

---

arquivos analíticos de políticas educativas  
Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



Arizona State University

---

Volume 20 Número 6

20 de fevereiro 2012

ISSN 1068-2341

---

## **Programas especiais de formação superior de professores no Brasil: a universitarização do magistério em questão<sup>1</sup>**

**Isabel Melero Bello**

Universidade Federal de São Paulo  
Brasil

**Belmira Oliveira Bueno**

Universidade de São Paulo  
Brasil

Citação: Bello, I. M. e Bueno, B. O. (2012) Programas especiais de formação superior de professores no Brasil: a universitarização do magistério em questão. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18(X). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/968>

**Resumo:** O artigo focaliza as políticas de formação de professores em serviço no Brasil e as ações empreendidas, a partir da década de 1990, por estados e municípios com vistas a promover a formação superior de docentes da escola primária. Para isso, analisa os discursos oficiais desse período, apresenta um mapeamento dos programas especiais criados para atender a essas demandas e examina, por meio de trabalho de campo etnográfico, as práticas pelas quais as professoras se apropriaram do modelo. O uso de novos dispositivos de formação, como a EaD e as TIC, e o envolvimento de novos agentes pedagógicos definem os traços mais explícitos desse novo modelo de formação. Tensões entre as esferas macro e micro das políticas adotadas nessa área puderam ser

---

<sup>1</sup> Este artigo foi originalmente aceito e publicados em espanhol. Esta é a versão em português.

Artigo recebido: 28/05/2011  
Revisões recebidas: 01/12/2011  
Aceito: 28/12/2011

percebidas: de um lado, o êxito político decorrente da diplomação em nível superior de milhares de professores; de outro, um êxito pedagógico ainda incerto em virtude das condições em que os programas se realizaram. O artigo questiona a centralização e a padronização instauradas por tais programas, a lógica gerencial que guia a concepção do modelo instaurado, o esvaziamento da prática, e o pouco alcance desse modelo para a profissionalização do magistério.

**Palavras-chave:** Programas especiais; Formação superior de professores em serviço; Universitarização do magistério; Políticas educacionais.

### **Programas especiales de formación superior de profesores en Brasil: la universitarización del magisterio en cuestión.**

**Resumen:** El artículo enfoca las políticas de formación de profesores en servicio en Brasil y las acciones emprendidas a partir de la década de 1990 por estados y municipios, con el objetivo de promover la formación superior de docentes de la escuela primaria. Para ello, analiza los discursos oficiales de ese período, traza una cartografía de los programas especiales creados para atender a esas demandas y examina, por medio de un trabajo de campo etnográfico, las prácticas por las cuales las profesoras se apropiaron del modelo. El uso de nuevos dispositivos de formación, como la educación a distancia y las TIC, y el involucramiento de nuevos agentes pedagógicos definen los trazos más explícitos de ese nuevo modelo de formación. Se detectaron tensiones entre las esferas macro y micro de las políticas adoptadas en esa área: de un lado, el éxito político proveniente de la titulación en nivel superior de millares de profesores; de otro, el incierto éxito pedagógico frente a las condiciones en que los programas se llevaron a cabo. El artículo cuestiona la centralización y la estandarización instauradas por tales programas, la lógica administrativa que guía la concepción del modelo, el vaciamiento de la práctica y el poco alcance de ese tipo de formación para la profesionalización del magisterio.

**Palabras-clave:** Programas especiales; Formación superior; Profesores en servicio; Universitarización del magisterio; Políticas educacionales.

### **Special higher teacher education programs in Brazil: Questioning the transfer of teacher education programs to universities**

**Abstract:** The article focuses on in-service teacher education policies in Brazil and on actions developed since the 1990s by states and municipalities with a view to promote the higher education of primary school teachers. To such purpose, it analyzes the official discourses from that period, presents a map of special programs created to respond to such demands, and examines with the help of an ethnographic fieldwork a specific case and the practices through which the teachers appropriated the results of this program. The use of new formative devices, such as Distance Learning and TICs, and the involvement of new pedagogical agents, define the more visible aspects of this new formation model. Tensions between the micro and macro spheres of the policies adopted in this area could be sensed: on the one hand, the political success attending the graduation of thousands of teachers; on the other, pedagogical improvements still uncertain in view of the conditions under which the programs were conducted. This article questions the centralization and standardization promoted by these programs, the managerial logic presiding over its conception, the deflation of practice, and the small contribution of this kind of formation to the professionalization of the teaching activity.

**Keywords:** Special programs; In-service higher teacher education; University; Educational policies.

### Introdução

A perspectiva de promover a formação dos professores das séries iniciais de escolarização para o nível superior tem suas origens em reformas e projetos educacionais que ocorreram em períodos anteriores da história do magistério em nosso país. No entanto, é no decorrer da última década que essa proposta se intensifica, incentivando um processo de universitarização<sup>2</sup> do magistério, a exemplo do que já havia ocorrido em vários outros países (Bourdoncle, 1997, 2007). Esses movimentos estiveram sempre orientados pela ideia de promover a profissionalização e a valorização social dos professores, assentados no pressuposto de que quanto maior a racionalização das práticas profissionais, maior é a eficácia no ensino, sobretudo se tais práticas estiverem respaldadas em conhecimentos científico-acadêmicos. Desse entendimento decorreu a defesa da profissionalização docente atrelada à formação acadêmica, de preferência em nível universitário, tal como já assinalado por autores diversos (Schulmeyer, 2004 e Maués, 2003, dentre outros).

No Brasil, particularmente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (LDB/96), foi desencadeado um amplo processo de implantação de programas e cursos, na modalidade em serviço, destinados a titular professores das redes públicas de ensino que ainda não tinham diploma de nível superior<sup>3</sup>. A justificativa oficial para estimular a multiplicação desses cursos teve como base dois argumentos principais: a melhoria da qualidade da educação e a promoção da profissionalização docente.

Esses programas passaram a ser oferecidos por todo o país mediante parcerias estabelecidas entre estados, municípios e instituições de ensino superior, com o objetivo de elevar a titulação de seu quadro docente. O processo de implantação, ainda que tenha ocorrido de forma descentralizada, seguiu os princípios e os objetivos impostos pela referida lei, atingindo milhares de professores<sup>4</sup>.

Tendo em vista esse processo, este artigo tem por objetivo analisar o contexto e as políticas que levaram à criação e disseminação dos programas especiais de nível superior, buscando examinar, de um lado, os discursos oficiais que deram suporte a tais iniciativas e, de outro, o modo como esse fenômeno atingiu os professores que deles participaram na condição de docentes em serviço.

Ao propor-se a tal exame a pesquisa trabalha com o pressuposto de que o Estado não é ator único na realização das políticas educacionais “capaz de transformar a sociedade de raiz, criar culturas nacionais e moldar as mentes de crianças e adultos” (p. 12), tal como formulado por Rockwell e Ezpeleta há mais de duas décadas (1986) e reiterado por Rockwell em sua obra *Hacer escuela, hacer estado* (2007).

