois isso contribuirá para satisfazer a demanda de trabalhadores flexíveis e ainda realocar recursos públicos do ensino superior para outros níveis, deixando uma lacuna a ser preenchida pela iniciativa privada.

Prevê avaliações dos resultados do aprendizado do aluno, que possibilitaram incentivar as inovações e a eficiência, introduzidas através de mecanismos de concorrência; e, em relação à sala de aula, maior dedicação de tempo do professor, maior uso de livros didáticos, maior concentração nas matérias básicas.

Pretende aumentar a eficiência interna, cobrindo alguns déficits que afetam o aprendizado através de incentivo da educação pré-escolar, de programas de saúde e nutrição, a fim de reduzir a fome a “curto prazo” em horário de aula, mas oferecendo apenas um café da manhã, e não almoço, a fim de reduzir os gastos.

Por fim, capacitar o corpo docente em programas paliativos em serviço e, de preferência, à distância, simplesmente porque não é eficiente investir na formação inicial, como também não reduzir o número de alunos por sala, pois, segundo a visão do BM, incentivar uma boa formação docente e colocar poucos alunos na sala não contribuiriam para a melhoria do aprendizado.

Quanto ao salário, o BM sugere um “teto salarial para os professores de 3,6 vezes o PIB *per capita* do país” (SILVA; AZZI; BOCK, 2005, p. 18), argumentando que a elevação do salário não garante uma melhora nos níveis de ensino.

Dessa forma, fica difícil a cada governo ter autonomia para buscar alternativas às questões educacionais, principalmente porque o sistema educacional foi se enquadrando nesse modelo econômico a partir do momento em que

o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa. (CORAGGIO, 1998, p. 102, parênteses no original).

Além dessas questões, há outros pontos importantes a respeito da implantação das propostas do BM à educação básica, dentre eles o fato de os países aderirem aos pacotes sem uma análise prévia dos documentos do Banco, mesmo porque o acesso a tais documentos é restrito, além de serem pensados por economistas para serem aplicados por educadores. São, em geral, propostas que foram realizadas no primeiro mundo, mas que não tiveram muito êxito, por isso são mandadas para os países em desenvolvimento. No entanto, segundo Torres (1998), há uma omissão nas análises de pesquisa que o BM realiza e no que analisa. Tornou-se comum o Banco usar de generalização para se referir aos países do terceiro mundo, desconsiderando sua cultura, os costumes, o contexto histórico, econômico e social, apresentando suas pesquisas empíricas como “experiências exitosas” (TORRES, 1998, p.150). Esse êxito é mostrado de maneira simplista e oculta, pois nos relatórios do Banco percebe-se que

ao invés de explicar a dinâmica e mostrar a complexidade e a especificidade dos processos reais de inovação e reforma educativa (o que seria conseqüente com a postura do cientificismo que o BM pretende aplicar à fundamentação de suas políticas por meio de estudos empíricos), tenta-se convencer o leitor e, principalmente, àqueles que tomam decisões sobre política, sobre todos os prós e os aspectos positivos daquilo que se propõe. Essa postura leva à simplificação, ao ocultamento e inclusive à distorção. (TORRES, 1998, p. 150, parênteses no original).

Em geral, os documentos do BM são analisados pelo Poder Executivo, ou pelos ministérios do Planejamento e Orçamento, da Fazenda e pelo Banco Central. No entanto, os conteúdos são desconhecidos pelo Congresso Nacional e pela sociedade civil. O BM só abre e discute um documento quando ele é aprovado, mas, mesmo assim, como mostra Silva (2002), o sigilo às cláusulas contratuais são exigências do Banco, além das “cláusulas pétreas, isto é, aquelas que não estão sujeitas às modificações e negociações, cujo conteúdo não está disponível para a sociedade civil” (SILVA, 2002, p. 104).

O que é proposto para a educação pública? Segundo Silva (2002), no âmbito educacional, o governo federal “imprimiu políticas nacionais de impacto nos estados e nos municípios, reportando-se sempre às prescrições políticas, econômicas e ideológicas das instituições financiadoras multilaterais” (SILVA, 2002, p. 105). Na prática, isso ocorre na medida em que o BM exige a prioridade para o ensino fundamental como chave para o desenvolvimento, em “detrimento da educação infantil, do ensino médio, da educação de jovens e adultos, da educação indígena e do ensino superior” (SILVA, 2002, p. 105).

Esse enfoque no ensino fundamental se concretiza via Parâmetros Curriculares Nacionais que possuem a “estratégia de concepção de rudimentos necessários para desempenho de alguma função” (SILVA, 2002, p. 106), e isso significa ensinar os indivíduos a se tornarem consumidores de mercadorias. Trata-se de alinhar as

imposições do ideário do BM aos países devedores, uma condição a fazer jus aos empréstimos concedidos, que, endividados, sem competitividade e sem crédito no exterior, rendem-se ao BM e ao FMI, que impõem aos países uma ideologia baseada principalmente na redução de gastos para as políticas públicas.

As políticas para a educação básica pública do BM, na década de 90, foram, segundo Silva (2002):

- educação básica como principal, mas prioridade no ensino fundamental;
- qualidade na educação como base para as reformas educacionais;
- privatização do ensino médio e superior;
- ênfase no autofinanciamento e nas formas alternativas para captar recursos;
- descentralização e instituições escolares autônomas;
- prioridade nos resultados fundados na produtividade e na competitividade;
- convocação dos pais e da comunidade para participar dos assuntos escolares;
- estímulo ao setor privado: Sistema S, empresários e aos organismos não governamentais como agentes ativos no âmbito educacional, no nível de decisões e implantações de reformas;
- redefinição das atribuições do Estado e retirada gradual da oferta de serviços públicos: educação e saúde;
- enfoque setorial, centrado na educação formal credencialista;
- institucionalização dos sistemas nacionais de avaliação;
- fortalecimento de informação e dados estatísticos escolares. (BANCO MUNDIAL apud SILVA, 2002, p. 111).

Por essas políticas educacionais, fica clara a intenção do BM de ter uma subordinação da educação à economia, através dos seguintes objetivos: reduzir a educação apenas ao ensino fundamental; reduzir a formação de professores a um treinamento à distancia ou em serviço; reduzir o ensino a uma instrumentalização a fim de preparar as pessoas para se adaptarem a mudanças rápidas.

Outro fator merecedor de destaque é a proposta para a formação docente, que obviamente faz parte do pacote aplicado pelo BM. Ao analisar os fatores que causam a baixa qualidade de educação pública no Brasil, o Banco atribui a ineficiência,

segundo Livia De Tommasi (1998) e Maria Abadia da Silva (2002), a três fatores: a falta de livros didáticos, a prática pedagógica inapropriada e a baixa qualidade em gestão, que causa os altos índices de repetência e evasão. Como solução a tais problemas, estabelece algumas medidas prioritárias: “providenciar livros, melhorar a habilidade dos professores em técnica de sala de aula e elevar a capacidade de gerenciamento” (TOMMASI, 1998, p. 197-198).

Esses fatores são escolhidos por serem considerados insumos, portanto são mensuráveis. Pela concepção do BM, é aumentando e controlando esses insumos que a qualidade da educação poderá ser melhorada. O Banco afirma que, já que os salários são baixos, se deve criar incentivos de acordo com o desempenho dos professores e dos alunos. Para tal, seria necessário não só treinar os professores, mas também avaliá-los através de programas específicos. Além disso, é um investimento de baixo custo para o país investir na compra de livros didáticos ao invés de priorizar a formação inicial do professor.

Dessa forma, o livro adquire maior importância e torna-se um meio de veicular um currículo que prioriza textos prontos, acabados, que podem ser seguidos passo a passo, correndo o risco de homogeneizar o docente, criando nele certa dependência do livro didático, limitando sua formação e crescimento. O contrário, segundo Torres (1998), seria um currículo aberto e flexível, tornando-se uma ferramenta que contribui para a “(auto)formação” (TORRES, 1998, p.157), permitindo que o professor assumira um novo perfil que se baseia na autonomia, tão necessária à educação. Mas o BM vê o professor como mais um “insumo educativo necessário, porém caro, complexo e difícil de lidar” (TORRES, 1998, p. 161) e propõe que sua capacitação seja dada em serviço, vinculada à prática de sala de aula e realizada pelo diretor de escola.

A questão da capacitação docente é um tema atualmente muito discutido e possui inúmeras posições. Tanto o BM como outros segmentos, apesar de concordarem que o saber docente é fator determinante no rendimento do aluno, continuam desprezando a importância de investimentos adequados. A proposta do Banco é realizar a capacitação em serviço pelo fato de ter um custo baixo, mesmo porque inúmeras pesquisas demonstram que professores com mais experiência não possuem necessariamente um desempenho melhor, portanto “o BM desaconselha o investimento na *formação inicial* dos docentes e recomenda priorizar a *capacitação em serviço*, considerada mais efetiva em termos de custo” (TORRES, 1998, p. 162, itálicos no original). Recomenda, ainda, as novas modalidades de educação à distância, o uso de programas de rádio e as novas tecnologias, por terem também um custo baixo.

As recomendações priorizam uma formação baseada em habilidades e desconsidera como importante todo o conhecimento pedagógico que se faz necessário na formação docente. O “BM afirma que o conhecimento da matéria tem maior peso sobre o rendimento dos alunos que o conhecimento pedagógico” (TORRES, 1998, p. 62). No entanto, assim como não se separa tais saberes, não podemos separar a formação inicial da continuada. Ambas são processos importantes na formação docente, porém o BM faz a opção por uma em detrimento da outra.

Desconsiderar uma e outra como se, em si mesmas e por si mesmas, fossem ineficazes. Evidentemente, não é a formação inicial a que deve ser desconsiderada e sim o modelo de formação docente, tanto inicial como em serviço, que tem prevalecido e que mostrou claramente sua ineficiência e sua ineficácia. (TORRES, 1998, p. 163).

Nesse sentido, o professor torna-se apenas mais um insumo que será “medido” pelas avaliações externas, a fim de torná-los competitivos, contribuindo para a efetivação e regulação do capitalismo que vive da precarização da formação humana.

Geralmente os projetos são impostos pelas secretarias e governos estaduais ou municipais, sem consulta prévia do interesse dos professores, e, quando fracassam, a culpa recai sobre o professor. Na visão do BM, quando seus projetos não são bem sucedidos é porque o professor não os realizou de maneira adequada, ainda que os mesmos projetos já tenham sido aplicados em países de primeiro mundo sem obter sucesso. Pode acontecer que algum projeto tenha bom resultado, em alguns municípios e/ou escolas, porém não são propostas que de fato contribuirão para a melhora da qualidade da educação no país.

Nas duas últimas décadas, conforme aponta Silva, houve “explícita intervenção político-ideológica e financeira do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional nas decisões econômicas e sociais do país, avalizada pelo consentimento do governo federal e das elites dirigentes” (SILVA, 2002, p. 124-125). Isso se deu, segundo a autora, por dois motivos principais: primeiro, porque “houve um estreitamento das relações entre as equipes que elaboraram um conjunto de políticas de ajuste rigidamente controladas” e, além disso, o BM e o FMI captam os recursos dos países avançados e vêem a “possibilidade de triplicá-los por meio de aplicações, de taxas de juros e de empréstimos ao Brasil, [e em outros países], revelando sua capacidade de construção de ideologias que legitimam e justificam a intervenção nas economias dependentes” (SILVA, 2002, p. 125); e, em segundo lugar, o que está sendo proposto para a educação pelo BM está diferente do que a sociedade civil almeja. Essa centralidade imposta pelo BM

funda-se na diminuição ou na privatização gradual desse direito, por meio do enfraquecimento das instituições escolares e científicas e de nenhum aumento dos percentuais do PIB para a educação pública (3,7% dos gastos totais ou 2,5% dos gastos correntes), da redução da verba pública e, ainda, pela superficialidade e pela banalização que vem

sendo submetida a formação profissional” (SILVA, 2002, p. 125, parênteses no original).

2.1 O Banco Mundial atualmente na América Latina e no Brasil

O FMI e o BM lançaram, em 2002, a Iniciativa Via Rápida (IVR), tendo o objetivo de acelerar o alcance das Metas de Desenvolvimento e Finanças que, segundo Silva, Azzi e Bock (2005), é conhecida internacionalmente como “*Fast Track Initiative*” (SILVA; AZZI; BOCK, 2005, p. 43). A IVR busca atingir três resultados: a conclusão universal do ensino primário, até 2015; o acesso universal ao ensino primário até 2010; e melhores resultados de aprendizagem.

A IVR parte de uma outra iniciativa, denominada Iniciativa Global, que foi elaborada pela Cúpula Mundial de Educação para Todos, com o intuito de garantir recurso financeiro para que todos os países possam atingir as Metas de Educação para Todos. Porém, o que de fato se concretizou depois da Cúpula realizada em Dacar foi a IVR. No entanto, mesmo com suas metas bem mais reduzidas, recebeu o aval tanto da Cúpula Mundial de Educação para Todos, como da UNICEF e da UNESCO.

Como mostram Silva, Azzi e Bock (2005), a IVR “é gerenciada por uma co-presidência que funciona em regime rotativo” (SILVA; AZZI; BOCK, 2005, p.43). Além disso, é composta por um grupo de doadores do G-8 (grupos dos oito países mais ricos do mundo) e um doador fora do G-8. São atualmente 23 doadores bilaterais, e os doadores multilaterais são o Banco de Desenvolvimento Asiático (ADB), o Banco de Desenvolvimento Africano (AFDB), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), agências dos sistemas da ONU, como UNAIDS, UNICEF, PNUD, UNESCO, e o BM. Foram convidados 18 países a se beneficiarem inicialmente da IVR, porém 7

iniciaram e depois houve a adesão de mais 8 países⁴, de modo que ficaram 15 os países selecionados. Para serem selecionados, seguem-se as mesmas regras impostas pelo BM, passando os países por uma rigorosa análise do FMI e do BM, e comprovando que possuem estratégias para a redução da pobreza e do combate ao HIV/AIDS, além de um Plano Setorial de Educação que esteja de acordo com os doadores bilaterais. Para os países que não foram selecionados, foi criado, logo após um encontro em Oslo, em novembro de 2003, um Fundo Catalítico que deveria garantir recursos a esses países por um período de três anos, até que tais países conseguissem melhorar seu desempenho educacional e garantir então um apoio em longo prazo.

No entanto, os processos de avaliações realizados demonstram alguns problemas que precisam ser analisados de maneira crítica. O principal problema aparente da IVR é a falta de comunicação entre governos e agências doadoras. Uma outra crítica “é a falta de transparência do processo decisório” (SILVA; AZZI; BOCK, 2005, p. 46). Além disso, a sociedade civil participa apenas para viabilizar a proposta, mas não há diálogo, nem debates. O BM havia estimado que fossem necessários US\$ 1,8 bilhões para dar início à IVR, e mais US\$ 5 bilhões anualmente para a sua expansão. Entretanto, os países que estavam participando haviam recebido um adicional de US\$50 milhões, o que obviamente é insuficiente para implementar os planos aprovados pelos doadores.

Na América Latina, a IVR atua em três países: Nicarágua, Honduras e Guiana. Para receber os recursos, esses países precisam atender às exigências do FMI, portanto, as condicionalidades do BM continuam as mesmas. Os três países são avaliados pelo BM como pobres, com grande número de desempregados, problemas de crescimento econômico, saneamento básico, mortalidade infantil e uma dívida externa

⁴Os países iniciais foram: Burquina Faso, Guiné Bissau, Guiana, Honduras, Mauritània, Nicarágua e Nigéria. E os países que aderiram depois foram: Etiópia, Gâmbia, Gana, Madagascar, Moldova, Moçambique, Vietnam e Iêmen (SILVA; AZZI; BOCK, 2005, p. 44)

muito grande (SILVA; AZZI; BOCK, 2005). Assim, como alívio de uma parcela da dívida, esses países aderiram à IVR, porém essa adesão não garante uma grande redução de tal dívida. No caso da Nicarágua, por exemplo, seria mais vantajoso para o país receber um alívio na dívida de US\$ 500 milhões, pois poderia realizar muito mais ações⁵, que receber 80% da dívida perdoada.

Os objetivos não diferem muito entre os países, pois se baseiam na busca da qualidade do docente, na reformulação de currículo, na criação de sistemas externos de avaliação para professor e aluno, treinamento de professores, descentralização, criação de conselhos de escola, melhora na qualidade de ensino em todos os níveis. No entanto, nos documentos da IVR a preocupação maior é apenas em relação ao ensino primário, que corresponde às séries iniciais do ensino fundamental brasileiro, o que significa uma grave limitação.

As avaliações do BM em relação à IVR na América Latina são positivas, pois, inicialmente, a IVR ajudou a colocar na Nicarágua 70 mil crianças de 6 anos na escola, além de melhorar a qualificação dos professores e aumentar a refeição diária na escola de 200 mil para 800 mil, em um ano. No entanto, há críticas contundentes que merecem destaque e a primeira delas se refere ao repasse do recurso. A Nicarágua deveria ter recebido US\$ 65 milhões, porém, recebeu apenas US\$ 7 milhões; Honduras recebeu 50% do valor combinado e o alívio da dívida externa foi suspenso; a Guiana receberá, até 2007 apenas 8% do combinado, 4 milhões dos 45 milhões de dólares aprovados.

Outro ponto que merece destaque é a nítida contradição entre os objetivos da IVR e o FMI. Os objetivos da IVR estão ligados às metas educacionais,

⁵ “Prover educação primária para todos; construir 1500 classes de pré-escola; reabilitar 500 escolas; aumentar o nível de conclusão no nível primário de 34% para 70%; promover acesso à saúde primária para 1,2 milhões de pessoas; levar água para 600 mil pessoas nas áreas rurais; prover saneamento básico para a totalidade da população” (SILVA; AZZI; BOCK, 2005, p. 52).

enquanto o FMI tem uma preocupação com o pagamento e o alívio de dívida. O FMI impõe exigências nos investimentos sociais para que as metas da inflação sejam mantidas baixas. Faz-se necessário, portanto, que o FMI flexibilize suas exigências quanto aos ajustes fiscais, pois “não se pode investir em políticas educacionais e em incentivos salariais a professores se o FMI exige que o orçamento fique engessado pelas metas de controle de gastos” (SILVA; AZZI; BOCK, 2005, p. 53). Mas aqui temos outro problema, pois o FMI e o BM exigem que os salários dos professores congelem. No caso de Honduras essa exigência é feita, pois o BM considera os salários dos professores elevados e o país só voltará a receber alívio na dívida se os salários forem congelados. “Segundo o relatório do Fórum da Dívida Externa e Desenvolvimento de Honduras, tanto o FMI quanto o Banco Mundial têm repetido inúmeras vezes que os professores têm remuneração excessiva” (SILVA; AZZI; BOCK, 2005, p. 58).

Todas as medidas impostas pelo BM e pelo FMI, principalmente a partir da década de 80 e que se estendem até hoje, se devem à grande crise em que se encontravam os países da América Latina, devido à entrada do ideário neoliberal e à ofensiva da nova direita contra o Estado de bem-estar social. Nesse cenário, os países, “colocados numa posição de inferioridade e de constrangimento, submetidos às pressões externas e com incapacidade para dar respostas às demandas internas” (SILVA, 2002, p 126), acabam por implantar as reformas econômicas seguindo as prescrições do Consenso de Washington. Esse quadro vem demonstrar claramente como se dá a atuação das agências reguladoras e como sua ideologia é disseminada. Em conformidade com os governos e as elites dirigentes, a sociedade se vê “obrigada” a aceitar tais ditames sem conseguir encontrar outra maneira de superar essas contradições.

