

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA
RANIERI ROBERTH SILVA DE AGUIAR

**A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DO PROFESSOR/A
LEIGO/A NO BRASIL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O
PROFORMAÇÃO**

São Leopoldo

2007

RANIERI ROBERTH SILVA DE AGUIAR

**A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DO PROFESSOR/A
LEIGO/A NO BRASIL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O
PROFORMAÇÃO**

Dissertação de Mestrado para a obtenção do
Grau de Mestre em Teologia com ênfase em
Educação Comunitária com Infância e Juventude
da Escola Superior de Teologia: Instituto
Ecumênico de Pós-Graduação - IEPG

Orientadora: Dra. Gisela I. Waechter Streck

São Leopoldo

2007

AGRADECIMENTOS

A Deus, O Grande Arquiteto do Universo, por mais esta conquista.

A Doutora Gisela I. Waechter Streck, pela orientação, estímulo e atenção.

A Professora, Marleneth Alves Cavalcante Feitosa, companheira de caminhada,
amiga e esposa.

Às Professoras, Elizete Guedes Rodrigues, Fátima Caldas Curado Cunha, Maria Cleuza dos Santos, Helena Maria Borges e Juscélia. Ex - professoras leigas com quem trabalhei como Tutor no Proformação (saudades).

A Marcus David, pela digitação e acabamento gráfico.

Ao casal Nelson Killp e Sônia Motta, pela acolhida, carinho, vinhos e calor humano em tempos de frio no Rio Grande do Sul.

A Professora Lindalva Silva de Aguiar, mestra de quem herdei a paixão pelo magistério.

Aos colegas da primeira turma de Mestrado Profissionalizante em Educação Comunitária com Infância e Juventude.

Não é possível que continuemos, nas vésperas da chegada do novo milênio, com déficits tão alarmantes em nossa educação, o quantitativo e o qualitativo. Com milhares de professores/as chamados leigos/as, até em áreas do sul do país, ganhando às vezes menos da metade de um salário mínimo. Gente heróica, dadivosa, amorosa, inteligente, mas desprezada pelas oligarquias nacionais.

Paulo Freire

Sumário

INTRODUÇÃO	09
1. Um olhar histórico e político sobre o professor/a/a leigo/a no Brasil	12
1.1. O professor/a leigo/a no Brasil Colônia	12
1.2. O professor/a leigo/a no Brasil Império	14
1.3. O professor/a leigo/a no Brasil República	16
1.4. A dimensão do Professor/a leigo/a nas políticas públicas de formação docente	19
1.5. Professor/a/a leigo/a: quantos são e onde estão?	22
1.6. Professor/a/a leigo/a: que lugar lhes é reservado na atual legislação de ensino?	24
2. PROFORMAÇÃO: proposta pedagógica, estrutura e implementação	27
2.1. Objetivos do PROFORMAÇÃO	27
2.2. Histórico do PROFORMAÇÃO	28
2.3. Base legal do PROFORMAÇÃO	29
2.4. Metodologia do PROFORMAÇÃO	30
2.5. Proposta Pedagógica do PROFORMAÇÃO	32
2.6. Currículo do PROFORMAÇÃO	34
2.7. Estrutura operacional	36
2.8. Financiamento do PROFORMAÇÃO	40
3. Descrição da pesquisa social	46
3.1. Seleção dos sujeitos	46
3.2. Instrumentação	47

3.3. Coleta e sistematização dos dados da pesquisa social	47
3.4. Limitações do método	48
3.5. Apresentação dos resultados das entrevistas	49
3.6. Apresentação dos resultados dos questionários	54
3.7. Análise dos resultados da pesquisa social	64
CONCLUSÃO	67
REFERÊNCIAS	69
ANEXOS	72
ANEXO 1. Entrevistas com resultados	73
ANEXO 2. Questionário PROFORMAÇÃO	75
ANEXO 3. Lista de siglas e seus respectivos significados usados neste estudo	77

RESUMO

O presente trabalho apresenta de forma descritiva e analítica a formação histórica e política do professor/a leigo/a no Brasil, baseado em um estudo de caso sobre o PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores/as em Exercício, promovido pelo Ministério de Educação e Cultura em parceria com os Estados e Municípios. A pesquisa foi realizada com a participação de cinquenta professores/as dos Municípios de Luziânia e Cristalina - GO, que foram formados/as na turma de 2002. Foram aplicados questionários e entrevistas aos participantes da pesquisa cujo resultado foi processado pelo Statistical Package for the Social Sciences. O trabalho constou de quatro partes onde na primeira parte buscou-se um olhar histórico sobre o professor/a leigo/a no Brasil, analisando sua origem e sua permanência no sistema público de ensino, caracterizando de forma geográfica em que regiões do país este número de professores/as é mais expressivo. A segunda analisou também a estrutura e implementação do PROFORMAÇÃO, seu currículo, seu sistema operacional e os mecanismos de educação a distância utilizada na formação dos professores/as, com base no seu guia geral. Na terceira parte, foi feita a composição da população, de forma não randômica, bem como a sua respectiva amostragem. A quarta parte do trabalho revelou que o PROFORMAÇÃO possui deficiências em sua estrutura organizativa, necessitando de ajustes quanto a admissão de professores/as com níveis diferenciados de conhecimentos para um mesmo nível de formação. Finalizando apresentou-se proposta de modificação neste tipo de programa.