No caso em questão, as políticas de formação de professores, uma vez interligadas a organismos e forças que extrapolam as fronteiras nacionais, ao serem aqui postas em prática, passam por um processo de sucessivas acomodações até atingirem os mestres. Além disso, como observado por Ferreira (2008) a propósito do caso português, as políticas neoliberais têm afetado as subjetividades docentes de modos diversos. Em nosso contexto, isso se acentua pelo fato de se ter criado uma dualidade de modelos de formação – um presencial, destinado aos futuros professores e outro, em modalidades

---

<sup>2</sup> Termo cunhado por Bourdoncle (1997) e que passou a ser amplamente usado na área.

<sup>3</sup> Nas regiões mais carentes foram oferecidos cursos especiais de nível médio, também na modalidade em serviço. O principal programa oferecido pelo governo Federal nessas regiões foi o *Proformação*, ao qual depois se seguiu o *Pró-Infantil*.

<sup>4</sup> Esses cursos não foram integrados à Universidade Aberta do Brasil (UAB).

diversas, inclusive a distância e semipresenciais, para os professores em serviço, com isso instituindo uma desigualdade de condições de formação. Como analisar esse intrincado processo?

### **Método**

Levando em conta os objetivos expostos e a perspectiva de se estabelecer relações entre os níveis macro e micro das políticas de formação de professores em serviço, a presente pesquisa se desenvolveu por meio de uma abordagem que combinou diversos procedimentos metodológicos.

A questão proposta exigiu de início o exame de um conjunto de documentos que se constituíram nos principais marcos regulatórios da reforma educacional brasileira, no que se refere à formação docente, alguns produzidos por organismos internacionais, outros pelo governo brasileiro. Esse exame mostrou que o Estado optou por realizar a reforma de maneira descentralizada mediante a atribuição da sua execução aos estados e municípios. Tratava-se, no entanto, de saber de que modo essas atribuições se realizaram nas diferentes regiões, e, além disso, identificar o envolvimento das universidades públicas em tais políticas, sobretudo, pelo fato de o novo modelo introduzir uma nova concepção de ensino superior.

Essas indagações conduziram à realização de dois tipos de levantamentos: um deles com a finalidade de identificar e quantificar os programas especiais implementados entre 1999 e 2008 no Brasil; e o outro, para efetuar uma revisão da literatura sobre o tema em questão, particularmente, aqueles que tiveram como foco os programas especiais. Tomou-se como fonte de dados, no primeiro caso, os *sites* das secretarias de educação dos estados e das universidades públicas, pois, em virtude da recente criação desses programas, essa era a única forma de obter informações sobre as experiências em curso. No segundo caso, recorreu-se a vários bancos de teses, principalmente o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que reúne o maior acervo de trabalhos de pós-graduação do país.

Os dados obtidos na primeira etapa mostraram que esse modelo de formação disseminou-se com vigor por todo o país, em curto lapso de tempo. Por sua vez, os numerosos estudos que se voltaram à análise de tais experiências indicavam não apenas um interesse pelo novo, mas pelo caráter inusitado da proposta tanto do ponto de vista político como pedagógico. Em um período de apenas sete anos (de 1999 a 2006), 55 pesquisas de mestrado e doutorado sobre os programas especiais foram defendidas em programas de pós-graduação de várias regiões, a maioria na região sudeste, particularmente na Universidade de São Paulo (USP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).

Os trabalhos analisados, de modo geral, expressam posições polarizadas: de um lado, uma maioria defende com entusiasmo e, até mesmo, com certo ufanismo as virtudes do modelo. De outro, agrupam-se aqueles que vêm em tais propostas flancos para a intensificação do processo de privatização da educação, do barateamento da formação e da precarização do trabalho docente (Barbosa, 2005).

Tratava-se, por isso, de acompanhar sob outra perspectiva o modo como tais programas atingiram as professoras<sup>5</sup>, numa tentativa de observar como esse tipo de política foi apropriada pelas docentes. Segundo Chartier (1990),

As apropriações culturais permitem que não se considerem totalmente eficazes e radicalmente aculturantes os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas. As práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas... A aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares que são o objeto fundamental da história cultural (p. 136-137).

A realização de um trabalho de campo etnográfico constituiu-se em uma tentativa de trabalhar nessa perspectiva. A pesquisa, realizada em um dos polos do Programa de Educação Continuada (PEC) - Formação Universitária Municípios, na capital (São Paulo), desenvolveu-se ao longo de um ano por meio de observações diretas das atividades *on line* e *off line*, com tomadas de notas de campo e entrevistas semi-estruturadas com as professoras e os agentes pedagógicos. Novas entrevistas semi-estruturadas foram feitas junto às professoras um ano após o término do curso. Além disso, foram analisados os trabalhos elaborados pelas professoras (portfólios, trabalhos de conclusão de curso e memoriais). O polo observado era composto por duas turmas de professoras (53 no total) que ali se encontravam diariamente para realizar as atividades presenciais do programa<sup>6</sup>. Considerou-se particularmente o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e a fragmentação das atividades docentes que demarcam o caráter inusitado desse modelo. Um questionário com perguntas abertas e de múltipla escolha também foi aplicado para obter informações sobre: dados pessoais (idade, sexo, escolarização, formação acadêmica e tempo de magistério), avaliação sobre o curso (atividades, agentes pedagógicos, material didático-instrucional, atendimento das expectativas) e sugestões. Esse trabalho permitiu observar que as professoras, ainda que tenham sofrido as mais diversas pressões, tanto sobre a vida profissional como pessoal, não aquiesceram facilmente às imposições do programa, ora se recusando a fazer certas atividades, ora desfazendo as proposições apresentadas. Os dados obtidos são indicativos de uma tensão entre as esferas macro e micro das políticas de formação em serviço, que remetem a uma discussão mais profunda sobre as concepções implícitas nesse modelo. É o que se busca apresentar na sequência do texto.

---

<sup>5</sup> Adota-se aqui o feminino em virtude de o curso ter sido frequentado majoritariamente por mulheres: mais de 95%.

<sup>6</sup> A presente pesquisa, desenvolvida por Bello (2008) como tese de doutorado, fez parte do Projeto Integrado CNPq (Bueno, 2003) e do Projeto Temático FAPESP (Bueno, 2008), este ainda em desenvolvimento. Ao dialogar com estudos que focalizam aspectos específicos dos programas especiais, este artigo conta também com o respaldo dos resultados desses trabalhos parceiros, alguns dos quais desenvolvidos por meio de trabalho de campo etnográfico, em diferentes pólos do mesmo programa. Alguns estudos privilegiaram como fonte de dados os textos de memórias elaboradas pelas professoras, enquanto outros, os depoimentos dos agentes pedagógicos. (Andrade, 2007; Sarti & Bueno, 2007; Bueno & Oliveira, 2008; Oliveira, 2009; Bueno, 2010, entre outros)

## A invenção de um novo profissional

Grandes mudanças marcam o final do século XX e início do século XXI, principalmente no que se refere às configurações geopolíticas e aos discursos difundidos pelos organismos internacionais, governos de vários países e redes de comunicação. Os discursos dão ênfase aos novos desafios que o fenômeno da globalização trouxe para o mundo com a internacionalização do capital, as novas tecnologias, o desemprego em larga escala, o elevado número de pessoas que se encontram abaixo da linha da pobreza e o alto índice de trabalhadores desqualificados para exercerem os novos postos de trabalho. À educação foi apresentado o desafio de tentar reverter esse quadro por meio de novas formas de ensinar, tendo como objetivo desenvolver novas competências em seus alunos e professores e com a perspectiva de alinhar a escola ao mundo do trabalho.