O Brasil é considerado atualmente um dos maiores clientes do Banco Mundial. O BM continua realizando seus empréstimos, pois o país vem cumprindo o objetivo primeiro das Metas do Milênio da ONU, que, segundo Silva, Azzi e Bock (2005), foram firmadas em 2000. Tais objetivos pretendem “reduzir pela metade o número de pessoas que ganham menos de um dólar por dia até 2015” (SILVA; AZZI; BOCK, 2005, p. 20). Segundo a análise realizada por Silva, Azzi e Bock (2005), apesar de o Brasil ter melhorado muito seu índice de pobreza de 1992 a 2002, esse índice ainda é alarmante e aponta o país como o “segundo país mais desigual do planeta, atrás de Serra Leoa, na África” (SILVA; AZZI; BOCK, 2005, p. 20).

Foram muitos os empréstimos que o Brasil já realizou desde 1949, num total que chega a US\$ 30 bilhões, e, atualmente, existem 53 projetos em execução no país, totalizando quase US\$ 5 bilhões de recursos provenientes do BM, representando 12% de investimentos em educação. Esses projetos estão baseados nas mudanças que o BM incentivou para a educação no Brasil, baseados no discurso da descentralização, desde o governo de José Sarney (1985-1989), buscando adequar também o sistema de ensino em conformidade com os organismos multilaterais que ressaltam a participação do ensino privado nos níveis de atuação do governo. Seguindo obviamente os ditames neoliberais, as políticas educacionais, integradas com o modelo econômico prescrito pelo BM, previam, já na década de 80, reformas baseadas nos seguintes eixos:

Descentralização da gestão administrativa, implantação do sistema de avaliação institucional quantitativa, revisão curricular, criação de centros de formação e capacitação para os docentes em serviço, redução do financiamento público, promoção da educação à distância, consolidação da educação tecnológica, prioridade no ensino fundamental, privatização do ensino pós-médio e superior, investimento em livros didáticos e nos equipamentos e estreitamento da distância entre formação educacional e as demandas do mercado. (SILVA, 2002, p. 136).

A partir desse período de reformas, já no governo Fernando Collor (1992-1994), houve um aprofundamento ainda maior das políticas neoliberais, impostas pelo BM e FMI, tornando ainda mais visível o consentimento por parte das elites em conformidade com os investidores internacionais. No campo educacional se intensificou ainda mais a investida no capital humano como medida para se alcançar a modernidade, assim se justificava a “qualificação dos recursos humanos para fazer frente aos desafios da modernidade produtiva” (BRASIL apud SILVA, 2002, p. 142).

Os governos seguintes — Itamar Franco e FHC — continuaram nessa mesma lógica, afinando cada vez mais o Brasil com os ditames neoliberais e assumindo o pressuposto do BM e FMI, que

ênfatiza que o capital humano de que cada indivíduo é portador potencial favorece o desenvolvimento de capacidades e habilidades vantajosas para o mercado livre e competitivo. Por isso, a máxima do Banco de se utilizar o bem mais abundante dos pobres, o trabalho que promove o aumento da produtividade e mitiga a pobreza. (SILVA, 2002, p. 148).

Outro ponto baseado nessa política de descentralização proposta pelo BM foi a criação, em 1996, do FUNDEF, que tem a intenção de focalizar esforços e recursos no ensino fundamental regular, atendendo assim o receituário do BM, mas que é muito criticado por vários estudiosos por não haver uma política que ampare a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos. Juntamente com o FUNDEF, houve a municipalização do ensino fundamental, mas muitos municípios não estavam preparados para tal mudança e nem para as avaliações sobre rendimentos do ensino pelos resultados da aprendizagem, feitas por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Provão. A partir de 2003, no governo Lula, há uma ruptura com essa orientação e o Ministério

da Educação prevê a implantação do FUNDEB, que engloba todos os níveis de educação básica, que foi aprovado em 2006 pelo Congresso Nacional.

Além das interferências feitas pelo BM desde o governo Sarney, há atualmente três projetos financiados pelo Banco para o Brasil, na área de educação, que englobam as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, denominado de Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) e está em andamento desde 1997, previsto para ser concluído em 2010. As negociações são feitas com os Estados do Ceará, Bahia e Pernambuco, porém a relação do BM é feita com o governo federal, que repassa o recurso para as unidades executoras, seguindo as determinações do BM que, com suas políticas, interferem nas políticas públicas educacionais das cidades atendidas pelo projeto, no total de 2.700. Tira-se, dessa forma, toda a autonomia da gestão pública de algo estritamente público. Além disso, os projetos de reformas dos prédios seguem as normas gerais arquitetônicas de outros Estados, desrespeitando as características de cada região e desvirtuando um dos objetivos que é o de melhorar a gestão escolar.

O principal objetivo do FUNDESCOLA é o de manter as crianças na escola até que concluem os oito anos de estudo do ensino fundamental e desenvolver a gestão escolar, visando à melhoria da qualidade de ensino. O programa contempla 15 subprogramas⁶ que podem ser considerados como uma reforma educacional local, por ser muito abrangente, correndo o risco de se contradizer com as políticas do Ministério da Educação e o “mesmo pode ser dito em relação às iniciativas de formação de professores, que correm em paralelo aos diversos programas que o Ministério instituiu” (SILVA; AZZI; BOCK, 2005, p. 32).

É necessário ressaltar que há algumas dificuldades para a implementação do FUNDESCOLA, entre elas, o fato de que as prefeituras devem estar habilitadas para receber a verba, caso contrário, são orientadas para que cumpram as exigências o mais

⁶ Para maiores detalhes ver Silva; Azzi; Bock (2005).

rápido possível, a fim de que os recursos sejam redistribuídos aos municípios que estiverem habilitados. Além disso, para ocorrer a adesão por parte das escolas, exige-se, segundo Oliveira, Fonseca e Toschi (2005), a apresentação de projetos que são julgados por uma coordenação, com critérios já definidos. “A seleção induz a um sistema de competição, premiando as que se mostram mais preparadas para desenvolver os projetos” (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005, p. 141). As escolas optam pela adesão por dois motivos: primeiro, porque para elas significa prestígio o fato de ter em desenvolvimento um projeto de nível internacional; segundo, porque o programa propõe soluções a curto prazo para problemas institucionais crônicos, como evasão, repetência, certificação docente, suprimento de materiais, equipamento e adequação do espaço físico. (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005).

Além disso, para ser implantado nos municípios pela determinação do BM, o FUNDESCOLA precisa estar atrelado a outras iniciativas e programas governamentais, entre eles, o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), o SAEB, e o FUNDEF. Necessita ainda adotar a metodologia do PDE (Plano de Desenvolvimento Escolar), que “leve à racionalização, eficácia e eficiência da gestão e do trabalho” (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005, p. 129).

A intenção é levar a escola à autonomia através da descentralização, por meio de recursos repassados que deverão estimular o quadro administrativo a tomar as decisões que a afetam materialmente, mas tais decisões sempre ficam a cargo da direção, professores e outros especialistas.

As questões da autonomia e descentralização estabelecidas pelo FUNDESCOLA são determinações legais previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) que propõe “a organização do espaço físico e do trabalho pedagógico, a participação dos atores escolares e a integração entre

escola e comunidade” e pelo Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/01) que propõe “autonomia escolar, mediante a descentralização do financiamento da educação e da administração e do controle de recursos financeiros” (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005, p. 129).

Para se efetivar uma gestão democrática, a LDB determina em seu Art. 13, inciso I, que os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, ou seja, cabe ao estabelecimento de ensino elaborar seu projeto político-pedagógico (PPP). O PNE também estabelece como fundamental o PPP, sendo este um elemento crucial da gestão e autonomia escolar, delineando-se assim uma verdadeira gestão democrática, entendida “como ação que prevê a descentralização pedagógica e administrativa como um meio para alcançar a participação dos protagonistas escolares” (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005, p. 130).

Cabe lembrar que qualquer acordo firmado com o BM já traz condicionalidades definidas *a priori*, e, no caso da implantação do FUNDOESCOLA, há uma exigência do cumprimento da utilização de instrumentos e orientação para execução do programa, rotinas a serem implantadas, acompanhamento e avaliação, orientação para a execução do Dinheiro Direto na Escola e para a implantação do PDE.

Os recursos podem ser utilizados na construção, reforma e na aquisição de equipamentos escolares, na formação continuada dos professores dada em serviço e no apoio didático pedagógico para o meio rural. No entanto, a principal crítica se faz em torno das imposições sobre as decisões, pois não é levada em consideração a diferença entre regiões e não é dada abertura para Estados e municípios que têm políticas educacionais diferentes.

O programa FUNDESCOLA, através de seus três projetos, I, II e III, atua nos lugares mais pobres e populosos das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, atingindo 29% dos alunos da escola fundamental pública. Essa escolha nada ocasional demonstra como o BM ainda apresenta em seu discurso uma preocupação em diminuir a pobreza, incentivando a melhoria e o investimento apenas no ensino fundamental.

Como o programa está baseado no conceito de qualidade, firmado pelo BM e FMI, a idéia é operacionalizar o conceito de escola funcional, cujo padrão de referência está baseado na melhoria de insumos necessários, a fim de melhorar o equilíbrio educacional. Por essa perspectiva, é necessário melhorar a *prática* docente, já que os alunos dependem de habilidade, competências, conhecimento e efetividade dos professores. Justifica-se, portanto, a implantação no FUNDOESCOLA III, do Programa de Gestão da Aprendizagem (GESTAR), testado no FUDOESCOLA I, e que tem como objetivo principal a formação continuada em serviço da equipe de professores. (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005), resolvendo a questão imediata da certificação docente, sem a utilização de muitos recursos.

Apesar das imposições feitas pelo BM e com o consentimento do governo federal, o FUNDESCOLA é avaliado pelo BM como positivo, pois, através do PDE, os governos se vêem obrigados a investir, colocando dinheiro na escola, mesmo porque a intenção é que o financiamento internacional acabe e os programas continuem com recursos próprios. Assim ocorreu em Goiás que, no primeiro ano de implantação do FUNDESCOLA, recebia 100% de financiamento, caindo para 70% no segundo, 50% no terceiro, 30% no quarto e 0% no quinto ano (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005, p. 139).

A avaliação do PDE realizada pelos envolvidos no processo é um tanto contraditória. Foi considerada positiva no sentido de resolver problemas emergentes em

curto prazo do ponto de vista físico e material, como reformas e compras de equipamentos. Entretanto, por ser baseado no modelo de gestão do BM, o PDE é “altamente diretivo e não leva à autonomia da escola, uma vez que, para sua execução, fixam-se exigências que o tornam altamente burocrático” (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005, p. 141). Assim, se de um lado esse modelo de gestão ajuda a organizar o trabalho rotineiro e físico da escola, por outro “dificulta ou até mesmo impede as decisões autônomas sobre outras questões mais pedagógicas, como a realização de cursos de formação docente e a adequação das condições de trabalho em sala de aula” (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005, p. 142- 143).

Em relação ao trabalho escolar, Oliveira, Fonseca e Toschi (2005) concluem que há uma aproximação com a racionalidade taylorista, havendo uma nítida “separação entre quem decide e quem executa as ações” e ainda “diluem-se as atividades escolares, muitas entre elas preexistentes ao PDE, em inúmeros projetos desarticulados e com ‘gerências’ próprias” (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005, p. 143, aspas no original).

Torna-se evidente que o que está previsto na LDB e no PNE — sobre a elaboração do PPP que prima pela participação dos profissionais da educação e da comunidade e valoriza o saber da própria escola — não é cumprido, pois o “modelo de gestão do BM, executado por meio do PDE, é altamente diretivo e não leva à autonomia da escola, conforme foi estabelecido em sua proposta inicial” (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005, p. 144). Conclusão a que os próprios envolvidos no processo chegaram.

É dessa maneira que as reformas e pacotes propostos pelo BM e FMI são implantados, tendo o consentimento do governo e das elites dirigentes que têm ao seu favor um Estado avaliador, com concepção baseada na cultura do desempenho, apontada por Santos (2004).

O que ocorre então com a profissão docente a partir dessa cultura? Algo extremamente prejudicial, pois

as escolas e os professores imersos nessa cultura vão perdendo o interesse em trabalhar com atividades e aspectos que não estejam diretamente relacionados com os indicadores de desempenho. Nesse contexto, os alunos terminam, desde os primeiros anos da educação fundamental, por ser treinados para obter bons resultados nos testes em vez de serem educados no sentido amplo deste termo. (SANTOS, 2004, p. 1153).

No próximo capítulo, discutiremos como têm sido os ajustes propostos para as políticas públicas, principalmente em relação à formação docente no Estado de São Paulo, e como tais ajustes estão alinhados aos ditames do BM e FMI em conformidade com os governos e elites dirigentes.

CAPÍTULO 3

O PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA COMO PARADIGMA DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, analisaremos o Programa Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, também denominado de PEC – Formação Universitária, no contexto das questões que consideramos relevantes sobre a política de formação nas últimas décadas.

Em busca da qualidade educacional, muitas mudanças na formação docente têm se efetivado, não só no Brasil, como na América Latina e em outros países em desenvolvimento, já que boa parte da culpa pelo fracasso escolar recai sobre o professor, em virtude de sua formação precária. Assim, se faz necessário analisar com certo cuidado os processos de formação que se apresentam como *saídas eficazes* para resolver os problemas da formação docente e entender como os programas estão ajustados às determinações do BM e FMI.

As políticas educacionais implantadas nas últimas décadas demonstram estar cada vez mais alinhadas aos ajustes econômicos assentados na auto-regulação do mercado. Dessa forma, fica “visível o tratamento dado à educação como indústria, não medindo ações e procedimentos para a sua efetivação” (SILVA, 2002, p. 149). Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que esteve em tramitação de 1989 a 1996, assim como o Plano Nacional de Educação, que tramitou de 1997 a 2000, tornaram-se modelo para a educação pública.

A rigor, as políticas para educação pública que deveriam subordinar-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornaram-se objeto de manipulação e de ajuste do campo educativo às prioridades do campo econômico. (SILVA, 2002, p. 150).

A partir de 1989, inúmeras mudanças ocorreram, dentre elas, a pré-escola que passou a ser prioridade dos municípios e não mais da rede estadual, a ênfase no

ensino fundamental e uma tendência de privatização do ensino médio e superior (SILVA, 2002). A política adotada a partir de então no Estado de São Paulo manteve a prioridade para o Ensino Fundamental, com a alegação de que as taxas de retorno e o aumento da eficiência necessitariam dessas medidas. Tais medidas, como mostra Silva (2002), são as seguintes: “o arranjo institucional da desseriação e a introdução de ciclos e dos módulos, a avaliação institucional, a municipalização da merenda escolar, a recuperação final” (SILVA, 2002, p. 150). Trata-se de uma educação cada vez mais ajustada à indústria, exigindo que as escolas públicas atendam e apresentem resultados condizentes aos prescritos pelo BM, incentivando a produtividade e a competitividade.

Com base nessa política educacional em consonância com a economia, as políticas externas de ajuste esperam formar trabalhadores polivalentes, exigidos pelas demandas do mercado e também consumidores dos produtos industrializados. Na prática, isso ocorre através de medidas de controle como as avaliações externas, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a falta de investimento e revisão do PIB, a falta de política de educação para jovens e a desqualificação de professores. Todas essas medidas são mecanismos de favorecimento do mercado e abertura da educação ao setor privado. Além disso,

as prescrições e as medidas são de enfraquecimento das instituições escolares e acadêmicas, de desqualificação do ensino e de seus profissionais e, simultaneamente para mitigar a pobreza, legitimar as desigualdades, inserir no mercado de trabalho rotativo e requalificação profissional. (SILVA, 2002, p. 152).

É essa a política assumida pelo governo federal, através do Ministério da Educação, pelas elites dirigentes e efetivada atualmente no Estado de São Paulo, mas que não é feita de maneira crítica, ignorando as tentativas de repúdio por parte de outros

setores da sociedade, como os fixados no III Congresso Nacional de Educação (SILVA, 2002).

Enquanto havia a abertura da educação para todos na década de 80, na formação docente ocorreu o contrário, pois, inversamente, a profissão passou a conviver com a desvalorização crescente:

as licenciaturas curtas, os cursos de fim de semana, a despolitização, a contenção salarial, as disciplinas desconectadas entre si e com a realidade, o distanciamento entre a teoria e a prática, o livro didático como único instrumento de trabalho, as condições de trabalho inadequadas, a ausência de reflexão sobre a prática pedagógica, a inabilidade para lidar com crianças destituídas da socialização primária, as dificuldades de domínio de conteúdos, as metodologias inapropriadas às expectativas dos alunos, os estágios duvidosos e o processo de avaliação seletiva e classificatória constituem deficiências detectadas na formação desse profissional. (SILVA, 2002, p. 164).

É nesse contexto que acontece a implementação das políticas públicas para a educação básica de natureza “contencionista- reformista” (SILVA, 2002, p. 165), que o artigo 9º, § VI e arts. 61 a 67, da lei nº 9.3494/96 modificaram e introduziram alterações na formação do professor.

O art. 62 determina:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O fato de se abrir uma *possibilidade* de formação no nível médio aponta que a formação não foi assumida como política e demonstra ainda uma fragmentação e a desvalorização do profissional (MELO, 1999; SILVA, 2002).

Apesar de a questão da formação docente ser tratada em vários documentos — como a Conferência Mundial de Educação para Todos, na LDB, no Plano Decenal de Educação (PDE), no Fórum Permanente pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação — pouco foi feito para que realmente houvesse uma política voltada para a formação docente numa perspectiva social, a fim de entendê-la e defendê-la como um *direito* do professor (MELO, 1999). A própria LDB define todos os fundamentos, os níveis e o *locus* da formação em apenas seis artigos. Como ressalta Melo (1999), há um enxugamento do conceito de formação a ponto de se confundir capacitação com formação. Havendo uma redução na concepção de formação docente, abre-se um espaço para se investir em uma formação curta.

Esse excesso de pragmatismo tem contribuído para que se confunda o espaço e as finalidades de cada um desses elementos e, mais que isso, tem restringindo o direito a uma política de formação ampla, permanente e contemporânea, em troca de aligeiramento e modulares momentos de aperfeiçoamento (MELO, 1999, p. 53).

Ao mesmo tempo em que hoje há muitas cobranças a respeito das atribuições do professor, há também um empobrecimento cultural, reduzindo-se as metas e os objetivos da formação docente, “evidenciando grande descompasso entre as políticas de formação e os objetivos proclamados de melhorar a qualidade de educação pública” (MELO, 1999, p. 50).

O PNE, por sua vez, reforça a ambigüidade contida na LDB, interferindo no perfil do professor. Para a educação infantil, por exemplo, surge a figura do agente educativo para atuar em creches e pré-escolas, excluindo a figura do professor. No entanto, se a educação infantil é considerada pela própria lei como básica, portanto uma tarefa educativa, deveria ser entregue a professores habilitados.