Na América Latina, verifica-se que nas décadas de 1980 e 1990 ocorreram fortes alterações nas estruturas econômicas, políticas e sociais e no papel que o Estado vinha desempenhando até então, devido principalmente à reorganização mundial do capitalismo. Uma série de encontros entre vários países e organismos internacionais ocorreu nesse período, com o intuito de se formar um novo pacto educacional e um consenso em torno das medidas a serem desencadeadas.

Em março de 1990, o Brasil participou da Conferência de Educação para Todos, na Tailândia, convocada por vários organismos - UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial (BM) -, evento que representou um marco para a educação dos países chamados emergentes e em desenvolvimento. Das conferências apresentadas resultaram posições consensuais reunidas na *Declaração Mundial de Educação para Todos* (WCEFA, 1990), documento que deveria se constituir como base para os planos decenais dos países participantes. Coube ao Brasil, assim como aos demais países signatários, a responsabilidade de garantir o direito de educação a todos, condição já presente na Constituição de 1988.

A leitura da Declaração revela vários aspectos e princípios que estarão presentes nas reformas educacionais implementadas em diversos países, inclusive no Brasil, indicando a tendência a se impor um “pensamento único” (Barreto & Leher, 2003, p. 57) para a área. Atribuiu-se um papel fundamental à educação básica, visto ser esta considerada necessária para que as pessoas possam enfrentar os problemas advindos das mudanças sociais e econômicas, tornando-as mais flexíveis mediante situações novas a serem enfrentadas. Em outras palavras, a ideia é tornar o indivíduo responsável por seu próprio destino, independente de suas condições socioeconômicas.

O problema central apontado na Declaração é o descompasso entre a formação das pessoas e o avanço tecnológico e as mudanças no mundo do trabalho. Por conseguinte, atingindo-se a meta de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, os problemas mundiais viriam a ser atenuados. Essas questões se referem claramente à população menos favorecida do planeta. São eles que estão em descompasso com as mudanças, prejudicando o desenvolvimento econômico global e a eles é que tais reformas deveriam atingir. Por isso, como ressalta Oliveira (2003), as reformas educacionais implantadas nesse período na América Latina tiveram dois enfoques: “a educação dirigida à formação para o trabalho e a gestão ou disciplina da pobreza” (p.23).

Dentre os princípios dispostos na Declaração, apresentam-se como prioridades o acesso universal à educação fundamental, a implementação de processos de avaliação e desempenho do sistema educacional, a aliança da iniciativa pública com a privada e melhores condições de trabalho para os professores. Ressalta, ainda, que as ações devem ser executadas no âmbito local, delegando-se autonomia às comunidades e suas escolas. Isso

resultou numa descentralização da maioria das ações que antes eram executadas pelo Estado, que passou a exercer seu poder sob outros moldes, sobretudo por meio de contínuas avaliações de desempenho dos sistemas de ensino do país e apoio financeiro atrelado a resultados.

Em relação à formação de professores, programas de capacitação em serviço foram apontados como a melhor alternativa para os sistemas. As tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e a educação a distância (EaD) foram enfaticamente referenciadas como forte apoio para o sucesso das reformas, já que poderiam atingir um grande número de docentes ao mesmo tempo. Com isso, uma tendência a se padronizar a formação dos professores começa a se configurar. Vislumbra-se a formação de docentes flexíveis e, para tanto, os currículos também devem ser flexíveis e baseados não mais no conhecimento, mas em habilidades e competências. Almejava-se, assim, mudar os modos de ser e de fazer dos professores, engendrando-se novas subjetividades e representações por meio de um modelo único e hegemônico de formação. Tais programas acham-se marcados por uma lógica de mercado, ou de quase-mercado, já que o Estado opera de modo similar às instituições privadas<sup>7</sup>. Com isso contribui com a disseminação de valores empresariais e mercantis, como os de produtividade e competição, dentre outros<sup>8</sup>.

Tendo como base a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, o Brasil elaborou em 1993 o *Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003*, com linhas de ação estratégica para responder às metas preconizadas em Jomtien. No que se refere ao magistério, esse documento indica que “embora o nível de titulação dos professores tenha aumentado nos últimos anos, persistem problemas de desempenho”. Para mudar o quadro, é proposta a reestruturação dos processos de formação inicial e continuada, com ênfase para a última. Estabelece-se, mediante o discurso apresentado, uma relação direta entre o papel do professor e o desempenho dos sistemas de ensino.

Na sequência de documentos produzidos, a Lei n. 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), foi promulgada ratificando princípios, objetivos e reestruturando a organização educacional do país. A LDB/96 previu o estabelecimento de uma base comum nacional para a educação básica e superior, o que se materializou por meio de vários documentos orientadores. Foram elaborados parâmetros curriculares para o ensino fundamental e ensino médio, e referenciais curriculares para a educação infantil. Ainda que tais documentos tenham sido apresentados como uma sugestão de trabalho, as escolas se viram obrigadas a adotá-los, já que as avaliações de desempenho do sistema que se seguiram tiveram como referência tais orientações.

No início de 2001, tem-se a aprovação do *Plano Nacional de Educação* (PNE) (Brasil, 2002) que veio dar maior legitimidade aos discursos veiculados ao longo da reforma, sem apresentar novidades significativas. A profissionalização da carreira docente é enfatizada, atribuindo-se grande relevância à sua valorização, às condições salariais, à prática docente e à formação continuada. Para tanto, o PNE enfatizou a necessidade da organização de

---

<sup>7</sup> Apoiando-se em Whitty, Ferreira (2008, p. 241) observa que “essas políticas de quase-mercado não constituem uma privatização do sistema educativo num sentido estritamente econômico; todavia, elas requerem que as instituições do sector público operem similarmente às instituições do sector privado”.

<sup>8</sup> Ver a esse respeito Bocchetti e Bueno (2009). O trabalho analisa a produção de subjetividades a partir da análise das estratégias de controle, normalização e moldagem da conduta utilizadas por um programa de formação de nível médio.

programas de formação para professores da educação básica, função atribuída, sobretudo, às universidades, reforçando a ideia de ligação entre formação acadêmica e profissionalização.

No que se refere especificamente à formação de professores, foram elaborados inúmeros documentos, alguns com a intenção de regulamentar a área e outros que visaram orientar e sugerir procedimentos para a implantação dos cursos.

Destacam-se nesse grupo os *Referenciais para Formação de Professores* (RFP) (Brasil, 1999) e a *Proposta de Formação de Professores* (Brasil, 2000), uma vez que nesses documentos são explicitados os princípios, objetivos e metas para a formação de professores (inicial e continuada), assim como uma representação e compreensão do mundo que justifica tais escolhas.

Em sua introdução, os RFP (Brasil, 1999) apresentam como finalidade “provocar e, ao mesmo tempo, orientar transformações na formação de professores” (p.15), reproduzindo o debate nacional e internacional sobre o assunto, num momento de “construção de um novo perfil profissional do professor” (p.16). Segundo o documento, a formação dos professores não tem contribuído para que os alunos se desenvolvam como pessoas. É necessário, então, não somente que se promova a formação de professores, mas “realizá-la de maneira diferente” (p.16).

Dentre os pressupostos e prescrições apresentados pelo documento, destacam-se: a formação do professor tem como eixo a docência, mas não se restringe a ela, uma vez que inclui participar na elaboração do projeto educativo e curricular da escola, da produção de conhecimento pedagógico e das relações com a comunidade; o professor deve estar em desenvolvimento profissional permanente; a profissão está vinculada ao compromisso com o sucesso das aprendizagens dos alunos, respeitando a diversidade existente; deve ocorrer o desenvolvimento de competências profissionais, o que exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional e as redes de escolas são condição para um processo de formação de professores referenciado na prática real. O documento apresenta como hipótese que, mesmo não sendo condição única, a formação de professores é indispensável para garantir a aprendizagem escolar de melhor qualidade. Essa formação poderá ocorrer de forma presencial e/ou a distância, devendo as duas modalidades serem pautadas nos mesmos propósitos.

A *Proposta de Formação de Professores* (Brasil, 2000), por sua vez, ao tratar da formação inicial de professores das séries iniciais e educação infantil, apresenta os princípios norteadores da reforma da formação de professores. O documento apresenta uma parte inicial que relata as mudanças ocorridas na sociedade em relação ao mundo do trabalho e às novas tecnologias, exigindo profissionais capacitados para viverem e trabalharem nesse novo contexto. A escola, uma das principais instituições responsáveis pela formação dos cidadãos, não estaria desempenhando o papel dela esperado e isso ocorreria, em parte, pela formação inadequada dos professores. Dentre os problemas indicados pelo documento nos programas de formação, destacam-se: desvinculação teoria-prática; distância entre as instituições formadoras e as redes escolares; desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores em formação, tratamento inadequado dos conteúdos (“o aluno passa bom tempo estudando assuntos que jamais necessitará para ensinar...”, p.13); inadequação do tratamento da pesquisa; ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações. Após essa exposição, o documento apresenta propostas para a resolução dos problemas, indicando os princípios orientadores da reforma:

A concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores... É imprescindível que haja coerência entre a formação

oferecida e a prática esperada do futuro professor... A pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor. (p.19)

Em 2009 o Ministério da Educação (MEC) publica o Decreto Federal nº 6.755 que institui a *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica* que não apresenta novidades em relação aos documentos anteriores. Tal Decreto surpreende, pois o Estado, que até esse momento havia exercido apenas o papel de incentivador das iniciativas de estados e municípios para elevar a titulação dos professores dos anos iniciais de escolarização, agora se apresenta como um dos articuladores do processo mediante apoio técnico e financeiro.

Em face disso, um discurso comum sobre a formação de professores passou a circular no meio educacional de forma acentuada, influenciando a formulação dos cursos de formação docente inicial e continuada. A ênfase em alguns princípios se destaca: valorização da prática docente; as competências como eixo articulador dos currículos de formação; formação do professor pesquisador; formação do professor reflexivo e integração teoria-prática. Contudo, como ressaltam Dias e Lopes (2009), esse discurso foi produzido mediante a disputa entre vários grupos hegemônicos, não constituídos somente por representantes do Estado, mas também por comunidades epistêmicas, “uma rede de sujeitos e grupos sociais que participam da produção, circulação e disseminação de textos que constituem as políticas curriculares nos contextos de influência e definição de textos” (p. 83). Segundo as autoras, a circulação de discursos pedagógicos ambíguos permitiu a articulação de diferentes demandas da formação de professores em distintos contextos das políticas curriculares, produzindo uma proliferação de sentidos e, com isso, um processo de esvaziamento de sentido. Isso se aplica, entre outros casos, aos discursos sobre a prática.

Essa situação gerou consequências sobre a organização dos cursos de formação de professores, como se pôde verificar nos projetos pedagógicos analisados no âmbito desta pesquisa e nos respectivos materiais didáticos disponibilizados. Ainda que haja uma estrutura comum entre esses programas especiais, é necessário considerar que sua realização dependeu de um conjunto de fatores, dentre os quais as representações daqueles que se responsabilizaram localmente por transformar os discursos veiculados em ações efetivas. De toda forma, não se pode desconsiderar que o Estado teve grande preocupação em controlar a carreira dos docentes da educação básica mediante vários mecanismos de microrregulação manipulados por todas as instâncias do âmbito educacional, de forma orquestrada (Ferreira, 2008). Com isso, os professores continuam a ter a sua carreira controlada, hoje de forma mais elaborada e eficiente do que foi no passado.

### **Programas especiais: um modelo alternativo para a formação superior em serviço**

Os levantamentos realizados permitiram observar que o Brasil procurou responder à tendência mundial de elevar a titulação de seus professores mediante iniciativas voltadas para a formação em massa, dentro do menor espaço de tempo possível, por meio de programas especiais de formação. Um número expressivo de programas e cursos, com apoio ou não de recursos tecnológicos e da EaD, foram implantados. A tabela 1 expõe em forma de síntese a extensão que essas iniciativas

vieram a tomar no país, e em cada região, no período de pico da multiplicação desses cursos.

Tabela 1

Distribuição dos programas especiais por região (formação em serviço) – 2006/2008<sup>9</sup>

Região	Número IES <sup>a</sup> envolvidas	Modalidade	Agentes educacionais presenciais	Duração dos programas (média)
<b>Norte</b>	05 universidades: 03 federais 02 estaduais	03 presenciais 02 telepresenciais	04 docentes - IES 01 tutor	03 a 04 anos
<b>Nordeste</b>	12 universidades: <sup>b</sup> 08 federais 04 estaduais	07 presenciais 02 a distância (01 <i>on line</i> ) 01 semipresencial	07 docentes - IES 01 tutor 01 coord. pedag. 01 orient. acad.	02 a 04 anos
<b>Sudeste</b>	25 instituições: 05 universidades federais 06 estaduais 12 IES privadas	01 presencial 02 presenciais com apoio de mídias 03 a distância	03 tutores 03 orient. acad. 01 prof. de grupo 1 assist. pedag. 01 coordenador 03 docentes - IES	18 meses a 03 anos
<b>Centro- oeste</b>	06 universidades: <sup>a</sup> 03 federais 03 estaduais	02 presenciais 01 a distância 02 semipresenciais	01 prof. mediador 01 orient. acad. 03 docentes - IES	03 a 04 anos
<b>Sul</b>	04 universidades: 02 federais 02 estaduais	01 presencial 03 a distância	03 tutores 01 docente - IES	26 meses a 04 anos
<b>TOTAL (BRASIL)</b>	52 instituições: 23 federais 17 estaduais 12 IES privadas	05 modalidades: 14 presenciais em regime especial ou regular 02 telepresenciais 09 a distancia 03 semipresenciais <b>02 presenciais com apoio de mídias interativas</b>	18 docentes - IES 08 tutores 02 coord. pedag. 05 orientadores acadêmicos 01 prof. de grupo 01 assist. pedag. da rede de ensino 01 prof. mediador	03 anos

Nota. <sup>a</sup> Instituto de Ensino Superior. <sup>b</sup> Em alguns casos, um mesmo programa envolveu duas ou mais instituições de ensino superior.