Para os níveis médios e superiores, o PNE/MEC continua seguindo as mesmas premissas propostas pelo BM, através da LDB. Melo (1999) demonstra dois pontos negativos em relação aos propósitos do PNE e da LDB: o primeiro diz respeito à “desregulamentação dos processos de formação profissional, os quais perdem a escola como *locus* privilegiado de troca de aprendizagens e de enriquecimento cultural, secundarizando, portanto, a escolarização como direito do professor”; o segundo, é referente ao PNE/MEC, que “não articula formação, carreira e jornada como componentes de um mesmo campo de perfil profissionalizante do professor” (MELO, 1999, p. 54), desprezando a valorização profissional.

Para melhorar a qualidade do ensino, o BM considera mais vantajoso manter os salários dos professores baixos e garantir uma maior distribuição de livros didáticos, fazendo do professor um mero executor de atividades. Para exercer tais tarefas se justificaria um curso curto e à distância, baseado em práticas cotidianas.

Essa forte tendência de formação docente é um importante ponto a ser destacado. Quais seriam os pressupostos de tal tendência? Considerando que a formação do professor é fundamental para que se efetive um ensino de qualidade, por que não criar políticas públicas que privilegiem uma formação inicial ampla e sólida teoricamente e não apenas a formação aligeirada e/ou formação continuada? Talvez seja para assegurar a formação de professores com habilidades e competências, atendendo a uma visão capitalista. “Neste quadro, a formação de professores ganha relevância por sua dimensão estratégica na formação das novas gerações” (FREITAS, 2003), que serão “educadas” para a competitividade desde a mais tenra idade. Como aponta Lee Shulman (1997), não pode haver separação entre formação inicial e contínua, pois é um empreendimento organicamente integrado e único.

A descentralização do ensino, que faz parte das reformas educacionais, também incentivou a ênfase numa formação aligeirada, mais curta, pois o custo é menor que a formação mais ampla e é considerada pelo BM como mais eficaz. A idéia é oferecer ao professor cursos rápidos, atrelados a planos de carreira, que possibilitem aumento de salário, na medida em que as avaliações externas comprovem sua “competência”. Além disso, passou-se a incluir cursos intensivos e material didático suplementar. Nesse sentido, a formação continuada entraria para reparar lacunas na formação inicial aligeirada, justificando a criação de cursos curtos que teriam como alicerce a experiência prática profissional. Como afirma Maués (2003, p. 104), “caberia à formação inicial apenas dar noções mais gerais, deixando todo o resto a cargo da formação contínua”. Concomitantemente a esses ideais está a questão de cortes dos recursos para a educação pública, previsto também pelo BM, que considera ser um desperdício investir numa sólida formação inicial do educador, já que a formação com cursos curtos é menos custosa, pois a idéia que está subentendida é a de enxugar a máquina, gastando o mínimo possível, para atingir o máximo possível de resultados.

Há ainda um outro fator relevante: o fato de já se ter muitos professores contratados sem formação. Castro e Carnoy (1997) sugerem duas medidas de reforma: a primeira seria a ampliação da formação em serviço, que além de ser menos custosa, propicia o embasamento educacional necessário. E a segunda seria oferecer aos professores um curso universitário qualquer e depois uma complementação curta ou em serviço na área de Pedagogia. Dessa maneira, eles afirmam

que as pessoas com grau universitário em outras áreas que queiram dedicar-se ao magistério podem habilitar-se mediante um processo relativamente curto, complementado por cursos no emprego. Quanto mais universitários ingressarem no magistério, mais sentido terão os cursos de formação no emprego, pois estes estarão *voltados para a*

prática, e não para o conhecimento. (CASTRO; CARNOY, 1997, p. 90, *itálicos no original*).

Torna-se claro que a principal tendência para a formação docente, a partir da década de 90, é realizar uma mudança de paradigma da profissão, fazendo com que o professor se torne mais um insumo de mercado que será treinado para essa função ao invés de um intelectual transformador, como vários autores o definem (GHEDIN, 2002, PIMENTA, 2002), tendo ainda os mecanismos legais como a LDB e o PNE, que irão validar tal tendência. Podemos perguntar: quem passará a cuidar da formação humana?

Há um grande esforço por parte das políticas neoliberais em fazer o professor perder a função de intelectual na sociedade, porém tal ideal é incoerente, pois os próprios aliados dessa política afirmam que o papel do professor precisa ser revalorizado em todos os sentidos. Eduardo Doryan Garrón, Ministro da Educação da Costa Rica, em 1997, cita Michael Porter, especialista mundial em competitividade: “as sociedades que não revalorizarem seus educadores, social e profissionalmente, terão sérias limitações para competir na ordem global” (GARRÓN, 1997, p. 104). Sendo assim, as próprias premissas neoliberais se contradizem, pois desejam, ao mesmo tempo, um professor que ajude a disseminar suas propostas — e para isso ele precisa de pouca formação, pois basta se guiar por materiais prontos, exigindo que sua formação seja mínima e aligeirada — e qualificado para ensinar os filhos das classes dirigentes e das elites.

São esses os professores com formação aligeirada que irão atuar nas escolas públicas, habilitados, mas com qualificação insuficiente, sem uma formação crítica e reflexiva, abrindo espaço para o que Silva (2002) chama de “círculo vicioso”.

Cursos de licenciaturas pouco atualizados e com poucos investimentos recebem alunos com formação intelectual incompleta e com condições sociais e econômicas comprometidas, estes tornam-se professores com habilitação, mas com qualificação deficitária, que irão atuar na escola pública, preparando os alunos que, geralmente, buscam cursos de licenciatura. Essa circularidade tem origem em outros fatores: no tratamento de desqualificação dado pelo governo a esses profissionais, nas políticas de redução salarial, no desestímulo à dedicação exclusiva e flexibilização dos contratos de trabalho, no desemprego estrutural, na ausência de perspectiva, na degradação social e na submissão às políticas externas. (SILVA, 2002, p. 170).

Repensar a formação docente se faz necessário e urgente, a fim de garantir aos professores conhecimentos teóricos, práticos e políticos, além de valorizá-los financeiramente, permitindo que sejam capazes de tomar decisões, sejam criativos e críticos. Para isso é necessária uma formação completa, a inicial e a continuada. Dessa forma, podemos esperar um professor com habilidades como “trabalhar coletivamente e em equipe, discutir políticas sociais, combater a naturalização da exclusão escolar, desarticular as premissas neoliberais no campo das idéias e práticas e não abrir mão dos princípios democráticos e de justiça social” (SILVA, 2002, p. 170).

Considerando esse contexto, analisamos o Programa Especial Formação de Professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental (PEC – Formação Universitária) que se propõe a ser um programa de formação em nível superior, aplicado aos professores em exercício do Estado de São Paulo, a fim de obterem um diploma em licenciatura plena.

No caso do programa em questão, apesar de seu caráter de formação continuada, como o próprio nome denomina, tratou-se de um curso de formação inicial em nível superior, já que seria oferecido um diploma para professores que já atuavam como profissionais. Entendemos que essa dubiedade do nome, não é casual, mas

intencional, pois ao apresentar na sua proposta um nome que o definiria como formação continuada, possibilitou uma maior aceitação por partes do envolvidos no curso.

Nosso objetivo neste trabalho não é analisar se houve ou não mudança na prática docente após a realização do programa, mas de analisar a proposta do programa e suas várias versões e compreender se ele pode ser considerado como aligeirado ou não. Vale ressaltar que consideramos um curso aligeirado, aquele que é realizado de maneira rápida, com uma formação abreviada que não assegura a boa qualidade do curso. Além desses objetivos, vamos observar mais de perto quem está ocupando o lugar do professor, nesse caso, os reais docentes do programa, ou seja, aquele que está diretamente se relacionando com os alunos-professores que, nesse caso, seria o tutor.

Os dois relatórios de avaliação da Fundação Carlos Chagas (FCC) apontam que tal programa foi uma experiência muito boa para os alunos-professores, já que muitos não realizavam nenhum tipo de estudo, nenhuma reflexão há muito tempo. Sem dúvida, para quem nada possui, o pouco que é oferecido já tem significado. No entanto, para quem ainda não tenha tido oportunidade de realizar estudos em nível superior, é necessário que lhe seja permitida uma formação em profundidade, caso se queira um profissional que recupere o seu prestígio tanto social como intelectual, garantindo uma melhora efetiva na educação. Sendo assim, há a necessidade de uma proposta que realmente forme o professor, evitando que se alieire e que se fragmente o conhecimento.

3.1 O Programa PEC – Formação Universitária

Para realizarmos a análise desse programa de formação, faremos nesse capítulo uma apresentação da proposta do PEC, comparando as versões existentes que

foram se delineando no decorrer do curso. Antes, porém, abordaremos a política educacional apresentada nas propostas para, depois, organizarmos o trabalho em subitens a serem analisados: os princípios norteadores e os objetivos, a caracterização do curso, a infra-estrutura e os agentes educacionais envolvidos no programa e, por fim, a avaliação.

Consideramos as seis versões do PEC – Formação Universitária: dezembro de 2000 e a de janeiro de 2001, que são as versões preliminares; fevereiro e abril de 2001; maio e outubro de 2002, sendo a de outubro a sua versão final e considerada a oficial; e também os documentos oficiais sobre o PEC, tais como as avaliações externas realizadas pela Fundação Carlos Chagas, a avaliação interna realizada pela equipe gestora da UNESP, ofícios e atas de reuniões realizadas na Reitoria da UNESP.

A política educacional definida pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) tem possibilitado a efetivação de importantes mudanças no sistema educacional paulista, desde 1995. Seus três eixos norteadores são: a racionalização organizacional, a mudança nos padrões de gestão e a melhoria da qualidade de ensino (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2001; 2002). Apesar de ocorrerem várias mudanças e ajustes nas versões desse programa, a política educacional defendida pela SEE permanece a mesma em todas elas, sendo definida na versão preliminar de dezembro de 2000 e mantida na versão final de outubro de 2002.

Tal política educacional vai ao encontro das políticas neoliberais para a educação, sugeridas pelo Banco Mundial. Nesse sentido, todas as versões apontam para essa questão, fundamentando-se naqueles princípios (racionalização organizacional, a mudança nos padrões de gestão e a melhoria da qualidade de ensino) e apoiando-se nos mesmos fundamentos sobre os quais se apoiou o Estado do Paraná, quando realizou um

curso de formação com as mesmas características do PEC – Formação Universitária, intitulado Curso Normal Superior com Mídias Interativas, realizado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Em relação à racionalização organizacional, seu primeiro eixo, “vem sendo possível desencadear uma série de ações a fim de enxugar a máquina, que passa a funcionar com uma estrutura mais ágil e eficiente na tomada de decisões e acompanhamento das políticas educacionais” (PEC– FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2000, p. 3; 2002, p 5). Este princípio é claramente proposto pelo Banco Mundial e suas agências financiadoras que, ao implantarem suas políticas para o campo educacional, colocam como meta, entre outras, o gasto mínimo de recursos com o enxugamento da máquina, exigindo o máximo de resultados.

Em seu segundo eixo, mudança nos padrões de gestão, a atuação da SEE prevê a desconcentração e a descentralização como ações necessárias para as escolas alcançarem a autonomia, considerando que, dessa maneira, estarão democratizando o ensino. Porém, inúmeros estudos (SILVA, 2002; SILVA, AZZI, BLOCK, 2005) indicam que a descentralização acaba por desresponsabilizar a atuação do Estado, ao colocar nas mãos dos municípios e das escolas uma responsabilidade antes assumida também por ele.

Na visão da SEE, o desencadeamento desses dois primeiros eixos atua, de forma decisiva, na busca da melhoria de ensino, que é o seu terceiro eixo, destacando como importantes a valorização do profissional e formação do magistério. A questão da formação continuada dos professores é um exemplo, pois essa formação passou na década de 90 a ser privilegiada:

a Secretaria vem promovendo formação continuada de docentes e especialistas por meio de ações de capacitação

que abrangem as áreas de gestão, informática e conteúdo específico das diferentes áreas de gestão, informáticas e conteúdos específicos das diferentes disciplinas, todas ações do PEC – Programa de Educação Continuada da SEE. (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2002, p. 5).

Além desse tipo de formação, a SEE realizou outras ações, como a criação do coordenador pedagógico, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), entre outras, com o objetivo de favorecer e aperfeiçoar os profissionais da rede estadual (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2001; 2002).

Para a formação do magistério, a SEE prevê uma continuidade de suas ações de formação continuada, buscando a valorização profissional do magistério paulista, e entende que a formação dos professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries deve ser realizada em nível superior, atendendo ao que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96, prevê no seu artigo 62, como já destacamos anteriormente.

Para poder implementar o princípio de valorização da formação docente, a LDB institui, nas suas disposições transitórias, a década da educação: “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (artigo 87 § 4º), e propõe, como um dos eixos de atuação, “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos de educação à distância” (artigo 87 § 3º inciso III).

Com o intuito de cumprir essa determinação e a partir de uma interpretação equivocada do art. 87 da LDBEN, o PEC – Formação Universitária foi aprovado em uma reunião do Conselho de Reitores das Universidades Públicas Paulistas (CRUESP), no dia 11 de abril de 2001, pelos três Pró-Reitores das três universidades envolvidas em convênio com a SEE. O fato de o art. 87 prever treinamento em serviço, não significa necessariamente que deve ser ministrado em nível

superior, mesmo porque “treinar” alguém não significa formar. Este artigo prevê também a utilização de recursos da educação à distância para formar os professores em exercício como se configurou este programa de formação, ao mesclar o ensino presencial e à distância.

Em relação ao § 4º do art. 87, há também alguns equívocos de interpretação, especialmente quando determina que todo professor que não possuir curso superior deve cursá-lo até o fim da década da educação, portanto 2007. Brandão (2005) afirma que essa determinação não poderia se aplicar aos professores já admitidos.

Para todos os efeitos, do ponto de vista legal, no caso de docentes de educação infantil e das quatro séries do ensino fundamental, a formação mínima exigida é a ‘*oferecida em nível médio, na modalidade Normal*’, como dispõe o art. 62 (Título VI – **Dos Profissionais Da Educação**) dessa LDB. (p. 170, itálico e negrito no original).

Portanto, fica claro que este parágrafo do art. 87 não sustenta as intenções em que está baseado o PEC, ao afirmar que precisa “formar” seus professores em exercício, até fim da década de educação. O PEC foi oferecido, ou melhor, tornou-se obrigatório para os professores efetivos, excluindo os inúmeros professores não efetivos, mas que atuam na rede estadual. Segundo as versões das propostas de dezembro de 2000, de janeiro, fevereiro e abril de 2001 e a de maio de 2002, “o Estado de São Paulo tem 42% de docentes PEB I efetivos, dos quais 26.700 têm formação em nível superior e 12.400, em nível médio” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2001 e 2002, p. 7). A versão de outubro de 2002 também mostra que há 42% dos professores efetivos que atuam no Estado, sendo 26.700 em nível superior e “9.400 em nível médio” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2002, p. 7), portanto,

apresentando um número menor de professores em nível médio que as outras versões da proposta.

Independente de os dados serem diferenciados, a questão principal que queremos apontar é que havia apenas 42% de professores efetivos; dentre os outros 58% restantes, os não efetivos, deveria haver muitos professores com a formação em nível médio, e eles não puderam aderir e participar do curso. Levando em consideração que o governo de São Paulo pretendia realizar um esforço para oferecer formação superior para seus docentes, o PEC deve

ser entendido como cumprimento da responsabilidade social de qualificar professores em nível médio, mobilizando para esta finalidade recursos tecnológicos e mídias interativas, com o objetivo de conferir-lhes, em conjunto com universidades e/ou Instituições de Ensino Superior e em consonância com a legislação atual, Programa Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, com ênfase no estudo dos conhecimentos relativos às áreas curriculares, *visando o aprimoramento da qualificação da sua rede oficial de ensino*. (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2002, p. 6, itálicos nossos).

Poder-se-ia, dessa forma, ter permitido a abertura para os não efetivos já que o que se esperava era o “aprimoramento da qualificação da sua rede oficial de ensino”, mas o curso foi oferecido apenas aos efetivos que atuavam nessa rede.

No entanto, quando terminado o prazo das Disposições Transitórias, em que se inclui o art. 87, o que irá continuar vigorando será o art. 62, que prevê a formação em nível médio, na modalidade normal:

os professores que ainda não tiveram a oportunidade de frequentar um curso superior o farão, assim que lhes forem dadas as condições adequadas para tal. Porém ameaçá-los com demissões, alegando que se trata de uma determinação imposta pela LDB, é, no caso dos professores de educação infantil e das quatro séries do ensino fundamental, no mínimo

constrangimento **ilegal**. (BRANDÃO, p. 171, 2005, negrito no original).

O PEC – Formação Universitária foi um programa estruturado tendo como referência os marcos da política educacional preconizado pelo que determinava a LDBEN, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (DCNEF), as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como os dispositivos expedidos pelos Conselhos Nacional e Estadual de Educação sobre a formação de professores para a educação fundamental, articulados com as diretrizes da Secretaria Estadual de Educação (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2001; 2002).

A nomenclatura do curso foi mudando, conforme as versões foram se estabelecendo. Na versão de dezembro de 2000, portanto a primeira versão do programa, ele foi denominado de PEC – FOR PROF: Formação de Professores de 1ª a 4ª série – Curso Superior com Mídias Interativas. Na versão de janeiro de 2001, ele foi denominado PEC – FOR PROF: Formação de Professores em Exercício com Mídias Interativas – Curso Experimental de Licenciatura para Professores de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental. Na versão de abril de 2001, foi denominado de PEC – FOR PROF: Formação de Professores em Exercício – Programa Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental. Por fim, nas versões de maio e outubro de 2002, o programa ficou intitulado PEC – Formação Universitária: Programa Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, sendo esta a sua nomenclatura definitiva e oficial.

3.2 Princípios norteadores e objetivos do PEC

Seus princípios norteadores estavam baseados em nove eixos, sendo que a única versão diferenciada é a de dezembro de 2000, na qual não consta o item b descrito a seguir, tendo, portanto, oito eixos. Nas demais versões, seus eixos norteadores eram idênticos, sendo eles:

- a) A formação dos professores deve estar articulada com a adequada provisão de recursos pedagógicos, de infra-estrutura tecnológica e a busca da integração com a comunidade.
- b) O exercício da docência escolar deve ser a referência da organização institucional e pedagógica do programa de formação de professores.
- c) Os professores são agentes fundamentais na implementação da política educacional da SEE.
- d) As parcerias com outros setores da sociedade são importantes na consolidação das políticas da SEE. No que se refere à formação de seus recursos humanos, a Universidade e/ou Instituição de Ensino Superior constitui-se em um interlocutor privilegiado para discussão e concretização de suas propostas.
- e) Os Parâmetros Curriculares Nacionais devem ser tomados como referência na formação do professor multidisciplinar.
- f) A construção de competência deve ser o eixo organizador do currículo.
- g) A coerência entre a formação do professor e a prática de atuação que dele se espera deve pautar todas as atividades que serão desenvolvidas durante o Programa.
- h) O domínio dos objetos do conhecimento e sua transposição didática devem ser priorizados.