<sup>9</sup> Os dados apresentados na tabela 1 referem-se ao período em que os programas especiais foram criados. A partir de 2008 eles entram em processo de extinção, sendo que alguns se transformam em cursos regulares, como o *Veredas*, em Minas Gerais.

Levando-se em conta os dados sumariados na tabela 1 bem como as propostas dos cursos, percebe-se que os programas especiais foram implantados em todo o país seguindo princípios comuns e utilizando mecanismos semelhantes para a sua realização ainda que se considerem as suas peculiaridades.

Ao frequentarem tais programas, os professores concluintes receberam, na maioria das vezes, diplomas de Pedagogia. Outras denominações também foram utilizadas, mas com menor frequência, tais como: Normal Superior, Licenciatura em Ensino Fundamental Multidisciplinar, Licenciatura Plena em Educação Básica, entre outros.

Ainda que com pesos diferenciados, de acordo com cada programa, as formas de avaliação também seguiram uma padronização. O uso de portfólios, memórias e vivências fizeram parte dos projetos analisados, independente da modalidade em que era oferecido o programa - presencial, a distância ou com apoio de mídias interativas/recursos tecnológicos, também definidos como semipresenciais. As práticas avaliativas foram fundamentais na homogeneização da formação em serviço, uma vez que contribuíram para promover o alinhamento dos professores aos objetivos de cada curso.

De forma geral, objetivos comuns fundamentaram os programas especiais: atender a LDB/96, certificar professores em massa em um curto período de tempo, formar o professor reflexivo, pesquisador da própria prática, autônomo e portador de competências e desenvolver habilidades inerentes à profissão, em uma clara reprodução do discurso veiculado pelo MEC e por organismos nacionais e internacionais.

Trata-se de um modelo que se apoiou em material didático padronizado. Titulou uma grande massa de professores em um espaço de tempo inferior às graduações tradicionais e procurou incluir o uso dos recursos tecnológicos e a EaD em seus projetos, ainda que muitas dessas intenções tecnológicas tenham ficado apenas na promessa, “no papel”. É um modelo que, apesar de ser de tipo superior, apoiou-se em dispositivos escolares que correspondem mais aos de ensino médio.

Três elementos-chave foram fundamentais para tornar possível a constituição dessa rede de formação no país: a) *a parceria entre as instâncias governamentais e as universidades*: as universidades públicas, sobretudo por meio de suas fundações, estabeleceram convênios com estados e municípios para a realização de programas especiais direcionados à formação superior de professores em serviço; b) *a fragmentação da gestão dos programas*: dado o elevado número de professores a serem formados em um mesmo programa, mecanismos de controle de funcionamento foram estabelecidos para que procedimentos comuns fossem seguidos. Para isso, entraram em cena novos agentes pedagógicos (tutores, orientadores, assistentes, entre outros) que dividiram entre si as funções até então exercidas por uma só pessoa: o professor; c) *os modos de uso das TIC e da EaD*: as TIC e a EaD foram amplamente utilizadas na maioria das regiões do país, de formas diversas, possibilitando titular milhares de professores ao mesmo tempo. Além disso, permitiram que experiências fossem compartilhadas entre os estados, possibilitando a multiplicação do modelo pelo país.

Além desses elementos-chave, não se pode esquecer o papel que o Estado exerceu nesse contexto mediante a legislação produzida, que flexibilizou e incentivou várias ações antes não regulamentadas no país, como é o caso da EaD.

Pode-se dizer que os programas especiais foram organizados dentro de uma lógica tutelar que determinou regras, recusando qualquer ação que saísse de seu controle racionalista-instrumental. Para tanto, mecanismos de microrregulação (Ferreira, 2008) foram acionados pelo sistema, mesmo considerando o que relatam várias pesquisas (Sarti & Bueno, 2007; Bueno & Oliveira, 2008) sobre as transgressões e certos espaços de liberdade criados

pelos professores. Como lembra Faria Filho (1998), “a lei pode ser cumprida através de uma burla” (p.117).

Um processo de extinção desse tipo de programa começa a se iniciar em algumas regiões do país. Contudo, outro processo começa a se desenhar no contexto educacional brasileiro. Observa-se que algumas instituições oferecem esse tipo de curso a pessoas que não são das redes públicas de ensino ou, ainda, que sequer são professores (Gatti, 2008). É um modelo que vem perdendo seu perfil de programa especial e temporário, na medida em que vem sendo reproduzido sistematicamente por intuições públicas e privadas de ensino, sobretudo para a formação inicial de professores. Pode-se, portanto, considerar que “tais programas acabaram por criar um modelo de formação que, muito provavelmente, irá permanecer se atentarmos para algumas medidas tomadas recentemente pelo governo federal e pelo governo do estado de São Paulo” (Bueno, 2010, p. 421), tais como a criação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) e a Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007, que reestruturou a Capes e reafirmou as diretrizes para a formação de professores que orientaram os programas especiais.

### **A reprodução local de um novo modelo nacional**

Com o intuito de atender ao que preconiza a LDB/96 em suas disposições transitórias, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP) ofereceu em 2002 aos docentes de sua rede de ensino que não possuíam formação superior para exercer o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental um programa denominado Programa de Educação Continuada (PEC) - Formação Universitária, em parceria com a PUCSP, USP e UNESP. Dado o sucesso dessa versão, o programa foi reproduzido em 2003 para os municípios paulistas, em parceria com a UNDIME, a USP e a PUCSP.

A realização do PEC Formação Universitária (estadual e municipal) trouxe para o cenário educacional paulista o uso de novos dispositivos, espaços e agentes pedagógicos com vistas a promover a formação de professores em serviço em larga escala e em tempo reduzido. O confronto entre antigos e novos dispositivos e condições de formação provocou reações diversas nos sujeitos envolvidos com a execução do programa. No caso especificamente analisado, o desencadeamento dessas reações foi provocado principalmente por três condições presentes: o local físico de funcionamento do pólo observado, as atividades propostas e os agentes educacionais responsáveis.

Tanto o PEC Municípios como a sua versão anterior, o PEC Estadual, ocorreram em prédios de escolas e diretorias de ensino, denominados polos. Com isso, o programa foi oferecido fora dos *campi* das universidades, levando as professoras a um distanciamento do ambiente e convívio acadêmicos. Por sua vez, os novos dispositivos de ensino adotados, sobretudo os eletrônicos, exigiram a entrada em cena de novos agentes pedagógicos, provocando reações diversas entre os participantes, principalmente entre as professoras.

Um primeiro grupo de atividades propostas pelo programa se apoiou em recursos da EaD, as denominadas mídias interativas, e contou com agentes pedagógicos não-presenciais para a sua execução.

A teleconferência (TC) foi uma dessas novas mídias a que as professoras tiveram que se adaptar. O recurso se caracterizava por ser unidirecional, ou seja, os polos não eram visualizados no estúdio de transmissão. A transmissão era feita a partir de um estúdio da TV Cultura de São Paulo, sob a coordenação de um apresentador de televisão que, na atividade, exercia a função de animador de auditório, incentivando a participação dos presentes e dos “telespectadores”. A participação das professoras na atividade não era obrigatória, ainda que incentivada.

As videoconferências (VC) ocorriam duas vezes por semana, com duração de três horas em média, ministradas por docentes das universidades e/ou alunos de pós-graduação, que foram assumindo cada vez mais esse espaço de atuação. A partir do estúdio de transmissão, localizado na universidade, o videoconferencista fazia sua apresentação oral com o apoio de materiais diversos. Ao contrário das teleconferências, essa atividade enfatizava a participação das professoras. Todavia, na rotina que se instalou, as distorções que ocorreram acabaram por comprometer a potencialidade desse recurso (Andrade, 2007).

Uma terceira atividade virtual dizia respeito ao uso da plataforma denominada *learning space*. Nesse ambiente, as professoras executavam atividades propostas no módulo estudado utilizando computadores instalados em uma das salas do polo. De forma individualizada, ou em grupo, acessavam as atividades que deveriam responder e encaminhar virtualmente para o professor-assistente, que as corrigia e retornava os resultados, posteriormente.

As atividades presenciais eram desenvolvidas por outros dois agentes pedagógicos, o orientador e o tutor, denominações que a partir da segunda edição passaram a ser precedidas do vocábulo professor<sup>10</sup>. O tutor se mostrou mais proeminente do que os demais agentes pedagógicos pelo fato de sua função exigir presença quase diária junto às professoras. Sua atuação mais efetiva se fazia nos momentos das atividades *off line*, que consistiam, principalmente, na leitura do material impresso do programa.

É importante ressaltar que as atividades *off line* permitiram identificar de forma mais clara como as orientações curriculares oficiais para a formação de professores foram recontextualizadas no ambiente de aprendizagem (Bernstein, 1988). A escolha de determinados autores responsáveis pelos textos incluídos nas apostilas e a condução dada pela tutora quanto ao modo de se fazer a leitura revelam as tendências teóricas dadas ao programa, como relata uma das professoras:

Os autores (dos textos) quase sempre são os mesmos, então a gente já consegue entender a linguagem daquele autor. Isso facilita. A gente até conhece alguns deles, conhecemos na USP, ou pelas vídeos... Aí, já fica mais legal. A gente se sentiu importante, até. Conhecer quem está preparando o material da gente é muito gostoso... Tive um pouco de dificuldade também de entender no começo a linguagem que eles usam, mas a (tutora) foi muito competente, deu uma ajuda, assim, superinteressante.

Cumpramos observar que, a despeito do discurso pedagógico veiculado tanto por diretrizes curriculares e pareceres como pelas produções acadêmicas, palavras e expressões como “prática”, “professor-reflexivo” e “professor-pesquisador” assumiram sentidos peculiares no contexto do programa em análise. O trabalho de campo realizado permitiu constatar que a palavra “prática” dizia respeito quase tão somente à prática pedagógica realizada pelas professoras enquanto docentes, em suas salas de aulas, sem considerar as práticas que desenvolviam, como alunas, nas próprias salas de aula presenciais e virtuais do PEC. No entanto, é preciso reconhecer que foi essa prática – que é discente e docente, concomitantemente – que permitiu às mestras não se enquadrarem nos cânones do modelo da simetria invertida<sup>11</sup> e da teoria do desenvolvimento das competências, tal como observado

<sup>10</sup> Ver a esse respeito as considerações de Bueno (2010) sobre as ambiguidades do Programa.

<sup>11</sup> De acordo com a simetria invertida, deve-se proporcionar ao docente em formação experiências de aprendizagem análogas àquelas que serão vivenciadas por seus alunos, esperando com isso que o professor procure formar seu aluno de acordo com o modelo em que ele próprio foi formado.

por Oliveira (2009). Uma das professoras entrevistadas citou um exemplo dessa situação ao revelar a sua desaprovação em relação à atitude de algumas colegas:

Eu sei que as pessoas, às vezes, não fazem o trabalho sozinhas, têm a facilidade de xerocar do colega... E se o colega fez muito bem... tirou um dez, o outro tira... E aquele que ó (gesticula, simulando tirar o suor do rosto), batalhou para fazer o estágio direitinho, tudo bonitinho...

Nas observações, a pesquisadora também presenciou momentos em que as alunas tiveram atitudes que provavelmente desaprovavam a posição de professoras, como revelam alguns registros de campo feitos no polo:

Como o trabalho *on line* era em grupo (três pessoas), Amanda<sup>12</sup> colocou o nome de suas duas companheiras, o que é uma prática normal entre elas... Uma das alunas pergunta para a tutora se há uma comparação entre a lista de presença que ela controla e os dados que são enviados via computador. A tutora diz que não sabe, mas que ela coloca presença só para quem está presente.

Elza, enquanto isso, ficou respondendo a um questionário sobre as atividades desenvolvidas que visa saber a opinião das alunas sobre o curso. Esses questionários são aplicados com frequência (ao final de cada módulo estudado). Elza respondeu de forma bastante rápida, colocando a nota máxima em tudo, praticamente (nota 05). Uma aluna comentou: “Não coloque tudo cinco, mas sim três, que é uma nota intermediária para eles (os gestores) não pensem que o curso está muito fácil e deixarem mais difícil...”.

Muitos exemplos ainda poderiam ser dados para exemplificar as “maneiras de fazer” das professoras, suas condutas de “rebeldia”, suas práticas e “táticas” de sobrevivência ao terem de enfrentar os desafios do programa. Mas, vale mencionar o caso paradigmático das videoconferências para esclarecer o que se entende aqui, nos termos de Certeau (1994) e de Chartier (1990), por apropriação. Diante do desinteresse, ou tédio, que prevaleceu durante essa atividade, que durava três horas e ocorria duas vezes por semana, as professoras negociaram com a tutora um sistema de rodízio: a cada dia, apenas algumas delas estabeleceriam interação com o videoconferencista; sentadas na primeira fila, bem diante das câmeras, respondiam a suas perguntas, enquanto as demais colegas ficavam livres para desenvolver outras atividades. Essa atitude revelou o desinteresse das alunas frente a uma atividade que pouco contribuiria com suas práticas em sala de aula. Essa insatisfação foi declarada por duas professoras, em entrevista:

Com certeza eu tiraria as videoconferências, pois são cansativas e pelo formato pouco acrescenta aos alunos. Praticamente tudo que os professores trabalham na vídeo é cópia do material impresso, portanto, o trabalho com ele em sala de aula seria mais rico e oportuno.

---

<sup>12</sup> Todos os nomes citados nos registros de campo e nas entrevistas são fictícios.

Eu tiraria as vídeos e se possível traria um palestrante ao polo para tratar do tema.