- i) A dimensão da pesquisa na formação do professor deve garantir o desenvolvimento de uma postura de investigador que leve à reflexão sobre sua ação cotidiana.

Dessa maneira, espera-se formar um professor para ser um investigador, um pesquisador, que tenha como referência a construção de competências apontada por Philippe Perrenoud¹. O “presente projeto assume que o ponto de partida e chegada da formação é a atuação profissional do professor no contexto da instituição escolar” e elegeu como eixo organizador do currículo o conceito de competência (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2002, p. 10). Sendo assim, está prevista uma série de saberes, competências, que os professores devem desenvolver a fim de melhorarem sua atuação na sala de aula. Todos os seus eixos acabam por demonstrar a intenção de levar o professor a refletir sobre sua prática cotidiana, trabalhando em conjunto com as universidades, que eram “possibilitar aos professores novas experiências nas quais eles sejam convidados a conhecer com profundidade e transformar os saberes socialmente construídos em objetos de ensino e aprendizagem escolar” (FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2002, p. 12).

Um convênio foi estabelecido entre a SEE, a Universidade de São Paulo (USP), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP) e a Universidade de Campinas (UNICAMP). No entanto, a UNICAMP se retirou do convênio, ainda em sua fase de planejamento, por não concordar com a concepção desse tipo de formação, que poderia levar a um aligeiramento da formação e também pelas restrições impostas às universidades, entre elas a proibição de alteração das ementas das disciplinas a serem ministradas.

¹ Autor de várias obras que estabelecem as competências que um professor precisa ter para ser um professor eficiente, atualmente. Dentre as suas obras estão: Dez competências para ensinar (2000), Prática pedagógica, profissão docente e formação (1992), Construir competências desde a Escola (1999).

Isso não significou que as demais universidades aceitaram o convênio sem pontuar seus princípios e objetivos. Uma Manifestação da Congregação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da UNESP, *Campus* de Marília, reunida em 20 de março de 2001, analisou a proposta do PEC – Formação Universitária e fez algumas considerações importantes sobre a participação restrita das universidades:

Trata-se de uma proposta elaborada pela SEE, sem interação adequada com as universidades envolvidas (USP, UNICAMP, UNESP, PUC-SP), na qual a SEE se reserva a prerrogativa do planejamento de um curso superior à distância e atribui a essas universidades a tarefa de executá-lo. Tal ‘desenho institucional’ coloca em discussão o exercício da autonomia universitária, especialmente, quanto à atribuição da universidade de ‘*fixar os currículos dos seus cursos e programas...*’ (UNESP, 2001, p. 2, parênteses e itálicos no original)

Houve nesse mesmo Manifesto da Congregação da FFC – UNESP uma sugestão de como poderia ser realizada tal proposta de formação docente:

as universidades envolvidas devem portanto, conjunta ou isoladamente, elaborar propostas objetivando atender com qualidade à demanda por formação docente, sejam elas na modalidade em nível superior ou de formação de treinamento em serviço e apresentá-las às redes municipais e estaduais para a elaboração de convênios, dessa forma poderá ser atingido o objetivo de formação proposto pela SEE, sem comprometer a qualidade do ensino (UNESP, 2001, p. 2).

No entanto, tal sugestão não foi aceita, pois a proposta já definia a atuação de cada instância envolvida. Assim, cabia à SEE a responsabilidade pela concepção do curso e pela definição geral dos eixos temáticos, temas e ementários, toda a preparação do ambiente e a disponibilização dos recursos tecnológicos necessários. E às universidades cabiam as tarefas do detalhamento pedagógico e metodológico, da definição das equipes de trabalho, da criação e elaboração de materiais de apoio, da

coordenação das ações de docência, da avaliação e da certificação (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2001; 2002). Todas essas condições foram mantidas.

Apesar de toda a tentativa de repúdio, a proposta já havia sido implantada, porém vários pontos foram destacados a fim de serem revistos, já que as universidades envolvidas não aceitaram alguns pontos previstos nas versões iniciais. Em reuniões “realizadas em 06/02, 14/02, e 20/02” (UNESP, 2001, p. 172), no ano de 2001, na Reitoria da UNESP, várias sugestões foram dadas pelas universidades, a fim de melhorarem a estrutura do curso.

A tabela abaixo mostrará os principais pontos reivindicados pelas universidades e as principais mudanças efetivadas.

Reivindicações feitas pelas universidades	Modificações aceitas pela SEE
Modificação da modalidade legal prevista para os Cursos Normais Superiores, já que as universidades públicas assumiram posição contrária aos Institutos Superiores de Educação e conseqüentemente aos Cursos Normais Superiores.	O fundamento legal do curso passa a ser o art. 81 da LDB, que passou a ser ministrado como “Curso Especial, em caráter experimental, para atender ao objetivo específico de qualificar e titular os professores PEB I efetivos da rede estadual de ensino.
Não aproveitamento dos estudos feitos em nível médio, já que o aproveitamento das universidades requer que os estudos sejam realizados no mesmo nível.	O não aproveitamento de 400 horas de estudos realizadas no ensino médio, já que não faz parte das normas vigentes nas universidades o aproveitamento de estudos realizados em cursos de níveis diferentes.
Participação no Comitê Gestor, das universidades envolvidas e efetiva participação dos docentes na discussão e detalhamento da proposta.	A SEE aceitou a nova composição do Comitê Gestor, ficando 4 titulares e 4 suplentes das universidades (1 titular e 1 suplente de cada universidade envolvida) e 4 titulares e 4 suplentes da SEE, além da coordenadora do PEC.
Ampliação dos momentos presenciais.	Não aceito pela SEE.
Revisão da carga horária destinada aos conteúdos teóricos do curso.	Não aceito pela SEE.
Necessidade de tempo e de orientação para preparo dos materiais necessários.	Não aceito pela SEE.

Fonte: atas das reuniões realizadas na Reitoria da UNESP dias 06/02/02 e 12/03/02.

Como notamos no quadro, algumas reivindicações não foram aceitas, principalmente no que diz respeito ao curso em si, como a ampliação dos momentos

presenciais e ou revisão da carga horária nos assuntos teóricos. Sobre essa questão, o que destacamos é a rapidez com que foram tratadas as questões teóricas.

Torna-se visível que os estudos teóricos no PEC foram realizados com os alunos–professores de forma aligeirada. O módulo I, por exemplo, que é composto de quatro temas² e trabalhado por 169 horas, abrange um total de 200 páginas com 49 teóricos e teorias da educação (MONTEIRO, 2005).

Considerando que o objetivo básico desse módulo era propiciar a reflexão do seu próprio trabalho docente e da sua atuação, torna-se complicado esperar um aprofundamento, uma verdadeira formação e reflexão, em tão pouco tempo e tendo ainda a pretensão de discutir e entender inúmeros teóricos e suas teorias.

Os conteúdos, mesmo sendo intensos, agradaram muito os alunos-professores, que tentaram relacioná-los com a prática de sala de aula. Algumas atividades, segundo os relatórios da Fundação Carlos Chagas (FCC), causaram a maior satisfação, principalmente com teorias cuja aplicação pode ser simulada em sala de aula. Porém, “a falta de tempo e uma certa sensação que estão sempre correndo foram reiteradas vezes mencionadas por alunos-professores, além das tutoras” (FCC – 1º RELATÓRIO, 2002, p. 55). É o que notamos nos depoimentos das próprias alunas, descritos no relatório de avaliação da FCC.

O curso é maravilhoso! A teoria é muito importante para nós, mas é muito corrido. A gente acaba perdendo a oportunidade de aprender.

Os conteúdos do PEC são riquíssimos, mas o tempo não tem sido nosso aliado...

² Temas: 1º: A identidade profissional do professor, o contexto da formação continuada na experiência do PEC – Formação Universitária e a sua concepção educacional; 2º: A Educação Continuada e o processo de construção da identidade do professor; 3º: O contexto da formação/atuação profissional: primeiro levantamento diagnóstico dos alunos, das famílias, das escolas e das comunidades; 4º: Fundamentos da prática educativa.

A quantidade de conteúdos tem prejudicado a qualidade. Não consigo vivenciar o curso de forma profunda...

Para que tanto conteúdo, se vamos receber somente um diploma para dar aula de 1ª a 4ª série. (FCC, 1º RELATÓRIO, 2002, p. 55).

Poderíamos dizer que se o PEC tinha a intenção de transmitir informações aos alunos-professores, isso foi veementemente efetivado. Isso não significa dizer que houve apreensão efetiva do conhecimento, portanto, não ocorreu formação. Os alunos-professores “avaliaram os assuntos tratados no módulo estudado (nesse caso, o de alfabetização) e concluíram apontando para o que é considerada a principal falha do curso: *o pouco tempo para aprofundar idéias, conceitos e teorias*” (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 32, itálicos nossos).

O estudo dos conteúdos foi se alterando e aos poucos se adequando ao tempo disponível, no entanto o mesmo não ocorreu com as discussões teóricas “que deveriam subsidiar as atividades (e) precisariam de um tempo maior para serem apropriadas”. Na visão das tutoras, “a jornada do PEC/Formação Universitária é suficiente para se ter uma visão geral do programado, mas não para abranger e aprofundar todos os conteúdos” (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 55).

Dessa forma, o pedido de revisão da carga horária é pontual para que se efetive um curso não aligeirado, e favoreça a formação. Como essa revisão não ocorreu, o curso apresentou duas características interessantes: possui muito material e foi muito acelerado, pois

dezoito meses parece ser encarado como um fator impeditivo, tanto de aprofundamento como da assimilação satisfatória dos conteúdos estudados. Vários alunos relatam que a sensação é a de que, apesar de serem ricos, *os conteúdos estão sendo atropelados*. Por isso, elegem alguns temas para se concentrar. O ‘excesso de conteúdos’ para ‘pouco tempo’ acaba sendo o principal problema do curso.

(FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 56, aspas no original e itálicos nossos).

Os próprios alunos sentem e relatam o mesmo:

Este curso só peca pelo tempo; é uma quantidade de coisa muito boa para ser dada assim, no atropelo. Um dia é um tema, no outro dia já mudou e não há uma volta. É informação demais e rápida demais, para que se guarde tudo.

Olha que eu estou... eu até comentei com a tutora, eu até estou ficando nervosa, [...] de ler e não guardar na memória! [...] E outra, nunca tem assim uma conclusão. A gente começa um trabalho e nunca dá para concluir: já começa outro...(FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 56).

Levando em consideração as mudanças que puderam ser efetivadas, o objetivo geral do PEC foi o de

Oferecer aos docentes efetivos da rede estadual paulista que atuavam como PEB I e que possuem formação em nível médio (Habilitação Magistério), com o uso de tecnologia avançada em comunicação e informação, programa superior experimental de licenciatura plena para professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental referido no Artigo 81 da LDB, com uma organização curricular que garanta a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos sobre os conteúdos de ensino bem como a construção de competências, fornecendo diploma correspondente expedido pelas instituições de ensino superior contratadas para este fim. (PEC – Formação Universitária, 2001, p. 13).

A única diferença dos objetivos entre as propostas é que nas versões de dezembro de 2000 e janeiro de 2001 não aparecia o termo ‘licenciatura plena’, pois a intenção inicial seria a de propiciar um curso em nível superior, nos moldes da formação continuada.

Oferecer aos docentes da rede estadual paulista que atuam como PEB I e que possuem formação em nível médio (Habilitação Magistério) curso superior de graduação, com

uso de tecnologia avançada em comunicação e informação. (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2000, p. 12).

No entanto, o que ocorreu foi um curso nos moldes de um curso inicial para a formação básica do professor, em nível superior como é num curso de Pedagogia, ao final do qual os alunos recebem um diploma de licenciatura plena, que lhe permite, por exemplo, prestar um concurso de diretor de escola e ter acesso à pós-graduação.

O PEC obteve ainda a participação da Fundação Carlos Alberto Vanzolini, que desenvolveu todo o projeto, contando para a sua aplicação com os recursos tecnológicos.

Foram disponibilizados pela SEE R\$ 50 milhões de reais, para adequação de toda a estrutura necessária ao programa, desde a adaptação dos ambientes do CEFAM, onde ocorreram as aulas, a instalação da tecnologia prevista pelo programa, os contratos com as universidades e com os fornecedores (Fundação Vanzolini, TV Cultura, a PRODESP, a Telefônica, a IMESP e a FDE³). A SEE padronizou o PEC em todo o Estado de São Paulo e iria, dessa maneira, “formar” 7 000 professores que ainda não possuíam diploma de licenciatura. Seu início foi dia 25 de junho de 2001, terminando em 20 de dezembro de 2002, com aulas em seis dias da semana, de segunda-feira a sábado, por dezoito meses. Mas como houve atraso em algumas atividades, o convênio foi prorrogado até 31 de março de 2003 para término de algumas atividades.

³ As siglas utilizadas têm os seguintes significados: Prodesp – Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo; Imesp – Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

3.3 Caracterização do curso

A metodologia utilizada propõe um curso presencial, com forte apoio de mídias interativas, que se configura como educação à distância, já que atinge um contingente relativamente grande espalhado geograficamente ao mesmo tempo. Assim não dá para caracterizá-lo como um curso apenas presencial. Segundo Monteiro (2005, p. 71), “a formação que se realiza mediante as novas tecnologias da informação e comunicação, sem a necessidade da presença física do estudante e/ou do professor, é o que define para a formação à distância”.

Moran (2002) aponta três tipos de educação: a presencial, que se caracteriza nos cursos regulares, onde se encontram professores e alunos; a semipresencial, que ocorre em parte na sala de aula e outra à distância, através das tecnologias; e a educação à distância, que pode englobar também momentos presenciais ou não, mas ocorre com alunos e professores separados, estando juntos pelas tecnologias, sendo essa a mais utilizada no PEC.

A estrutura curricular do PEC era composta por módulos de aprendizagens, subdivididos em Temas e Unidades, a fim de trabalhar os conteúdos, promovendo a integração entre teoria e prática. Porém, a organização dos módulos e da carga horária é diferente em quatro das seis versões analisadas, como demonstraremos a seguir:

Tabela 1 – Módulos do PEC Formação Universitária – 2000

Módulo	Eixo temático	Carga Horária
Módulo 1 (introdutório)	Uso de mídias interativas. Leitura, produção de texto e metodologia científica	36h
Módulo 2	As dimensões reflexiva, ética e experiencial do trabalho do professor	96 h

Módulo 3	Professores e alunos: parceiros na aventura do saber	1324 h
Módulo 4	Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva	72 h
Módulo 5	Escola: um elo na rede da sociedade do conhecimento	72 h
	TOTAL	1600 H

Fonte: Projeto Básico do Programa – UNESP (2000, p. 16 – proposta de dezembro).

Tabela 2 – Módulos do PEC Formação Universitária – 2001

Módulo	Eixo temático	Carga Horária
Módulo 1	O PEC – Formação universitária e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor.	116 h
Módulo 2	Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares.	1070 h
Módulo 3	Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva.	112 h
Módulo 4	Escola: um elo na rede e tempo de decisão coletiva	72 h
	TOTAL	1370 H

Fonte: Projeto Básico do Programa – UNESP (2001, p. 19 – proposta de fevereiro).

Tabela 3 – Módulos do PEC Formação Universitária – maio/2002

Módulo	Eixo temático	Carga Horária
Módulo introdutório	Capacitação em informática	50 h
Módulo 1	O PEC – Formação Universitária a as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor	116 h
Módulo 2	Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdo e didáticas das áreas curriculares.	1062 h
Módulo 3	Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva	112 h
Módulo 4	Escola: um elo na rede da sociedade do conhecimento	68 h
	TOTAL	1408 H

Fonte: Projeto Básico do Programa – UNESP (2002, p. 19 – proposta de maio).

Tabela 4 – Módulos do PEC Formação Universitária – out/2002

Módulo	Eixo temático	Carga Horária
Módulo introdutório	Capacitação em informática	50 h
Módulo 1	O PEC – Formação universitária e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor.	169 h
Módulo 2	Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares.	1162 h

Módulo 3	Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva.	61 h
	TOTAL	1442 h

Fonte: Projeto Básico do Programa – UNESP (2002, p. 19 – proposta de outubro).

Notamos algumas mudanças em relação aos módulos. A primeira refere-se à carga horária, que muda nas quatro versões apresentadas, sendo que inicialmente se pensava em realizar o curso em 1600 horas, passando na sua segunda versão a ter 1370 h, na terceira a ter 1408 h e na última proposta, em outubro de 2002, com 1442 horas de curso. Lembramos que o curso teve seu término em dezembro de 2002, sendo assim, o que pode ter ocorrido para essa mudança foi a necessidade de mais tempo para se realizar o proposto.

Essa necessidade talvez explique também a segunda diferença que apontamos, ou seja, na última versão não aparece o módulo 4 – Escola: um elo na rede da sociedade do conhecimento. Portanto, como a proposta foi refeita em outubro existe a probabilidade de não ter sido possível realizá-la, por falta de tempo.

A terceira diferença que apontamos é o fato de na primeira versão, aparecer o módulo introdutório — capacitação em informática, excluído nas versões seguintes e depois acrescentado novamente. Esse módulo de capacitação em informática, que aparece apenas nas versões de 2002, era necessário, já que se tratava de um curso que se utilizava a todo o momento do uso das mídias interativas. Portanto, os alunos-professores deveriam aprender a manusear os computadores.

A dinâmica de funcionamento do curso previa 5 modalidades de atividades articuladas entre si:

- Videoconferências (VC): ocorrem uma vez por semana, com duração de 4 horas cada, e são ministradas por docentes mestres e doutores, indicados pelas universidades.

- Teleconferências (TC): ocorrem uma vez por semana, com duração de 2 a 4 horas, e são ministradas por convidados indicados pelas universidades e pela SEE.
- Trabalho monitorado (TM): com uma carga horária de 12 a 16 horas semanais, abrange 3 tipos de atividades (sessões *on line*, sessões *off line* e sessões de suporte), sendo supervisionadas por tutores e assistentes indicados pelas universidades; seu objetivo principal é o desdobramento dos temas nas aulas por vídeo e teleconferências.
- Vivências educadoras (VE): atividades complementares que ocorrem sob a supervisão dos tutores, sendo 11 vivências, num total de 400 horas de atividades.
- Estudos independentes e trabalho de Síntese Elaborada do Curso: atividades que percorrem todo o curso, sob a supervisão dos orientadores acadêmicos, indicados pelas universidades.

As modalidades apresentadas são as mesmas nas seis versões analisadas, porém descritas de maneiras diferentes. A principal diferença está na versão de outubro de 2002, que apresenta 5 modalidades descritas de uma forma mais detalhada que nas outras versões. Inicialmente, temos 3 modalidades: videoconferência, teleconferência e trabalho monitorado. Em seguida, mais 4 atividades complementares: vivências educadoras, desenvolvimento de pesquisa e escrita de monografia – trabalho de conclusão de curso, oficinas culturais e escrita de memórias. Outra diferença observada relaciona-se à escrita de memórias, descrita apenas na versão de outubro de 2002, não aparecendo nas outras versões.