Assim, no aspecto formal, cumpria-se o que estava prescrito, mas efetivamente as apropriações se davam em outro registro (Bueno & Oliveira, 2008).

As versões locais de um programa e do modelo correspondente dizem respeito, portanto, não apenas às feições que tomam em cada estado ou município, mas, também, às apropriações que são feitas em vários níveis, sobretudo, pelo público alvo, vale dizer, as professoras. São essas apropriações, travadas entre processos de submissão e rebeldia – para usar de empréstimo as categorias de Certeau (1994) – que de fato definem um modelo pedagógico.

### **Universitarização do magistério e profissionalização docente: questões que permanecem**

A regulação da profissão docente é situação que se destaca mediante a análise das ações e dos discursos produzidos, o que não representa uma novidade no cenário nacional, uma vez que forjada no âmbito de uma tendência internacional de largo alcance. Presencia-se hoje a construção de uma rede de controle sobre o ser e o fazer docentes que alcança e se infiltra nas esferas locais, moldando as subjetividades, como apontado neste texto. Uma lógica tutelar vem conduzindo tais ações de forma mais sofisticada que antes. A presença de novos agentes pedagógicos (tutores, orientadores, assistentes) nesses programas associada às características do trabalho que executam são um exemplo disso: é justamente pelo fato de não terem autonomia sobre esse trabalho que a adoção, pelo Estado, de um modelo único de formação se torna mais eficiente. Essa regulação tem continuidade e se reforça na escola mediante avaliações e censos educacionais estaduais e nacionais que exigem obediência dos professores a um padrão educacional determinado.

As análises desenvolvidas neste artigo evidenciam que os programas especiais ocuparam uma posição altamente estratégica nesse processo. Ao se multiplicarem por todas as regiões do país, permitiram às políticas de governo lograr pelo menos dois grandes êxitos: a diplomação em nível superior de milhares de professores e a disseminação de um novo modelo de formação docente. A padronização adotada, tal como observado no PEC, assentou-se no redirecionamento do olhar dos professores, particularmente sobre suas práticas, concepções, valores, vale dizer, sobre a subjetividade desses profissionais. Dispositivos diversos foram utilizados para tal fim, principalmente, atividades que visavam a atingir a vida privada das professoras, como a *Escrita de Memórias*.<sup>13</sup>

Porém, a forma e os mecanismos de oferecimento desse tipo de programa não podem ser ignorados, por constituírem uma peculiaridade desse modelo de formação. Não apenas fragmentou-se o conhecimento, mas também a forma de transmiti-lo, na medida em que vários agentes pedagógicos dividiam entre si as atividades docentes, tendo como suporte as ferramentas disponibilizadas pelas TIC. Seguindo os moldes fabris, visou-se a uma otimização do tempo e dos recursos financeiros e humanos. Os participantes desse aparato sofisticado não obtiveram uma noção de conjunto sobre o processo do qual fizeram parte. O espaço também foi fragmentado, uma vez que o programa foi executado em locais diversos.

---

<sup>13</sup> Bocchetti e Bueno (2009) analisam estratégias que se mostram ainda mais sutis para levar os professores a desenvolver um olhar sobre si, tal como adotadas pelo *Proformação*, um programa especial de nível médio direcionado para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil.

A formação superior ocorreu, na maioria das vezes, fora do espaço e tempo da vida universitária.

Nesse contexto, a participação das universidades públicas no oferecimento de programas desse tipo gera controvérsias. De acordo com o modelo de gestão adotado, as universidades, ao estabelecerem convênios com estados, municípios e fundações privadas, perderam sua autonomia didático-pedagógica, dada a relação mercantil estabelecida. O que representa uma ruptura em relação ao papel crítico e reflexivo que as universidades devem exercer e têm exercido historicamente.

A rápida expansão que os programas especiais tiveram é, portanto, uma questão preocupante, sobretudo, pelo papel que tiveram como disseminadores de um modelo cuja concepção e lógica de execução não têm se mostrado benéficas para os professores enquanto categoria profissional<sup>14</sup>. Portanto, nesta etapa do processo em que esse modelo já se responsabilizou pela formação de milhares de professores, é importante criar meios que possibilitem às universidades acompanhar e analisar, de forma crítica, em parceria com os professores, nas escolas, os efeitos não só da formação em programas desse tipo, mas também as políticas do Estado voltadas para o nascimento da tão almejada “nova escola”, políticas que ignoram continuamente as peculiaridades locais e a cultura escolar.

Não resta dúvida que o processo analisado caracteriza uma universitarização em massa. Trata-se de saber se esse caminho garante a profissionalização do magistério ou se, contrariamente, está provocando uma subvalorização da carreira, descumprindo, portanto, com o que os discursos acenam.

### Referências

- Andrade, A. (2007). *Uso (s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Barbosa, A. (2005) *Políticas públicas para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: uma análise do Programa PEC Formação Universitária*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Barreto, R. G. y Leher, R. (2003). Trabalho docente e as reformas neoliberais. In Oliveira, D. A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, pp.39-60.
- Bello, I. M. (2008). *Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y consciencia: sociología de la transmisión cultural*. Santiago: Cide Ediciones.
- Bocchetti, A. & Bueno, B. (2009). Programas de formação docente: exercícios de liberdade ou estratégias de produção de subjetividades? In *Reunião Anual da ANPEd*, 32, (01-15). Caxambu: ANPEd.
- Bourdoncle, R. (2007). Autour du mot “Universitarisation”. *Recherche et Formation*, Lyon, 54, 135-149.

---

<sup>14</sup> Não se questiona aqui os ganhos do ponto de vista individual, que certamente existem, mas aqueles que se referem ao campo profissional do magistério.

- Bourdoncle, R. (1997). Normalisation, academisation, universitarisation, partenariat: de la diversité des voies vers l'université. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, 23, 01-17.
- Brasil. Congresso Nacional. (2002). Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2002. Plano Nacional de Educação para Todos. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. (2000). *Proposta de Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior*. Brasília: MEC. Recuperado de <http://www.mec.gov.br>.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. (1999). *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília: MEC.
- Brasil. Congresso Nacional. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Bueno, B. (2010). Não identidades ou identidades emergentes? Os programas especiais e as novas narrativas sobre a formação docente. In Dalben, A., Diniz, J., Leal, L. & Santos, L. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (pp. 421-440). Belo Horizonte: Autêntica.
- Bueno, B. (2008). *Programas Especiais de Formação de Professores, Educação a Distância e Escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço*. Projeto de Pesquisa. São Paulo: FAPESP-USP.
- Bueno, B. (2003). *Educação a distância, tecnologias de informação e comunicação e formação de professores: abordagens socioculturais*. Projeto de Pesquisa. São Paulo: CNPq-USP.
- Bueno, B. & Oliveira, A. (2008). La educación online en otro registro: usos y apropiaciones de los recursos tecnológicos en la formación de profesores. *Universitas Psychologica*, 07, 823-836.
- Certeau, M. De (1994). *L'invention du quotidien: arts de faire*. Paris: Gallimard.
- Chartier, R. (1990). *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.
- Dias, R. E. & Lopes, A. C. (2009). Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, 09 (2), 79-99. Recuperado de <http://www.curriculosemfronteiras.org>.
- Faria Filho, L. M. (1998). A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In Faria Filho, L. M. (Ed.) *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista* (pp.90-125). Belo Horizonte: Autêntica.
- Ferreira, I. F. (2008). Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 13 (38), 239-251.
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 13 (38), 57-70.
- Maués, O. C. (2003). Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, 118, 89-117.
- Oliveira, D. A. (2003). As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In Oliveira, D. A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes* (pp.13-37). Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira, A. (2009). *Quando o professor se torna aluno: Tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Rockwell, E. & J. Ezpeleta (1986). A escola: Relato de um processo inacabado de construção. In E. Rockwell & J. Ezpeleta. *Pesquisa Participante* (pp. 09-30). (F. A. Barbosa, trad.). São Paulo: Cortez/Autores Associados.