A versão de outubro de 2002 previa 5 modalidades, mas descreve 7, designando para elas ora o termo modalidade, ora atividade, ora modalidade de atividades, como é descrito no item “4.2 Modalidades de atividades transversais aos módulos ou paralelas a esses” (PEC – PROGRAMA UNIVERSITÁRIO, 2001, p. 20; 2002, p. 19), ao se referir ao detalhamento das vivências educadoras, oficinas culturais e escritas de memórias. Notamos que tais termos parecem ser tratados como sinônimos, abrindo margens para interpretações equivocadas, visto que modalidade não significa o mesmo que atividade.

Quanto à estrutura e organização do curso, também há diferenças, principalmente na carga horária e nos eixos temáticos de cada modalidade. Em relação às vivências educadoras, que são atividades consideradas como “um momento de ação e reflexão prático-teóricas” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2002, p. 19), a diferença está na quantidade de eixos temáticos. Na versão preliminar de dezembro de 2000, eram 6 vivências; nas versões de janeiro, fevereiro, abril e maio esse número passou para 11; e na versão de outubro se reduziu a 10. Assim também a nomenclatura dos eixos que ficou bem diferenciada, principalmente nas versões de dezembro de 2000 e de outubro de 2002. A carga horária das vivências educadoras também mudou, passando de 400 para 300 horas na versão final.

As oficinas culturais demonstram as mesmas diferenças. Na versão preliminar de dezembro de 2000, elas são citadas sem detalhamento e sem definição de carga horária. Na versão de janeiro, apresentam uma carga de 220 horas e 7 eixos temáticos pré-estabelecidos que permaneceram nas versões de fevereiro e de maio. Houve uma mudança da carga horária que, de 220 horas, passou para 192 horas em maio. A versão de outubro se mostrou diferente das outras versões, em relação às oficinas culturais, pois a nomenclatura dos eixos mudou completamente, como também

a carga horária que passou a ter uma previsão de 140 horas. Além disso, apareceu, apenas na versão de outubro, uma descrição da modalidade memória, com 11 eixos temáticos e uma carga horária de 80 horas.

A tabela 5 mostrará um resumo da diferença da carga horária presente nas seis versões analisadas:

Tabela 5 – Carga Horária do curso

Descrição das atividades	Carga horária					
	Dez/2000	Jan/2001	Fev/2001	Abril/2001	Mai/2002	Out/2002
Atividade de aula e trabalho monitorado (módulos interativos)	1600	1372	1372	1372	1408	1600*
Vivências educadoras no programa	400	400	400	400	400	400
Oficinas culturais	-	228	228	228	192	-
Reconhecimento do exercício profissional associado ao trabalho desenvolvido nas atividades complementares	800	800	800	800	800	800
Reconhecimento dos estudos realizados em nível médio (Normal ou Habilitação Magistério)	400	400	400	-	-	-
Vivências educacionais na escola (prática de ensino)	-	-	-	300	300	300
TOTAL	3.200	3200	3200	3100	3100	3100

* Inclui as oficinas culturais, porém estas têm uma carga de 140 h, como está descrita na versão de outubro.

Observando a tabela, nota-se que a principal diferença está na carga horária destinada ao reconhecimento dos estudos realizados em nível médio (400h), que deixou de ser considerado a partir das versões de abril de 2002. Destacamos que as mudanças ocorridas nos módulos de atividades e carga horária podem ter acontecido por falta de tempo para realizar tantas atividades programadas, mostrando assim um aligeiramento a fim de conseguir realizar o programa previsto inicialmente. A exclusão dessa carga horária foi uma forma de atender às solicitações das universidades que não

queriam o aproveitamento dos estudos realizados em nível médio, por isso a partir da versão de abril passa a vigorar a ‘vivência educacional na escola (prática de ensino)’, com menor carga horária. Entendemos que essa nova vivência educacional, incluída a partir de abril, seria talvez uma denominação nova e diferente para o mesmo reconhecimento dos estudos em nível médio tirado do programa.

3.4 Modalidades de ensino: uma breve avaliação

As modalidades de ensino que foram utilizadas e combinadas parecem ter tido um impacto diferente, assim abordaremos uma de cada vez. Por um lado, as vídeo e teleconferências são partes fundamentais do PEC – Formação Universitária, já que é por meio delas que os alunos-professores têm contato com os professores das universidades na apresentação e discussão do conteúdo; por outro, os alunos-professores mostraram uma preferência maior em relação às teles e não às videoconferências. De modo geral, a utilização dos conteúdos abordados nas teleconferências, apresentam uma aceitação maior por parte dos alunos-professores com “72% de aprovação. Já na interação com os docentes das universidades, [que ocorre pela videoconferência e no TCC] o índice de aprovação cai para 56, 8%” (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 6). Isso demonstra que as modalidades de ensino propostas, entre elas, as teleconferências, as oficinas culturais e as memórias, foram mais aproveitadas pelos participantes do PEC – Formação Universitária que as propostas de interação com os docentes, no decorrer do curso.

As videoconferências apresentam pontos positivos (viabilização do curso) e também alguns problemas, que vão desde a transmissão, com a “ocorrência de

som ruim e entrecortado, congelamento de imagem e queda de transmissão” (FCC – 1º RELATÓRIO, 2002, p. 8), até fatores mais ligados à apresentação dos conferencistas propriamente dita. Cada conferencista usava uma didática diferente e “essa diversidade na postura docente faz diferença na forma como os alunos recebem e reagem aos novos conteúdos apresentados” (FCC – 1º RELATÓRIO, 2002, p. 10). Em outras palavras, a interação das salas estava diretamente relacionada à didática da exposição.

Apesar do treinamento dado aos conferencistas (Cf. FCC – 2º RELATÓRIO, 2002), a opinião dos alunos-professores não mudou muito, “eles (os alunos-professores) as consideram muito longas, repetitivas e dispersivas” (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 11). Além disso, a dinâmica parece também não ter mudado muito, sendo bem parecida com a aula expositiva: “Como já te falei da outra vez, a universidade fala tanto que temos que mudar e, no entanto, qual a diferença dessas videoconferências e uma aula expositiva? Só falta lousa e giz” (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 11). Isso demonstra a falta de interação entre conferencista e alunos, que muitas vezes realizaram outra atividade na sala ou, até mesmo, em casos extremos, se retiraram.

Em alguns momentos, o conteúdo das videoconferências acabava por ficar aquém das práticas de alguns alunos-professores, que não aproveitaram essa nova modalidade para discutir outros conteúdos ou dificuldades que enfrentam na sala de aula. Para cada videoconferência, existia uma ficha de avaliação, no entanto, muitos problemas e questões deixaram de ser registrados porque a ficha era de múltipla escolha (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002).

Ao contrário das videoconferências, as teleconferências foram “consideradas uma das melhores modalidades de ensino”, tendo muita aceitação por

parte dos alunos-professores, que apreciaram principalmente a participação de um professor do PEC –Formação Universitária falando da sua própria experiência.

Como os alunos gostam muito dela (a teleconferência), pode-se inferir que os problemas relatados nas videoconferências não dizem respeito ao meio em si, mas, antes, à dinâmica de exposição (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002. p. 28, parênteses nosso).

Sobre as atividades *on-line*, os alunos-professores demonstraram certa resistência pelo fato de terem dificuldades em lidar com o computador, mas também por causa do próprio conteúdo das atividades, que era longo (FCC – 1º RELATÓRIO, 2002). O principal problema dessa modalidade é a demora no retorno das questões enviadas aos professores-assistentes. Em muitos casos, quando a resposta era devolvida, para ser às vezes refeita, já havia mudado de assunto e acabava por ficar com acúmulo de atividades, atrasando assim o cronograma. Trata-se de uma atividade cujo objetivo era favorecer a autonomia dos alunos-professores, mas isso não foi efetivado, pois,

foi observado que algumas sistemáticas distorcem essa possibilidade: em um dos CEFAMs, as tutoras conseguem, com a ajuda de um professor assistente, ter em mãos, antecipadamente, a próxima sessão do *Learning Space* a ser trabalhada. Elas as distribuem, então, para os alunos professores, que fazem os exercícios em casa e apenas digitam as respostas no momento previsto para essa tarefa. Por isso pode-se dizer que algumas turmas trabalham de forma *off-line* também durante o trabalho monitorado *on-line*. (FCC – 1º RELATÓRIO, 2002, p. 14).

Não podemos generalizar essa sistemática para todos os CEFAMs, mas esse é um exemplo de que quando se tem um conteúdo extenso a cumprir, em pouco tempo, os alunos-professores e tutores sentem-se impelidos a buscar estratégias para resolverem seus problemas atuais.

As atividades *off-line* também demonstraram ser uma das mais preferidas. Isso dependeu da interação de cada tutor, pois alguns encaminhavam as discussões de maneira coletiva ou em grupos, esclarecendo dúvidas e sistematizando as questões. Outros faziam as discussões de maneira mais rápida, interferindo menos, ou porque queriam deixar os alunos-professores mais livres ou porque não dominavam o assunto abordado:

depois que os alunos-professores deram algumas definições sobre letramento e alfabetização, uma tutora disse, em tom de brincadeira; *‘Eu, como expert no assunto, concordo com vocês’*. Essa fala revela, mais do que falta de repertório sobre o tema trabalhado, uma dificuldade em sintetizar e amarrar as discussões. FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 20, *itálicos no original*).

Como os conteúdos estavam mais próximos da prática pedagógica dos alunos-professores, as discussões eram intensas e havia bastante participação, com espaço para trocas de experiências e “essa reflexão em conjunto com o tutor acaba lhes dando maior segurança, daí ser essa modalidade de ensino uma das preferidas” (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 20).

As atividades de suporte estavam previstas para serem atividades complementares com leituras, mas não havia tempo previsto no cronograma, assim cada tutor elaborou sua dinâmica de trabalho. Uns dividiram as leituras em grupos, outros leram em voz alta, parando para anotarem e discutirem o mais importante. Enfim, não foi uma atividade que agradou muito, principalmente nos casos em que o tutor não dividiu em grupos, permanecendo o tempo todo com os alunos-professores. Havia certa liberdade para os alunos-professores fazerem o suporte, mas não havia autonomia para isso. Segundo a visão de uma tutora, seria o momento de uma “*aprendizagem sem*

direcionamentos,[mas] eles não têm autonomia esperada” (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 18). Talvez por isso, não tenha sido uma atividade muito agradável.

Sobre as Vivências Educadoras, é preciso ressaltar que o próprio relatório de atividades da FCC considera que a análise feita foi pequena e fragmentada, e não foi possível fazer generalização a respeito dessa modalidade. Mas podemos pontuar algumas experiências que ocorreram no que pôde ser analisado. Nota-se que a programação dessa atividade estava irregular, demonstrando um atraso em cumprir o cronograma pré-estabelecido.

Em alguns CEFAMs, as orientações das vivências chegavam atrasadas e o principal problema é que, “sem as orientações, ficou claro que alguns tutores estavam realmente perdidos em relação a essa atividade” (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 24). A realização dessa atividade, com maior rendimento, estava atrelada a um tutor mais preparado. O mesmo ocorre com alunos-professores, pois “os alunos que têm um interesse e um compromisso maior com o curso são os que realizam as ‘Vivências Educadoras’ com o objetivo de realmente aplicá-las em sala de aula. O restante executa por obrigação” (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 25, aspas no original).

Para abordarmos a modalidade Estudos Independentes, analisaremos mais precisamente o trabalho de conclusão de curso (TCC) que os alunos-professores desenvolveram no decorrer do curso. Em relação à pesquisa, todos os alunos demonstraram empenho na realização de suas monografias, no entanto, o andamento mostrou ser desigual, já que enquanto “alguns estão trabalhando na introdução ou redigindo alguns de seus capítulos [...] outros estão ainda elaborando projeto” (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 95).

Os motivos aparentes que dificultam a realização da monografia estão em torno de três tópicos: a biblioteca e acervo incipiente; falta de cultura dos alunos-

professores em realizarem pesquisa científica; distância mantida pelo professor-orientador, já que as visitas costumavam ser espaçadas (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002). Porém nem todos os professores-orientadores agiram assim, alguns realizaram visitas mais freqüentes, facilitando a elaboração desse trabalho de pesquisa.

Os assuntos abordados pelos alunos-professores foram bem variados, sendo que geraram temas ligados à questão do cotidiano escolar, até temas mais complexos, como processos de inclusão, formação social da mente, entre outros. A escolha do assunto partiu de conversas com professores-orientadores e tutores que orientaram para que optassem por temas próximos à realidade escolar, contribuindo assim para o desenvolvimento da pesquisa.

Diferentemente dos *Estudos Independentes*, as *Oficinas Culturais*, em geral, causaram mais envolvimento e valorização dos alunos-professores pelo fato de realizarem atividades mais próximas à prática de sala de aula, além de terem propiciado uma grande troca de experiências.

A avaliação da FCC observou duas atividades sobre leitura que foram realizadas em dois CEFAMs, e a conclusão a que se chegou foi a de que o bom desenvolvimento das atividades estava relacionado com a competência do tutor. Dessa forma, em uma das salas, “as atividades foram feitas rapidamente, sem nenhum fechamento e sem discussão mediada pelo tutor, tal como proposto no material”; em outra, porém, “a atuação da tutora foi fundamental para tanto. Da área de Letras/Português e muito envolvida com a temática infantil, ela conseguiu manter a turma atenta e interessada durante todo o tempo” (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 27).

Podemos concluir que, por um lado, houve muito entusiasmo entre os alunos-professores, por outro, os alunos solicitaram a substituição dos conteúdos das videoconferências pela oferta de outras atividades. E como o próprio relatório afirma:

Essa solicitação deve ser vista com cuidado: pode implicar o risco de que os alunos-professores se satisfaçam com receitas didáticas, sem refletir sobre a função das atividades na aprendizagem de seus alunos. Nesse sentido, a falta de uma mediação competente dos tutores, que leve a uma síntese do que é tratado nas atividades das oficinas culturais, reitera a noção dos alunos-professores de que o conteúdo mais teórico das videoconferências não se relaciona ou se articula precariamente com as atividades (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 28).

As Escritas de Memórias também surtiram um efeito muito bom, sendo essa modalidade de ensino uma das preferidas pelos alunos-professores. Foram atividades nas quais os alunos tinham um material impresso para ler, distribuído pelo tutor. A realização da atividade ficava a critério de cada tutor, que utilizava dinâmicas diferenciadas. De modo geral, iniciava-se com depoimentos e socialização do passado dos alunos-professores e de suas experiências como professores alfabetizadores, e isso mostrou que os alunos-professores gostam de atividades que os leve a “relembrar suas memórias, pois elas estão cumprindo seu papel de estimular a reflexão no dia-a-dia, de ajudar a se colocar no lugar do aluno, de refletir sobre a própria prática e de construir uma auto-imagem positiva” (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 23).

As Escritas de Memórias causaram duplo impacto: alguns sentiram prazer em realizar tais escritas e melhoraram sua dificuldade em escrever (e essa é a maior parte dos participantes); outros as consideraram repetitivas e desnecessárias, alegando terem coisas mais importantes para fazerem. (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002).

Enfim, fica notório que as modalidades de atividades mais aceitas pelos alunos-professores são as teleconferências, oficinas culturais e escritas de memórias,

que exigem menos esforço intelectual e estão mais ligadas às práticas de sala de aula, ou seja, àquilo que realizam no cotidiano. As outras modalidades, que envolvem os conteúdos propriamente ditos e a parte mais teórica do curso, não agradaram tanto, causando certo grau de desinteresse. Porém queremos ressaltar que, por ser um curso universitário, as questões teóricas deveriam se tornar mais importantes no processo de formação se o que se espera é formar um professor que tenha condição de mudar sua prática, melhorando a qualidade da sua aula.

3.5 Infra-estrutura

Em relação à infra-estrutura, o PEC foi implantado nos prédios dos CEFAMs, que foram as unidades escolhidas para a sua realização, onde se montaram ambientes de aprendizagem com características especiais: sala para videoconferência com capacidade para 40 alunos, contendo um televisor de 33”, um televisor de 29”, uma câmera documental, videocassete e computador multimídia; laboratório de aprendizagem equipado com 15 computadores interligados em rede e conectados à intranet/PEC – Formação Universitária e também à internet; uma sala de estudo ambiente, equipada com 5 computadores interligados em rede e à internet; sala receptora de teleconferência, com capacidade para 40 alunos, contendo dois televisores de 34”, um televisor de 29”, uma câmera documental, videocassete e computador multimídia. No total, foram montadas 162 salas para receber as teleconferências, que na verdade eram salas de aulas comuns equipadas para se transformarem em salas de recepção.

As universidades foram equipadas com salas de geração de videoconferência, constituindo-se de um pequeno estúdio com equipamentos de videoconferências, um televisor de 33”, câmera documental, videocassete, computador multimídia e pódio integrador de mídia e sistema de som.

Podemos considerar que praticamente em todas as versões a infraestrutura se mantém bem parecida. A única diferença está na quantidade de números de alunos que usariam a sala de videoconferência, ora comportando 30 alunos, ora 40, mas permanecendo, na última versão considerada a oficial, o número de 40 alunos.

A SEE ficou com a responsabilidade de criar uma central de produção de material, respondendo pela editoração e distribuição aos diversos pontos, como também responder pela gestão do circuito tecnológico, ou seja, pela conexão entre os diversos pontos de geração e recepção de aulas, dados e informações.

3.6 Agentes educacionais

Sobre o encaminhamento metodológico do PEC, destacamos o papel das videoconferências, que, embora tenham sido realizadas por doutores, mestres e especialistas nos mais diversos assuntos, não conseguiram atingir a proximidade necessária entre conferencista e alunos para possibilitar uma verdadeira discussão e aprofundamento das teorias abordadas. A relação tornou-se impessoal, prejudicial para a formação integral necessária. Apresentar uma teoria numa palestra é muito diferente que discutir, durante um curso, com um docente doutor ou mestre numa aula presencial, na qual os alunos possuem mais tempo para elaborar e discutir suas dúvidas, e para que haja a relação ensino/aprendizagem.

Para dar seqüência às palestras das videoconferências e teleconferências, ocorreram as seções de trabalho monitorado (TM), que foi apresentado no programa básico do PEC como uma continuidade que se deve ter do tema trabalhado, abrangendo “momentos de simulação da prática, questionamento para reflexão docente, desenvolvimento de sistematizações através do método científico e avaliação contínua, compreendendo produções diversas por parte dos estudantes/professores” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2001, p. 14). No TM foram realizados três tipos de sessões: *on-line* (ligada à internet), *off-line* (somente com trabalho de dinâmica orientado por um tutor) e de suporte (de acordo com a opção do estudante).

Dar continuidade e aprofundamento ao “suporte teórico-conceitual”, sem dúvida nenhuma, é bom e importante. No entanto, coloca-se uma questão: quem é o professor, nesses momentos de TM, que engloba a carga horária de maior peso (1442 horas, segundo a proposta básica do PEC de outubro de 2002) no decorrer do curso? Trata-se do tutor, que foi apresentado nas versões de janeiro, fevereiro, abril de 2001 e maio de 2002, também como um “auxiliar de ensino” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2001, p. 25; 2002, p. 25).

O tutor deveria ser graduado, porém em nenhuma versão se especifica em qual área e em qual curso. Apenas subentende-se que deve ser da área de humanas, mais precisamente da educação, porém não foi isso que ocorreu, pois o grupo de tutoras se configurou “com formação bastante heterogênea: Biologia, Letras, Geografia, Matemática, Psicologia, Direito, Filosofia, Sociologia, Educação Física, além, claro, de Pedagogia” (FCC – 1º RELATÓRIO, 2002, p. 33). E, mesmo assim, nem a exigência mínima para ser graduado foi atendida em todos os pólos, como é o caso de pólo de Presidente Prudente que “das onze tutoras, nove *cursavam* Licenciatura em Pedagogia” (MORELATTI; FÜRKOTTER; LEITE, 2003, p. 130, *itálico nosso*).

O tutor deveria ser selecionado pela universidade e/ou instituição de ensino e, se pertencesse ao CEFAM, ser supervisionado por um docente de uma universidade e conhecedor do PCN. Sobre as suas atribuições, estava especificado que ele deveria acompanhar todas as atividades dos alunos de forma presencial, inclusive assistindo vídeo e tele conferências, e encaminhar os relatórios bimestrais da turma (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2000, 2001, 2002).

Por esse perfil, nota-se que realmente o tutor deveria ter sido apenas um auxiliar de ensino:

Fomos contratados para fazer controle de presença, estimular os alunos-professores para não desistirem do curso, fazer um trabalho para que o grupo permanecesse unido. Não é isso que acontece de fato. Nós encaminhamos o trabalho, exercemos o papel de um professor (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 65).

No entanto, ele foi o responsável por encaminhar as reflexões mais intensas, já que esteve em contato todos os dias com os alunos, para discutir e aprofundar as reflexões iniciadas nas conferências, portanto foi o *real* professor da turma. Além disso, seu papel foi mudando ao longo do tempo, “de modo que não se pode mais dizer que atua ‘apenas’ como tutor. Essa atuação é hoje, segundo elas, equivalente à de uma professora” (FCC – 1º RELATÓRIO, 2002, p. 35, aspas no original). Porém, pela sua formação, o tutor não deveria assumir esse papel, porque, para lecionar nos cursos de nível superior, é exigido no mínimo o nível de mestrado. Assim, entendemos ser grave essa situação, pois, ainda que o tutor assista às conferências, ele não possui o mesmo conhecimento do conferencista que é geralmente um doutor ou mestre, para continuar aprofundando e refletindo um assunto que ele não domina, que não foi elaborado por ele.

As tutoras assumiram inúmeros estilos de tutoria: ora pareciam dominar os conteúdos, demonstrando amadurecimento; ora se consideravam como facilitadoras de tarefas, já que falavam a mesma linguagem das alunas; ora assumiam uma forma maternal, tratando a sala como uma grande família; ora autoritárias, pouco preparadas, seguindo à risca as orientações das universidades (FCC – 1º RELATÓRIO, 2002, p. 35 – 37). Por outro lado, são elas que estabeleceram um vínculo afetivo, e “esse fato é, aliás, o que parece garantir uma baixa taxa de desistência no PEC/Formação Universitária” (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 64), pois se mostraram muito acolhedoras e sensíveis às dificuldades dos alunos-professores.

Sem dúvidas, o papel do tutor foi fundamental para a realização do curso. Contudo,

as condutas diferenciadas das tutoras acabam condicionando o andamento dos trabalhos, a agilidade na realização das tarefas, o envolvimento da turma, o cumprimento dos horários de chegada e saída, e também, a própria autonomia dos alunos professores [...]. Essa forte presença das tutoras na proposta do PEC leva à hipótese de que, sem elas, parte dos alunos professores não teria a necessária autonomia para compreender e sistematizar os conteúdos do curso. Por outro lado, a interferência das tutoras pode ser comprometedoras, caso não dominem bem os aspectos teóricos, ou se as orientações que receberam das universidades não forem suficientemente esclarecedoras. (FCC – 1º RELATÓRIO, 2002, p. 38 – 39).

As orientações dadas aos tutores chegavam através do *Quick-Place*, porém eles “informam que as instruções costumam chegar com dois dias de antecedência, mas salientam que há situações em que não recebem nenhuma orientação ou não conseguem acessar” (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 67). Uma outra característica é o fato de as orientações variarem de pólo para pólo, dentro de uma mesma universidade, assim “parece não haver um direcionamento único e consensual sobre como trabalhar um determinado tema” (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 67).

As alunas “requerem a presença das tutoras em todas as modalidades de ensino (e isso sugere) [...] que os alunos-professores não estão desenvolvendo a autonomia esperada” (FCC – 1º RELATÓRIO, 2002, p. 47). Essa autonomia deveria começar pela atuação das próprias tutoras, mas não é isso que ocorreu, como notamos no depoimento de uma tutora:

Então, elas [as orientações] vêm assim, em forma de texto. Normalmente, é mais um texto de apoio que a gente pode estar fazendo a leitura e ficar por dentro do assunto. Para poder trabalhar com as alunas, não é?... Como forma mesmo de reflexão e algumas questões têm respostas que são aquelas que precisam ser trabalhadas... Aí, essas vêm já prontas, assim, para a gente poder saber qual é a resposta que deva ser dada... (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 67).

A maioria das tutoras recebeu orientações para responder as atividades: “em alguns casos, as orientações foram suficientes”, ou “nem todas as orientações são suficientes para se discutir o material impresso” (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 68). Sem dúvida, isso é um agravante prejudicial à formação dada, pois “fica claro que as orientações auxiliam os tutores a desempenhar seu papel, mas não são, em si mesmas, suficientes, em especial se o tema em questão não for da área de domínio desse agente educacional” (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 68).

O que se efetiva, portanto, é que a maneira de organizar e conduzir as atividades está diretamente relacionada à forma como cada tutor entende seu papel. Aqueles que se vêem como professor, planejam, estudam e lêem antes o material, vão além das orientações, atendendo às necessidades dos alunos-professores, e “manejam melhor o tempo de sala de aula de acordo com as necessidades pedagógicas” (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 69), comprometendo muitas vezes o cronograma. Essa postura é muito positiva. A questão é com aquele que não se sente muito seguro para agir como professor, comprometendo a formação dos alunos-professores, como notamos no relato

de uma tutora: “acho que sou mais uma ‘orientadora de estudo’: os textos são muitos longos e as alunas não dão conta de ler todos eles” (FCC – 1º RELATÓRIO, 2002, p. 35).

Há ainda outros envolvidos no programa: docentes, professor-assistente, orientador acadêmico e monitor. A descrição de cada função está presente nas seis versões analisadas e ocorrem poucas mudanças entre elas. Cada um possui um perfil e tem suas atribuições diferenciadas.

O que possui maior formação é o que o programa denomina de docente, que precisa ser mestre ou doutor. Os docentes são autores dos módulos, ministraram as videoconferências que são destinadas a grupos de 150 alunos-professores, subdivididos em turmas de 30, supervisionaram e selecionaram o material escrito por terceiros, são supervisores dos assistentes e dos tutores e não têm interface presencial com o aluno (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2000, 2001, 20002). São os que têm maior domínio sobre os conteúdos e teorias, ou seja, maior conhecimento, portanto poderiam aprofundar muito mais as discussões, já que são os mentores de tal material, mas não entraram em *contato presencial* com os alunos-professores em nenhum momento. Realizaram uma visualização dos alunos, apenas nas videoconferências. Apesar de aparecerem como um agente educacional nas versões da proposta, nenhuma avaliação externa foi feita sobre o desempenho do seu papel, da maneira como foi realizada com os outros agentes educacionais.

Os professores-assistentes também precisavam ser mestres ou doutores e são indicados pelos docentes. Não precisavam ter vínculos institucionais com as universidades e/ou Institutos de Ensino Superior, mas deveriam ser supervisionados por um docente. Dentre suas atribuições, estava previsto fazer a interface *on-line* com os alunos nas VC, mas não tinham interface presencial; no entanto, foram eles que

orientaram os estudos dirigidos e o trabalho de síntese de final de curso⁴, atendendo 60⁵ alunos, mesmo sem nunca terem tido contato pessoal com eles. Entendemos aqui que tanto no estudo dirigido quanto no trabalho de conclusão de curso há necessidade de um contato individual e presencial para que se efetive o acompanhamento de um trabalho dessa natureza e, conseqüentemente, a formação do aluno, porém isso foi desenvolvido pelo professor-orientador, como abordaremos adiante.

Esse distanciamento torna-se um complicador, principalmente em relação às videoconferências, pois não ocorre a “valorização da proximidade com o professor – que facilita, por exemplo, o estabelecimento de um vínculo afetivo – (e) parece encobrir a percepção de que é a existência dessa nova modalidade de ensino que lhes permite aprender com professores da Universidade” (FCC – 1º RELATÓRIO, 2002, p. 12). Apesar da proximidade não ser uma ‘nova modalidade’ nos cursos universitários, é claro o depoimento de uma aluna sobre essa questão:

A videoconferência... é legal, interessante, a gente interage, mas nada é melhor do que o contato olho no olho. A Joana⁶, por exemplo, é maravilhosa na videoconferência, mas imagina o que faria se estivesse aqui na sala, pessoalmente? A gente vê a câmara, o vídeo inibe, que não é a mesma coisa. (FCC – 1º RELATÓRIO, 2002, p. 12).

Como o professor-assistente manteve apenas contato visual à distância, por meio das mídias interativas, ele não teve “a mesma relevância para os alunos que o professor-orientador e o tutor” (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 81). Em raras exceções, alguns professores-assistentes, realizaram visitas nos CEFAMs, quebrando a

⁴ O trabalho de Síntese Elaborada do Curso poderá ser feito com o auxílio do assistente ou do orientador acadêmico.

⁵ Esse número de alunos atendidos varia de versão para versão. Inicia-se com 75, depois 50 e terminando na versão final com 60 (Cf. PREC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2000, 2201, 2002).

⁶ Nomes fictícios dados pelo próprio relatório da Fundação Carlos Chagas, a fim de preservar a identidade dos envolvidos.

relação de desconfiança antes estabelecida pela relação impessoal, mas, de maneira geral, ele era o responsável por responder ao *Learning Space*.

Há também o professor-orientador cujas funções se diversificam conforme as versões. Ele deveria ter o título de mestre ou doutor e sua função era a de responder pelo suporte aos alunos na elaboração dos Estudos Independentes e pelo trabalho de Síntese Elaborada do Curso (uma monografia – TCC). Tais atribuições aparecem em todas as versões, porém lhe é acrescentada mais uma, na última versão: ser o responsável por centralizar os dados de avaliação dos alunos-professores, que são fornecidos pelos demais educadores envolvidos. Tudo poderia ser feito de maneira virtual, não há obrigatoriedade da interface presencial, mas deveria atender 40 alunos (número que também varia de 60 para 40) (Cf. PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2000, 2001, 2002). No entanto, o distanciamento nem sempre foi uma constante, pois alguns professores-orientadores estreitaram o vínculo com os alunos-professores e tutores, realizando visitas e passando “até uma semana no CEFAM, para atender individualmente os alunos-professores” (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 76). Por outro lado, essa regularidade nem sempre ocorreu, sem contar com aqueles que se mantiveram mais distantes, como mostra o depoimento de uma aluna:

Acho que o que falta é o contato com as pessoas e, de repente, ela [professora-orientadora] joga as coisas... estou esperando um e-mail desde o dia 08 [de abril]. Até hoje, não sei o que ela achou do meu projeto. Ela disse que mandou um e-mail, mas eu não recebi... (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 76).

De modo geral, os professores-orientadores que freqüentaram com mais regularidade os CEFAMs tenderam a se mostrar mais acolhedores, procurando estabelecer vínculos, orientaram, indicaram a bibliografia e definiram um cronograma

de leitura, respeitando as escolhas individuais dos alunos-professores no que tange aos temas da monografia. Porém, como relatou uma professora-orientadora “os procedimentos de pesquisa são ainda pouco compreendidos por boa parte dos alunos-professores” (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 78), fazendo com que os trabalhos não avançassem muito.

Houve muitos agravantes para a realização efetiva do papel desse agente educacional, pois, “em seu entender, a estrutura montada para os professores-orientadores orientarem as monografias não é suficiente, principalmente para aquelas salas com mais de 30 alunos”. Isso notamos em um depoimento:

Somente no início do ano foram previstos dois dias para que pudéssemos sentar com os alunos-professores, sem que eles tivessem outras atividades. O cronograma que faço junto com os alunos-professores não está sendo cumprido, pois não tenho oportunidade de dar continuidade ao acompanhamento (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 79).

Percebemos que nem tudo ocorreu de maneira tão tranqüila, e, em alguns casos, a relação entre professores-orientadores e alunos-professores “é permeada pelo medo, e a monografia passa a ser, portanto, encarada como um problema. Salvo raras exceções, não há prazer em abordar o tema e não se vislumbram ganhos na realização desse trabalho, além do fato de que dependem dele para a obtenção do diploma” (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 80). Alguns professores-orientadores tentaram mostrar que o PEC – Formação Universitária não é um curso de capacitação, mas um curso em nível universitário, cuja pesquisa é um elemento importante que deveria favorecer a formação de uma identidade universitária (Cf. FCC – 2º RELATÓRIO, 2002).

Havia também os monitores, que são alunos do curso de Pedagogia ou de outros cursos de licenciatura relacionados ao projeto. Sua atribuição era trabalhar junto à equipe acadêmica para detectar problemas de acesso, de cumprimento das atividades

remotas, para informar aos assistentes e tutores. Também não têm interface presencial com os alunos e a relação de monitor–aluno é de 1 para 200 (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2001). A definição do papel desse agente educacional consta nas versões de dezembro/2000, janeiro/2001 e fevereiro/2001, sendo que nas demais, a definição dos monitores não aparece. Portanto, na versão oficial, de outubro/2002, é como se ele não tivesse existido e participado do curso, mas nas avaliações externas, feitas pela Fundação Carlos Chagas, foram chamados pela equipe, de estagiários, de grupo de apoio.

A avaliação do 2º Relatório da FCC demonstra que a participação desse grupo de apoio foi fundamental para conduzir bem a parte técnica do curso, o que de fato é muito bom, mas isso não significa que não houve problemas. Entretanto,

existe certa resistência dos estagiários em relatar reais dificuldades que tanto eles como os alunos-professores enfrentam. Durante as entrevistas, afirmavam, mais de uma vez, que dificuldades técnicas dos alunos-professores já não existiam mais. No entanto, acompanhando as atividades, foi possível verificar que elas ainda se fazem presentes, uma vez que não conseguem mover ou maximizar janelas, navegar para determinada sessão, fazer *downloads*, abrir arquivos anexados e anexar arquivos, entre outras dificuldades. (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 83).

Por essa estrutura dos profissionais envolvidos no processo, notamos, por fim, que os que possuíam menos formação, como os tutores, são os que realizaram um papel de maior peso na realização da docência como formadores dos professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª série. Por sua vez, aqueles que deveriam realizar a docência estão afastados do processo ou apenas se manifestaram de maneira virtual, atendendo a inúmeros alunos de uma vez. Além disso, tal fato demonstra, contraditoriamente, que é nos momentos presenciais que os alunos-professores mais se identificam com a atividade. A função histórica docente ainda não está esgotada ou

superada, ela precisa de novos sentidos e significados, porém a sua extinção não está posta.

Essa tendência está em plena consonância com as diretrizes do Banco Mundial, que propõe, principalmente para a formação docente, que seja feita de maneira rápida, utilizando para tal os meios virtuais e a educação à distância, pois esta é uma forma de economizar recursos, atendendo a um grande contingente ao mesmo tempo.

Outro fator agravante é o fato de que a certificação está sendo oferecida e os professores terão direito a um diploma em nível superior, em licenciatura plena, como o próprio Banco preconiza. A partir dessa formação, os professores passam a ser cobrados por um desempenho compatível com as avaliações externas às quais estarão sujeitos. E caso os resultados não sejam satisfatórios, os próprios professores serão culpados pelo fraco desempenho dos alunos, pois a “formação” que lhes foi oferecida nesse tipo de curso aligeirado pouco terá contribuído para que encontrem soluções reais para a melhoria da qualidade do ensino.

Assim, notamos que, em virtude dessa política aligeirada e baseada na *fragmentação do conhecimento*, a concepção de educação impossibilita a construção da autonomia e a socialização efetiva do conhecimento, necessária na formação docente, seja ela inicial ou continuada. Ao contrário, possibilita que os docentes, imersos nessa cultura de certificação, fiquem cada vez mais submetidos à ordem das políticas neoliberais implantadas pelo BM e com o consentimento do governo e das elites dirigentes, tornando-se cada vez mais alienados nesse processo. Nesse sentido, é preciso levar em consideração o que afirma Ghedin (2002):

Teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão. A separação da teoria e prática se constitui na negação da identidade humana. Quando se executa tal movimento permite-se o retorno à negação do ser,

isto é, ao se negar a indissociabilidade entre prática e teoria, nega-se, em seu interior, aquilo que tornou o ser humano possível: a reflexão instaurada pela pergunta. A alienação encontra-se justamente na separação e dissociação entre teoria e prática. [...] Ao operar essa ‘mecânica’ instaura-se uma negação, suprime-se ou reduz-se o ser humano apenas a um organismo agente. (GHEDIN, 2002, p. 133-134).

3.7 Avaliação

Nesse tópico, realizaremos a análise de três itens relacionados ao tema: a avaliação nas versões das propostas do curso, o que ela pretendia avaliar nos alunos-professores e o que de fato se consolidou, conforme afirma o 2º relatório de avaliação da FCC; as avaliações realizadas pela FCC, (que são dois relatórios realizados em 2002 enquanto ocorria o curso) e as conclusões registradas sobre o PEC; a avaliação feita pela comissão gestora do PEC – Formação Universitária, dos cursos realizados pela UNESP.

3.7.1 A proposta do PEC – Formação Universitária e a avaliação

Considerando o que propõem as versões das propostas do PEC – Formação Universitária, cabe destacar que cinco versões analisadas são idênticas, sendo diferente apenas a versão preliminar (de dezembro de 2000) em que não consta o item avaliação. As outras versões baseiam-se em dois níveis de avaliação, sendo que o primeiro

refere-se ao programa e a seu impacto no contexto da prática educativa dos alunos-professores nas escolas em que exercem sua docência. Essa avaliação deverá ser feita por uma agência especializada, com reconhecida competência na

área, a ser contratada pela SEE. (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2002, p. 17).

Essa avaliação foi efetivada após o início do curso, pela Fundação Carlos Chagas, que realizou dois relatórios sobre o PEC, e pelo Comitê Gestor da UNESP, que também realizou um relatório de avaliação final.

O segundo nível de avaliação “refere-se às aprendizagens no transcorrer do programa frente aos objetivos de formação propostos” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2002, p. 18) e inclui três momentos de avaliação. O primeiro refere-se a uma avaliação inicial, para reconhecer os objetivos, caracterizar os alunos-professores e levantar suas expectativas em relação ao curso. O segundo momento é para avaliar as competências adquiridas. Apesar da dificuldade em avaliar as competências profissionais, propõe que se faça uma avaliação processual, ou seja, contínua, utilizando para tal os instrumentos que lancem “mão de diferentes situações – auto-avaliação, avaliação interpares, avaliação pelos docentes, assistentes e tutores [...] e de diversos instrumentos: memoriais descritivos, diários, *portfolios*, relatórios, entrevistas, questionários, provas com questões dissertativas e ou objetivas, etc” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2002, p. 18). O terceiro momento é o da avaliação do trabalho de conclusão de curso (TCC), que foi realizado nos estudos independentes no decorrer do curso.