- Rockwell, E. (2007). *Hacer Escuela, hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: Colegio de Michoacán/CIESAS/Cinvestav.
- Sartí, F. & Bueno, B. (2007). Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), 37, 455-479.
- Schulmeyer, A. (2004). Estado atual da avaliação docente em 13 países da América Latina. In Mello, G.N. (Org.). *Ofício de professor na América Latina e Caribe* (pp. 257-274). São Paulo: Fundação Victor Civita.
- World Conference on Education For All (WCEFA). (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. In *Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien. Recuperado de <http://www.educacaoonline.pro.br/docdeclaracaosobreeducacaoparatodos.asp>.

### Sobre as Autoras

Profesora. Dra. Isabel Melero Bello  
Universidade Federal de São Paulo  
Departamento de Educação  
[isabel\\_bello@yahoo.com.br](mailto:isabel_bello@yahoo.com.br)

Profesora. Dra. Belmira Olivera Bueno  
Universidade de São Paulo  
Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação  
[bueno@usp.br](mailto:bueno@usp.br)

---

arquivos analíticos de políticas educativas

**Revista acadêmica avaliada por pares**

Volume 20 Número 6 20 de fevereiro 2012 ISSN 1068-2341

---



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, H.W. WILSON & Co, QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/>

---

archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

**Armando Alcántara Santuario** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

**Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España

**Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España

**Jose Joaquin Brunner** Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**María Caridad García** Universidad Católica del Norte, Chile

**Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León, España

**Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel** FLACSO, Argentina

**Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de Madrid. España

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México

**Verónica García Martínez** Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

**Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla, España

**Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja California, México

**Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

**Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

**José Felipe Martínez Fernández** University of California Los Angeles, USA

**Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú

**Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones Económicas – UNAM, México

**Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia, Venezuela

**Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España

**Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Paula Razquin** UNESCO, Francia

**Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España

**Daniel Schugurensky** Universidad de Toronto-Ontario Institute of Studies in Education, Canadá

**Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

**José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de Colombia

**Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

**José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo, España

**Yengny Marisol Silva Laya** Universidad Iberoamericana, México

**Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña, España

**Antoni Verger Planells** University of Amsterdam, Holanda

**Mario Yapu** Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)  
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

- |  |   |
|--|---|
| <b>Dalila Andrade de Oliveira</b> Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil             | <b>Jefferson Mainardes</b> Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil          |
| <b>Paulo Carrano</b> Universidade Federal Fluminense, Brasil                               | <b>Luciano Mendes de Faria Filho</b> Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil |
| <b>Alicia Maria Catalano de Bonamino</b> Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil      | <b>Lia Raquel Moreira Oliveira</b> Universidade do Minho, Portugal                |
| <b>Fabiana de Amorim Marcello</b> Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil          | <b>Belmira Oliveira Bueno</b> Universidade de São Paulo, Brasil                   |
| <b>Alexandre Fernandez Vaz</b> Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil              | <b>Antônio Teodoro</b> Universidade Lusófona, Portugal                            |
| <b>Gaudêncio Frigotto</b> Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil                 | <b>Pia L. Wong</b> California State University Sacramento, U.S.A                  |
| <b>Alfredo M Gomes</b> Universidade Federal de Pernambuco, Brasil                          | <b>Sandra Regina Sales</b> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil   |
| <b>Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva</b> Universidade Federal de São Carlos, Brasil     | <b>Elba Siqueira Sá Barreto</b> <u>Fundação Carlos Chagas</u> , Brasil            |
| <b>Nadja Herman</b> Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil           | <b>Manuela Terrasêca</b> Universidade do Porto, Portugal                          |
| <b>José Machado Pais</b> Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal | <b>Robert Verhine</b> Universidade Federal da Bahia, Brasil                       |
| <b>Wenceslao Machado de Oliveira Jr.</b> Universidade Estadual de Campinas, Brasil         | <b>Antônio A. S. Zuin</b> Universidade Federal de São Carlos, Brasil              |

education policy analysis archives  
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David R. Garcia** & **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

**Jessica Allen** University of Colorado, Boulder

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin,  
Madison

**Angela Arzubiaga** Arizona State University

**David C. Berliner** Arizona State University

**Robert Bickel** Marshall University

**Henry Braun** Boston College

**Eric Camburn** University of Wisconsin, Madison

**Wendy C. Chi\*** University of Colorado, Boulder

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** Arizona State University

**Antonia Darder** University of Illinois, Urbana-  
Champaign

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Chad d'Entremont** Strategies for Children

**John Diamond** Harvard University

**Tara Donahue** Learning Point Associates

**Sherman Dorn** University of South Florida

**Christopher Joseph Frey** Bowling Green State  
University

**Melissa Lynn Freeman\*** Adams State College

**Amy Garrett Dikkers** University of Minnesota

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Harvey Goldstein** Bristol University

**Jacob P. K. Gross** Indiana University

**Eric M. Haas** WestEd

**Kimberly Joy Howard\*** University of Southern  
California

**Aimee Howley** Ohio University

**Craig Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Christopher Lubienski** University of Illinois,  
Urbana-Champaign

**Sarah Lubienski** University of Illinois, Urbana-  
Champaign

**Samuel R. Lucas** University of California,  
Berkeley

**Maria Martinez-Coslo** University of Texas,  
Arlington

**William Mathis** University of Colorado, Boulder

**Tristan McCowan** Institute of Education, London

**Heinrich Mintrop** University of California,  
Berkeley

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** University of Melbourne

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Noga O'Connor** University of Iowa

**João Paraskveva** University of Massachusetts,  
Dartmouth

**Laurence Parker** University of Illinois, Urbana-  
Champaign

**Susan L. Robertson** Bristol University

**John Rogers** University of California, Los Angeles

**A. G. Rud** Purdue University

**Felicia C. Sanders** The Pennsylvania State  
University

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Kimberly Scott** Arizona State University

**Dorothy Shipps** Baruch College/CUNY

**Maria Teresa Tatto** Michigan State University

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**Cally Waite** Social Science Research Council

**John Weathers** University of Colorado, Colorado  
Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Ed Wiley** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Arizona State University

**John Willinsky** Stanford University

**Kyo Yamashiro** University of California, Los Angeles

\* Members of the New Scholars Board