A questão da avaliação do rendimento dos alunos-professores parece ter demonstrado alguns conflitos, conforme o 2º relatório da FCC, já que os critérios de avaliação “não parecem estar bem claros nem para tutores, nem para alunos-professores” (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 105). A confusão se fez em torno do que seria critério de avaliação e do que seria instrumento de avaliação. Sendo assim, a primeira avaliação que os alunos-professores realizaram no curso não apresentou bom

rendimento, também pelo fato de que os alunos foram avaliados por professores-orientadores que não conheciam. O relato de uma aluna ilustra essa questão:

Não tenho conhecimento dos critérios de avaliação. Eu não sei como eles corrigem as provas nem como dão a nota final. Na primeira prova eu tirei 9 e fiquei com média 9. Quem tirou 2, ficou com média 8. E as minhas memórias, relatórios, etc? Eu não achei justo. Eu acho que a gente deveria ser avaliada da mesma maneira que eu avalio os meus alunos: se cresci desde que começou o PEC e como cresci. Eles devem avaliar o que eu sei e não o que eu não sei. (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 106).

Para a segunda avaliação, tudo correu com mais tranquilidade, mesmo porque foi incluída a participação dos tutores, sendo um ganho muito importante para o processo de avaliação, já que eles sempre acompanharam os alunos-professores. Além disso, foram estabelecidos os critérios de avaliação em conjunto com os professores-orientadores, de modo a considerar várias atividades para se avaliar. Mas esta não foi a regra, pois em muitas situações o que valeu foi a nota da prova e “situações como essas levam os alunos-professores a questionar a avaliação, as várias atividades [...] em que supostamente estão sendo avaliados [...] (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 106 – 107).

Isso demonstra certa incoerência entre o que constava na proposta — já que para avaliá-los seriam utilizados vários instrumentos de avaliação, sendo portanto uma avaliação contínua, possibilitando o acompanhamento do crescimento dos alunos e seu processo de aprendizagem — e a forma como vêm sendo avaliados. Em outras palavras “parece-lhes que prepondera a nota de um único instrumento — a prova escrita — que pressupõe um bom domínio da escrita” (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 107).

Dois problemas causaram descontentamento entre os alunos-professores: a discrepância nos critérios de correção das provas e o número de provas a serem aplicadas.

Segundo o Relatório da FCC, apesar das seis avaliações, não há clareza no programa sobre o número de provas a aplicar. O depoimento de uma tutora revela que realmente havia uma quantidade enorme de avaliações a serem aplicadas:

(...) faltam 9 avaliações X 2 salas com 30 alunos. Não vai ser possível! Alguma coisa terá que ser redimensionada. Não vamos dar conta, sem falar que ainda tem a monografia e muitos ainda estão patinando na justificativa, sem avançar. (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 107).

Permanece a dúvida: houve ou não esse redimensionamento da quantidade de avaliações? Como o 2º relatório foi feito em agosto de 2002, portanto, quase no fim do curso, já que este terminou em outubro e não houve outro realizado pela FCC, não poderemos afirmar se houve mudança ou não sobre essa questão.

3.7.2 Os relatórios da Fundação Carlos Chagas

Nesse item, vamos demonstrar como ocorreram as avaliações externas realizadas pela FCC, contratada para este fim. Foram feitos relatórios em abril e em agosto de 2002.

O primeiro relatório é mais sucinto, avalia alguns pontos relativos ao PEC, em 62 páginas. Tinha como objetivos identificar, o quanto antes, os “entraves na implementação das ações programadas ou desvios nas previsões iniciais, permitindo à equipe central responder com medidas corretivas adequadas” e também “manter um registro dessas ocorrências, de modo que possam contribuir para explicar eventuais diferenças nos resultados alcançados” (FCC – 1ª RELATÓRIO, 2002, p. 2). Isso foi

efetivado, como já demonstramos no decorrer do trabalho em relação a todos os tópicos que analisamos. Dessa forma, nos atentaremos a questões mais conclusivas do relatório.

Uma consideração importante a fazer diz respeito à dificuldade que a FCC sentiu em realizar uma avaliação externa. As avaliações começaram em abril, quando o PEC – Formação Universitária já havia iniciado, não podendo ser acompanhada a fase de implantação. A dificuldade girou em torno de que quase tudo era variável, com exceção do material impresso e das teleconferências, o restante variava de pólo para pólo, dentro do mesmo pólo, entre CEFAMs e em cada CEFAM. Enfim, a diversidade foi grande e a FCC esteve presente, avaliando seis CEFAMs, permitindo assim que pudéssemos ter idéia de como se efetivou o PEC.

Levando em consideração essas questões, vale ressaltar que o 1º relatório apresenta alguns pontos importantes, destacando o empenho de toda a equipe envolvida com o PEC e os inúmeros esforços para pôr em andamento o curso. Procurou ainda realizar rapidamente os ajustes necessários, visando garantir a infra-estrutura condizente com o desenvolvimento do programa.

Para alguns alunos-professores, que consideram ter uma prática pedagógica bem sucedida, o PEC propiciou uma troca de experiências, “funcionando como uma espécie de HTPC ampliado”. Isso foi visto como muito positivo pelos alunos-professores e tornou-se “um dos aspectos mais centrais do sucesso que essa modalidade de formação está alcançando” (FCC – 1º RELATÓRIO, 2002, p. 59). No entanto, é preciso ponderar a que se destina um curso de formação em nível superior. Sem dúvidas que a interação e as trocas de experiências são fatores importantes em qualquer situação de formação, mas não é o aspecto central do processo de formação, principalmente porque as modalidades mais ligadas às questões teóricas não foram bem aceitas pelos alunos-professores.

Dentro dessa perspectiva, o relatório aponta vários temas que serão aprofundados e investigados no segundo relatório, e que de certa maneira, já foram apontados no decorrer do trabalho, como o impacto das modalidades de ensino, o conteúdo, o papel dos agentes educacionais e a infra-estrutura, por exemplo.

O segundo relatório aprofunda as análises realizadas no primeiro, levantando dados, através de visitas, entrevistas, questionário e opiniãoário realizados com os alunos-professores. Vamos nos prender às conclusões finais desse relatório, já que pontuamos vários aspectos importantes no decorrer do trabalho, destacando dois itens relacionados aos nossos objetivos: a atuação do tutor e o aligeiramento do curso.

No que diz respeito aos conteúdos, cabia ao tutor aprofundar os temas e as unidades, e o relatório da FCC analisa muito bem o impacto dos conteúdos trabalhados no decorrer do curso. Um dos conteúdos analisados foi o de Alfabetização, que gerou muito interesse entre os participantes por ser um tema diretamente ligado ao trabalho de sala de aula. No entanto, muitas questões teóricas surgiram, causando dúvidas e confusões, dando margem para os alunos-professores sentirem a necessidade de receitas prontas. O mesmo ocorreu com o Módulo 2, que abordou um conteúdo complexo que, necessariamente,

requeria a mediação de especialistas para que a teoria fosse efetivamente apropriada pelos alunos-professores. Infelizmente, esse é um papel que o tutor nem sempre pode cumprir, de modo que dúvidas permanecem ou são sanadas de forma equivocada. (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 158).

O aprofundamento ficou para ser realizado pelos tutores e a primeira conclusão a que se chegou é que o papel desse agente educacional mudou drasticamente em relação ao que havia na proposta, porque ele assumiu inteiramente a tarefa docente, sem estar preparado para isso. Uma segunda conclusão diz respeito à dificuldade que os

tutores tiveram em manter o cronograma em dia, já que eram muitas as atividades e um material rico, porém extenso, para ser trabalhado em pouco tempo.

Isso já demonstra um grande aligeiramento, porém o relatório, em alguns pontos, se contradiz ao afirmar que programas como o PEC “inovam ao oferecer um ensino superior de boa qualidade e de amplo alcance” (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 159), contando para isso com as diferentes modalidades, os diversos agentes educacionais que atuam à distância e os tutores que, nesse caso, são os únicos agentes presentes em todos os momentos. O tutor “surge, assim, como um novo personagem que se instala no cenário educacional atual” (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 159), mas sem estar preparado para atuar como docente, podendo comprometer ainda mais a qualidade do curso que já apresenta características de aligeiramento, como o PEC – Formação Universitária.

Esse aligeiramento causou nos alunos-professores muitas queixas de cansaço e esgotamento, devido ao “o volume de conteúdos, *o ritmo acelerado do cronograma* PEC/Formação Universitária e a necessidade de conciliar três esferas distintas — a vida profissional, a vida acadêmica e a vida pessoal” (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002, p. 164, *itálicos nossos*). Assim, fica visível que, em virtude da quantidade de conteúdos a serem trabalhados em tão pouco tempo, o ritmo acelerado se fez necessário, como se *naturalmente* esse aligeiramento fizesse parte do processo e não fosse visto como um empecilho para a efetivação de um curso de formação docente com qualidade.

3.7.3 O relatório de avaliação do comitê gestor da UNESP

Esse relatório abrange características diferenciadas das avaliações da FCC, assim como pontos em comum. O relatório parte primeiramente de uma descrição do programa PEC – Formação Universitária, descrevendo um histórico do desenvolvimento do programa, seus princípios educacionais, pedagógicos e metodológicos, e os participantes envolvidos.

Num segundo ponto, apresenta um organograma dos pólos e uma descrição do perfil dos alunos participantes do programa. Em seguida, realiza uma descrição das atividades desenvolvidas pela coordenação central, como a formatura dos alunos-professores, o seminário para tutores do PEC da UNESP e o encerramento do PEC da UNESP.

Por fim, apresenta os impactos do programa a partir das descrições das avaliações e os resultados das pesquisas desenvolvidas, mostrando os relatórios de todos os pólos envolvidos da UNESP, que descreveram suas impressões a respeito. Vamos aprofundar cada ponto destacado dessa avaliação e, ao mesmo tempo, mostrar os pontos em comum nas duas avaliações, nesta e da FCC.

Sobre a descrição do programa, seu histórico, princípios educacionais, metodológicos e pedagógicos, a avaliação analisada faz alguns apontamentos como o fato de o PEC – Formação Universitária fazer parte de um projeto maior da SEE, que optou, dentro de suas ações para formação continuada dos docentes da rede pública estadual, realizar esse programa especial de formação em licenciatura plena para os professores das séries iniciais. Mostra ainda que tal programa está fundamentado no art. 87 da LDBEN (Lei nº 9.394/96), como já demonstramos no início desse capítulo, e, por seu caráter especial, apóia-se no art 81 da LDB, que afirma: “é permitida a organização

de cursos ou instituições de ensino experimentais desde que obedecidas às disposições desta lei” (UNESP, 2003, p. 5). Por fim, descreve o objetivo do PEC – Formação Universitária, que foi o de oferecer formação em nível superior aos professores efetivos da rede estadual de ensino, que estivessem atuando como PEB I e que possuísem formação em nível médio (Habilitação Magistério).

A fim de atender tais objetivos, o PEC se baseou em alguns princípios de natureza educacional, político-institucional e pedagógico:

- A formação de professores estaria articulada com a provisão de recursos pedagógicos e com infraestrutura tecnológica de apoio às atividades presenciais.
- Como os professores são os agentes fundamentais na implantação da política educacional, a SEE pretendia que conteúdos fundamentais dessa política fossem contemplados na formação continuada dos professores, entre eles a questão do projeto pedagógico; a construção de um currículo no qual os conteúdos fossem meios para a aprendizagem dos alunos; as práticas de avaliação da aprendizagem que incluam a sistemática da progressão continuada e das classes de aceleração (UNESP, 2003, p. 5-6).

Ao descrever o histórico do desenvolvimento do programa, o comitê gestor realiza a avaliação, mostrando todas as passagens importantes, mas sem pontuar os entraves que ocorreram nesse processo e a tentativa de repúdio por parte das universidades: mostra o interesse da SEE em realizar tal programa, representada pela Prof^a Rose Neubauer, em janeiro de 2001; as primeiras reuniões com os professores dos quatro cursos de Pedagogia (Rio Claro, Araraquara, Presidente Prudente e Marília); o documento assinado pelos Pró-Reitores, em 05 de março, manifestando o interesse das instituições em participar; a aprovação da participação da UNESP, em 22 de março de 2001, pela Câmara Central de Graduação (CCG); uma reunião realizada no dia 22 de março de 2001, com a participação de 13 representantes de institutos da UNESP,

reafirmando o interesse da universidade em participar do programa; reunião do Conselho de Reitores das Universidades Públicas Paulistas (CRUESP), em 11 de abril de 2001, quando foi aprovado o programa PEC – FOR PROF, mais tarde denominado PEC – Formação Universitária; e no dia 23 de agosto de 2001, a assinatura do contrato nº 07/01 – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) (UNESP, 2003).

Ao descrever os princípios educacionais, pedagógicos e metodológicos do programa, a avaliação aborda-os tendo como referência os marcos apontados na própria proposta do PEC – Formação Universitária, descrevendo a proposta curricular, que é baseada nos módulos temáticos, a carga horária final do curso, as modalidades utilizadas, enfim aspectos também já referidos no início desse capítulo.

Como último item desse primeiro ponto, a avaliação remete aos participantes do programa, sendo no total 6235 alunos de todo o Estado de São Paulo, sendo 3835 formados pela UNESP, que contou com o coordenador geral Prof. Dr. Ricardo Ribeiro, com a vice-coordenadora, Prof^a Dra. Ana Maria Freire P. M. Almeida, e com os 7 coordenadores dos pólos da UNESP.

Como o segundo ponto abordado na avaliação do comitê gestor, constou uma descrição com a apresentação de um organograma de todos os pólos participantes do programa: Assis, Rio Claro, Araraquara, Presidente Prudente, Marília, Franca e Bauru. A seguir, foi feita a descrição de um levantamento que mostra o perfil dos alunos participantes, sendo este o primeiro ponto em comum com a avaliação da FCC, que também faz a descrição do perfil dos alunos envolvidos, e de todas as universidades participantes, não apenas da UNESP. Ambos os relatórios chegaram praticamente às mesmas conclusões: a maioria dos alunos participantes pertencia ao sexo feminino, com faixa de idade que ia desde os 20 até 70 anos, porém 80% com idade que variava entre 31 e 50 anos, com a média de 43 anos; a escolaridade que mais apareceu foi a

habilitação específica do magistério, como a modalidade de curso médio seguida pelos professores; a experiência profissional é bastante heterogênea, com participantes de 11 a 15 anos de experiência, com menos de 11 anos e com mais de 26 anos de magistério (UNESP, 2003).

O segundo ponto desse segundo item descreve as atividades desenvolvidas pela coordenação central que “implantou e acompanhou todas as atividades do PEC visando à eficiência e qualidade pedagógica do Programa” (UNESP, 2003, p. 14). Denominadas de ações rotineiras, foram baseadas em: reuniões semanais com os coordenadores dos pólos na Reitoria da UNESP; acompanhamento intensivo de apoio das atividades dos tutores por meio de e-mail, telefone e videoconferência; visitas em CEFAMs; levantamento de profissionais da UNESP envolvidos no programa como orientadores, tutores, assistentes e orientação para elaboração do material didático, execução de videoconferências e trabalhos no *Learning Space*; estudo e reflexões sobre o material pedagógico do curso (UNESP, 2003). Além dessas atividades, houve ainda um grande encontro entre as coordenações locais dos pólos, diretores dos ambientes de aprendizagem e representantes das diretorias de ensino da SEE e um encontro entre tutores, orientadores e coordenação em todos os pólos, o que demonstrou um grande envolvimento entre os pólos, pois “foi uma oportunidade de crescimento e *comprovação de que os resultados positivos do PEC na UNEPS são nítidos e que as atividades são desenvolvidas com muito prazer*” (UNESP, 2003, p. 15, itálicos nossos).

Talvez esse seja um ponto importante que destoa da avaliação que a FCC realizou sobre os pontos positivos do programa, assim como os pontos problemáticos que precisam ser repensados: o aligeiramento, o despreparo dos tutores, o acúmulo de material escrito para ser trabalhado em curto espaço de tempo, o desinteresse pelas videoconferências, a dificuldade em manusear o computador, enfim, problemas que

foram prontamente apontados. Sendo assim, não acreditamos que o programa tenha apresentado *nítidos resultados positivos* e menos ainda que as *atividades foram realizadas com muito prazer*, como demonstra este relatório.

Ainda dentro desse segundo ponto, há a descrição da Semana de Atividades das Universidades, sendo este o segundo aspecto em comum com a avaliação da FCC. Essa atividade possibilitou aos alunos o conhecimento do ambiente universitário, visando a facilitar a integração a esse universo. O impacto dessa atividade apresenta resultados muito bons em ambos os relatórios, pois permitiu que os alunos se sentissem como alunos de curso superior. Cada pólo se organizou de uma maneira, conforme as necessidades e interesses, causando, como já dissemos, um impacto positivo entre os alunos.

Por fim, ainda nesse segundo ponto, o relatório descreveu como se deu a formatura dos alunos, através da apresentação da matéria publicada no Jornal UNESP nº 174 – janeiro e fevereiro de 2003. Na seqüência, apresenta uma mensagem feita pela coordenação central aos tutores, como um incentivo ao trabalho que realizaram no decorrer do curso e termina com a descrição de um convite para um seminário intitulado ‘Seminário de Avaliação’, ocorrido em 20 de dezembro de 2002, em São Paulo, contando com a participação de tutores, coordenadores de pólos, professores-orientadores e professores-assistentes.

Em seu terceiro ponto, relata os impactos do programa a partir das descrições de alguns resultados das pesquisas desenvolvidas nos pólos. Assim, o que temos a destacar e analisar é que as impressões de cada pólo são diferenciadas, não tendo, portanto, uma avaliação única, não no sentido de serem ou de terem avaliações iguais, mas no sentido de serem opostas em alguns pontos. Alguns pólos realizaram

uma crítica maior em relação ao PEC, elencando os pontos negativos; outros apontaram apenas pontos positivos.

Os pólos de Araraquara e Marília realizaram uma avaliação mais crítica, registrando pontos importantes sobre a realização do curso, aliás bem parecidos com os apontamentos da avaliação da FCC. Araraquara destacou que, em relação ao conteúdo ‘Alfabetização’, houve muito interesse dos alunos e que, apesar de discussões ricas, muitas dúvidas permaneceram, gerando confusões nas questões teóricas.

Surgiram dificuldades, notadamente entre concepções e métodos novos e antigos, uma vez que os alunos buscavam identificar exatamente o que poderiam e deviam fazer. Nesse sentido, não causava estranheza a necessidade, inúmeras solicitações de ‘receitas’ prontas, que não levam em consideração nem o perfil cognitivo do alunado, nem sua diversidade. (UNESP, 2003, p. 33).

O mesmo relatório de Araraquara aponta a necessidade de cursos mais aprofundados, com “vistas a uma melhora nesses conceitos e fundamentos” (UNESP, 2003, p. 34).

Outra questão refere-se aos agentes educacionais e à análise das atividades *on-line*. O ponto central diz respeito ao contato apenas virtual do professor-assistente, ou seja, à distância, que ficou em grande defasagem em relação aos vínculos estabelecidos com os professores-orientadores e tutores, já que a relação presencial, formando elos, é importante, mesmo entre adultos. Portanto, as atividades no *Learning Space* receberam críticas “por não esclarecerem dúvidas, não identificarem a natureza do erro cometido, não respeitarem as normas da mais básica cortesia, (sendo que) podem ser melhor aproveitadas [...] se tiverem um rápido e efetivo *feedback*” (UNESP, 2003, p. 34).

Por fim, um outro aspecto destacado reporta à dificuldade com a computação, pois alguns conhecimentos técnicos e básicos de informática nem sempre são dominados por todos. Assim, uma orientação paulatina e uma aprendizagem contínua com o computador seriam ideais, porém o PEC teve outra configuração, já que os alunos tiveram que aprender bem rápido a manusear a máquina para poder realizar o curso. Tanto que, na última versão da proposta, aparece nos módulos de aprendizagem a capacitação em informática.

O pólo de Marília também faz uma avaliação mais crítica de seus trabalhos, pontuando o impacto desse programa experimental de formação docente, que mesclou situações presenciais e à distância, oferecendo subsídios necessários para futuros projetos que surgirem nesse formato. Pelo que analisamos, todos os pontos são problemáticos:

- No que se refere à questão tempo, podemos dizer que as TC, com duração de 4 horas, não são didáticas;
- De maneira geral podemos afirmar que as VC não utilizaram boa didática, não conseguindo manter a classe atenta;
- Quanto ao fato de 2 VC por semana, podemos afirmar que prejudicam o andamento do curso;
- As atividades de Fórum não atingiram seus objetivos, que era de interação e troca de experiência entre o grupo;
- Quanto à quantidade das atividades *off-line* recebidas, houve um acúmulo que prejudicou o rendimento do processo;
- Como existe a necessidade de consultas à biblioteca e à internet, as dificuldades no uso do computador e falta de livros da biblioteca básica, bem como material de apoio, prejudicaram a execução das atividades de suporte;
- Nem todas as atividades propostas pelas Vivências Educadoras foram motivadoras para o aluno-professor;
- As Oficinas Culturais teriam sido mais ricas se tivessem sido desenvolvidas por especialistas, bem como a oportunidade de participação em atividades culturais (UNESP, 2003, p. 44-45).

Pode-se notar que praticamente nenhuma das modalidades nas quais se baseia o curso parece ter sido bem sucedida, destoando da maneira como o PEC – Formação Universitária foi avaliado pelo comitê gestor, que o caracterizou como um ótimo curso, com atividades prazerosas.

Os pólos que realizam uma avaliação mais positiva em relação ao PEC são os pólos de Assis, Bauru, Franca, Rio Claro e Presidente Prudente.

O pólo de Assis faz uma avaliação geral do PEC, definindo-o como “um programa que deu certo. Mostrou-se à altura de formar com qualidade, em nível superior, os professores de 1ª a 4ª série da Rede Estadual de Ensino Paulista” (UNESP, 2003, p. 35). Todos os pontos levantados por este pólo, como o material, o enfoque na teoria-prática-teoria, as Vivências Educadoras, as visitas aos CEFAMs, a monografia final, o *Learning Space*, as atividades do fórum, enfim, tudo é visto como muito positivo e inovador ao ultrapassar as salas de aulas convencionais e entrelaçar as novas tecnologias, promovendo assim uma formação de qualidade (UNESP, 2003).

No mesmo nível de avaliação feita por Assis, está também o pólo de Bauru que considerou o PEC como “uma sólida fonte de aprendizagem, principalmente no que diz respeito às possibilidades de uso de mídias interativas no processo educativo” (UNESP, 2003, p. 39). Entende que as VCs permitiram a interação entre emissores e receptores, ou seja, entre conferencistas e alunos-professores, sendo realizada de “forma bastante efetiva [...] tornando a aula mais interessante” (UNESP, 2003, p. 39). Talvez esse fato tenha ocorrido especificamente nesse pólo, o que seria bom, já que nos outros lugares as VCs causaram tantos problemas, como apontam os relatórios de avaliação da FCC, sendo a modalidade menos preferida entre os alunos-professores (FCC – 2º RELATÓRIO, 2002).

Diferentemente, o pólo de Franca realizou uma análise das avaliações, destacando como importantes os três níveis de avaliação: a avaliação institucional, que foi feita pela FCC; a avaliação das aprendizagens dos alunos, sendo uma avaliação mais direcionada e destaca como positivo e fundamental a ferramenta usada denominada de *Quick Place* (internet); e as avaliações de produções e estudos independentes dos alunos-professores, que utilizaram como mecanismo as Vivências Educadoras, as memórias, as provas escritas e a monografia de conclusão de curso, todas elas avaliadas como positivas, propiciando a aprendizagem dos alunos-professores, principalmente as memórias que permitiram o resgate de muitas histórias.

O pólo de Rio Claro concluiu que o PEC permitiu um processo significativo dos alunos-professores, desenvolveu um trabalho de reflexão crítica sobre a prática, atendendo assim ao objetivo a que se propôs, o de ser um programa que garante a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos sobre os conteúdos de ensino e as competências necessárias. Acrescenta ainda que a partir das análises do material apresentado, “os alunos-professores foram gradualmente incorporando uma nova postura crítico-reflexiva sobre sua prática pedagógica” (UNESP, 2003, p. 48).

Por fim, o pólo de Presidente Prudente evidenciou que o PEC “provocou mudanças importantes no professor como pessoa e como profissional” (UNESP, 2003, p. 49). Destaca o conteúdo da memória 11, como fundamental para avaliar o impacto do PEC, e o texto solicitado pela coordenação central que pediu para os alunos-professores registrarem como o PEC interferiu em sua vida profissional. Os relatos são todos positivos em relação ao PEC (Cf. UNESP, 2003), que proporcionou uma dimensão nova e desafiadora de formação. O sucesso para o bom desenvolvimento do PEC teria sido um trabalho articulado e coletivo de todos os agentes educacionais envolvidos, buscando formar um professor comprometido com seu papel na escola pública.

Através desses relatórios e avaliações, observam-se alguns pontos muito contraditórios, pois ao mesmo tempo em que, para alguns pólos, esse programa foi visto como uma experiência muito bem sucedida, para outros, demonstrou ser muito complicado, com inúmeros problemas nas modalidades utilizadas. No entanto, é preciso levar em consideração que o curso teve um caráter visível de aligeiramento, e, ainda que bem sucedido, essa característica não pode ser ignorada e nem tratada como parte natural de um curso de formação, seja ela inicial ou continuada de formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da formação docente, tanto a inicial como a continuada, abrirá espaço para muitos trabalhos, pois é um assunto muito complexo, com o qual esperamos contribuir para que novas reflexões possam ser realizadas a partir destas.

Nosso principal objetivo é compreender que caminhos e rumos têm tomado a formação continuada dos professores de 1ª a 4ª série, visto que, na última década do século XX, os tipos de formação docente baseados no aligeiramento foram implantados como saídas eficazes, atendendo às determinações do Banco Mundial.

No momento em que o neoliberalismo consegue se tornar uma hegemonia mundial — implantando uma lógica baseada principalmente na liberalização do mercado, que passa a definir, em praticamente todos os setores, os rumos que as políticas públicas devem seguir — nos deparamos com uma realidade não muito animadora, principalmente para a educação e, conseqüentemente, para a formação docente.

Baseadas no discurso de qualidade total e na eficiência, as políticas neoliberais conseguiram, ao longo das últimas décadas (80 e 90), atrelar a educação às determinações do mercado, justamente porque parecia rentável vender cursos de formação.

Assim, há uma inversão no percurso de formação docente, que acaba por realizar uma formação inicial em nível superior curta e não sólida teoricamente, como o PEC – Formação Universitária, sendo depois o professor obrigado a procurar na formação continuada a solução para as lacunas deixadas. Há uma intenção de deixar a formação inicial do professor cada vez mais aligeirada, e praticamente restrita a pacotes que trazem muitas informações e diplomam formalmente, mas não garantem a apropriação adequada do conhecimento. Teremos, dessa forma, inúmeros professores diplomados, mas não formados.

Tais mudanças ocorrem, pois é uma determinação colocada pelo Banco Mundial, que sugere a redução de custo com formação. A lógica que passa a ser aceita e aprovada pelos governantes é que se invistam poucos recursos, atingindo o máximo possível de pessoas.

Dentro desse contexto, analisamos o programa PEC – Formação Universitária que contém várias características baseadas nessa lógica imposta pelo BM. Colocado como uma experiência de formação, o PEC acabou por abrir espaço para outros cursos de formação (também aligeirados) se estruturarem e se alastrarem nesses últimos quatro anos, como o Pedagogia Cidadã, por exemplo. Este outro curso por sua vez, criado pela própria universidade (UNESP), possui praticamente as mesmas características do PEC – Formação Universitária, porém com a intenção de ser oferecido aos professores efetivos das redes municipais.

Isso ocorre na medida em que os cursos de Pedagogia estão sendo substituídos por cursos paralelos, como se configurou o PEC – Formação Universitária, um curso de formação inicial em nível superior que assegura aos concluintes o diploma de nível superior, expedido por universidades conceituadas. As universidades, por sua vez, ofereceram dois cursos de licenciatura plena: Pedagogia e PEC.

Há que se ressaltar, contudo, que, apesar de pública, a universidade acaba por adotar um *status* de universidade privada quando oferece o curso aos professores efetivos do Estado.

O convênio firmado causou inúmeras discussões entre a Secretaria Estadual Educação de São Paulo e as universidades, pois as propostas eram apenas de aplicação do curso, tendo a universidade a obrigatoriedade de oferecer um diploma ao final, podendo alterar pouca coisa da proposta. Além disso, tratou-se de um programa também aligeirado, que utilizou a modalidade à distância para sua execução, tal como

prevêm as diretrizes do Banco Mundial, que incentivam muito essa modalidade de ensino. Leva-se ainda em consideração, que, apesar de seis propostas terem sido elaboradas em um curto período de tempo para tantas revisões, elas não sofreram alterações profundas, parecendo-nos ajustes a fim de “dar tempo” para a sua realização.

O que não podemos admitir como uma prática saudável é a massificação da divulgação superficial do conhecimento. Essa, no entanto, foi uma característica marcante do PEC – Formação Universitária, ao realizar suas seções de videoconferências, atendendo ao mesmo tempo inúmeros professores conectados. Não acreditamos que possa haver apreensão efetiva do conhecimento quando ministrado nesses moldes, principalmente porque essas seções de videoconferência, que continham a maior carga teórica do curso, eram as menos preferidas pelos alunos-professores, que se identificaram com as atividades mais centradas na prática de sala de aula, mesmo demonstrando um discurso de que a teoria era excelente.

Um outro ponto que destacamos no programa do PEC – Formação Universitária refere-se aos agentes educacionais, principalmente o papel do tutor. Apesar da inclusão de doutores e mestres na estrutura do programa, essa participação é restrita e ocorre quase sempre de forma virtual, como é o caso dos professores-assistentes, que não foram tão bem aceitos justamente devido a essa forma de contato, evitando o estabelecimento de vínculos afetivos. Por outro lado, foi o tutor — que dava continuidade aos trabalhos em sala de aula e estava em contato diário e direto com os alunos-professores — quem estabeleceu um grande vínculo afetivo, podendo até evitar casos de desistência do curso.

A formação desse tutor diferiu pouco em relação à dos alunos-professores, pois ele deveria ter a graduação em qualquer curso (porém isso não ocorreu, já que no pólo de Presidente Prudente, por exemplo, vários tutores estavam

cursando Pedagogia), o que já traz um prejuízo, pois não é qualquer graduação que pode atender às especificidades da Pedagogia. No entanto, é justamente esse tutor, com a menor formação na grade de proposta do PEC, que esteve em contato diário com os alunos, aprofundando as discussões das vídeo e tele-conferências e sendo o responsável por “ensinar” tudo o que havia nas apostilas, de todas as áreas do conhecimento. A grande questão é que nem sempre ele deu “conta” de aprofundar questões teóricas importantes e que precisavam de esclarecimento, de encaminhamento adequado, causando muitas vezes confusões e dúvidas que não eram solucionadas.

Notamos que, dessa forma, o tutor atende muito bem às diretrizes do Banco Mundial, que coloca o professor como um insumo caro demais, exigindo que seu salário seja reduzido. Como não há a possibilidade da redução do salário de um doutor e mestre, contratar um tutor é uma boa solução para não ter que pagar salários mais altos. O PEC – Formação Universitária poderia ter assumido outra característica e contratado um docente para cada disciplina, como ocorre nos cursos de Pedagogia, e certamente teria um custo maior. Portanto, notamos que a intenção desse programa de formação estava mais centrada na certificação formal a baixo custo, ou seja, na precarização da certificação.

Por essa perspectiva, entendemos que o PEC atende em muitos sentidos ao programa neoliberal, que está preocupado apenas com o mercado em que está se tornando os cursos de formação docente, na medida em que, prevê *poucos recursos humanos e financeiros e rapidez na formação*.

Concluimos que as políticas neoliberais aplicadas à educação, especificamente no que se refere à formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, nos anos 90, principalmente impostas pelo Banco Mundial, propuseram uma concepção de formação docente aligeirada. Vivenciamos um amplo processo de

precarização no processo de formação, na certificação e no trabalho docente. São as novas estratégias que o capitalismo desenvolve, visando à manutenção da ordem, reforçando a alienação do professor. Resta-nos o desafio de buscar efetivamente políticas de formação docente que signifiquem ruptura com as estratégias neoliberais, propiciando a construção da autonomia e apropriação do conhecimento por esses trabalhadores, elementos negados pelo capitalismo e seus defensores, novos súditos da velha ordem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, J. A. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós – neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARRUDA, M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, D. L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1998.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed., Campinas: Autores Associados, 2004.

BIANCHETTI, R. C. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

BRANDÃO, C. F. **LDB: passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo**. 2. ed., São Paulo: Avercamp, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**; texto aprovado na comissão de Educação, Cultura e Desporto. Brasília, DF: Câmara Federal, 1990.

CADERNOS ADUNESP. **Novas propostas de formação ou velhas políticas de (des)qualificação**. Grupo de Trabalho de Política Educacional da Adunesp S. Sindical. São Paulo: n. 1, fev/2002.

CASTRO, C. M.; CARNOY, M. (Org.). **Como anda a reforma da educação na América Latina**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

CORAGGIO, J. L. Programas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMASI, D. L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1998.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T.(Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1995.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez/2003.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1996.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 6. ed., Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, D. L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1998.

FCC – Fundação Carlos Chagas – **1º Relatório de Atividades – Avaliação Externa – PEC – Formação Universitária**, abril, 2002.

FCC – Fundação Carlos Chagas – **2º Relatório de Atividades – Avaliação Externa – PEC – Formação Universitária**, agosto, 2002.

GARRÓN, E. D. As dinâmicas da reforma do ensino. In: CASTRO, C. M.; CARNOY, M. (Org.). **Como anda a reforma da educação na América Latina**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

GENTILI, P.; SILVA, T.T.(Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T.T.(Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 6. ed., Petrópolis: Vozes, 2000.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênero e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

HAYEK, F. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Exped: Instituto Liberal, 1984.

LÜDKE, M.; MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, M. I. Repercussões de tendências internacionais sobre formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, ano XX, n. 68, dez/1999.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, mar/ 2003.

MELO, M. T. L. Programas oficiais para formação dos professores da Educação Básica. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, ano XX, n. 68, Dez/1999.

MONTEIRO, J. A. **Ensino à distância: educação ou treinamento no PEC/FOR PROF?**. 2005. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

MORAES, C. S. V.; NETO, S. L. Educação, formação profissional e certificação de conhecimento: consideração sobre uma política pública de certificação profissional. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, v. 26, n. 93, p. 1435-1469, set/dez /2005.

MORAN, J. M. **A educação superior à distância no Brasil**. In: <www.eca.usp.br/prof.moran/textosead.htm> Acesso em 08/12/2006.

MORELATTI, M. R.; FÜRKOTTER, M.; LEITE, Y. U. F. O reflexo do PEC – Formação Universitária nos alunos vinculados ao Pólo de Presidente Prudente. **Nuances: Estudos sobre Educação**. FCT – UNESP, ano IX, v. 9, n. 9 e 10, jan/jun e jul/dez/2003.

OLIVEIRA, F. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, E. ; GENTILI, P. (Org.). **Pós – neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

OLIVEIRA, J. F. ; FONSECA, M. ; TOSCHI, M. S. O programa FUNDESCOLA: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, v. 26, n. 90, p. 127-147, jan/abril/2005.

PERRENOUD, F. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Construir Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênero e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SADER, E. A hegemonia neoliberal na América Latina. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANTOS, L. L. C. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, set/dez/2004.

SÃO PAULO (Estado). **PEC/FOR PROF: Formação de professores em exercício: curso superior com mídias interativas**. Secretaria Estadual de Educação. Programa de Educação Continuada, dez, 2000.

_____. **PEC/FOR PROF: Formação de professores em exercício com mídias interativas**. Secretaria Estadual de Educação. Programa de Educação Continuada, jan, 2001.

_____. **PEC/FOR PROF: Formação de professores em exercício**. Secretaria Estadual de Educação. Programa de Educação Continuada, fev, 2001.

_____. **PEC/FOR PROF: Formação de professores em exercício**. Secretaria Estadual de Educação. Programa de Educação Continuada, abril, 2001.

_____. **PEC – Formação Universitária: Projeto Básico do Programa.** Secretaria Estadual de Educação. Programa de Educação Continuada, maio, 2002.

_____. **PEC – Formação Universitária: Projeto Básico do Programa.** Secretaria Estadual de Educação. Programa de Educação Continuada, out, 2002.

SHULMAN, L. Formação e habilitação de professores. In: CASTRO, C. M.; CARNOY, M. (Org.). **Como anda a reforma da educação na América Latina.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

SILVA, C.; AZZI, D.; BLOCK, R. **Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina.** Ação Educativa, 2005.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial.** Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, D. L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 2. ed., São Paulo: Cortez, 1998.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. Políticas de avaliação da educação e quase-mercado no Brasil. **Educação & Sociedade.** Campinas: Cedes, v. 24, n. 84, p. 873-895, set/2003.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo.** São Paulo: Ática, 2001.

THERBORN, G. A crise e o futuro do capitalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

TOMMASI, D. L. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, D. L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 2. ed., São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, C. A Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 6. ed., Petrópolis: Vozes, 2000.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, D. L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 2. ed., São Paulo: Cortez, 1998.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Manifesto da Congregação.** FFC. UNESP, Marília. Campus de Marília, 2001.

_____. **Relatório final.** PROGRAD, 2003 (mimeo).

_____. **Relato da reunião do programa Especial de Formação de Professores – PEC/FOR PROF.** PROGRAD, 2001 (mimeo).

_____. **Curso Especial de Formação para a 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.** PROGRAD, 2001 (mimeo).

_____. **Comentários sobre o Projeto PEC FOR PROF feito à equipe da Fundação Vanzolini.** PROGRAD, 2001 (mimeo).

_____. **Pró Reitoria de Graduação PEC – Formação Universitária: Implantação do PEC – Formação Universitária na UNESP.** PROGRAD, 2001 (mimeo).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Proposta de Curso Normal Superior com Mídias Interativas.** 2000.