Palavras-chave: **professor/a leigo/a, formação de professores/as, Educação a Distância, PROFORMAÇÃO**

ABSTRACT

The present work shows the historical and political formation of teachers without formal education in an analytic and descriptive way, based on a case study research about “PROFORMAÇÃO” (Programa de Formação de Professores/as em Exercício) created by the Education and Culture Ministry, in partnership with State and Municipal governments. Fifty teachers from the municipalities of Luziânia and Cristalina, State of Goiás, graduated in 2002, were interviewed for this research. The answered questionnaires were processed by the Statistical Package for the Social Science. The research consisted of four parts. The first part showed an historical and political view on the formally unlearned teachers in Brazil, their origins and permanence in the Public Learning System and also on the geographic region where the unlearned teachers are concentrated. The second part analyzed, based on a general guide, the “PROFORMAÇÃO”, its syllabus, operational system and some important aspects of the distance learning used for the teacher’s formation. The third part presents the sample population interviewed. The fourth part demonstrates that PROFORMAÇÃO has problems in it’s structural organization and needs adjustments concerning the admission of teachers with different knowledge levels for an equal level of teachers’ formation. Finally, some suggestions to modify the program are made.

Key words: teachers without formal education, teachers' formation, distance education, PROFORMAÇÃO

Introdução

A presença do professor/a/ leigo/a no ensino fundamental brasileiro ainda é significativa. O ingresso desses profissionais no mercado de trabalho tem raízes históricas a partir das reformas pombalinas, passando pelo Império, República até nossos dias. Essa é uma temática que, segundo GARCIA¹ (1991), desaparece e volta com frequência, pelo fato de estarmos ainda tão atrasados em matéria educativa que a necessidade do/a professor/a/a leigo/a continua sendo uma solução ou uma solução problema. Pois em diversos casos o/a professor/a/a e a escola são leigos/as, e enfrentar essa questão implica repensar o conjunto da política educativa do país bem como o compromisso das elites com a educação básica, o papel que esta deve desempenhar em uma sociedade democrática, o perfil e a formação do/a professor/a/a primário. Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 a permanência do/a professor/a/a leigo/a no ensino fundamental foi eliminada. De acordo com o artigo 62, a formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena em Universidades e Institutos Superiores de Educação admitidas como formação mínima para o exercício do magistério de educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio na modalidade normal. A lei também leva em conta a formação em exercício dos profissionais que já estão atuando e que até o final de 2006 devem estar habilitados.

Neste contexto, iniciativas dos Estados e Municípios têm levado a implementação de diversos projetos visando à atualização e habilitação do seu

¹ GARCIA, Walter. **Professor/a leigo/a: Institucionalizar ou erradicar?** São Paulo: Cortez. 1991.

pessoal docente leigo. Entretanto, dado o caráter emergencial e a curta duração da maioria desses programas, faz-se necessário uma análise mais precisa sobre os cursos de formação de professores/as leigos/as em exercício, buscando comparar a eficiência dessa formação com os resultados práticos em sala de aula.

Com relação às modalidades de programas de formação de professores/as em exercício, o MEC implementou no Brasil o Programa de Formação de Professores/as/as em Exercício – PROFORMAÇÃO, um curso de nível médio com habilitação em Magistério na modalidade de ensino a distância, realizada em parceria com Estados e Municípios. O programa destina-se a todos/as os/as professores/as leigos/as que se encontram lecionando nas quatro séries iniciais, classe de alfabetização e pré-escola das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O programa piloto foi realizado nos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul no ano de 1999. Hoje o programa possui aproximadamente 20.000 professores/as/as cursistas.

A essência do problema é verificar se o PROFORMAÇÃO, que é atualmente um dos maiores programas de formação a distância do país, consegue formar, com qualidade, através da sua metodologia, professores/as leigos/as com níveis insuficientes de formação e com diferentes perfis de escolaridade. O presente estudo propõe avaliar por que os professores/as/as egressos do PROFORMAÇÃO apresentam deficiências em sua formação pedagógico-científica refletindo no rendimento dos alunos em sala de aula, além de verificar eficiência dos recursos de educação a distância no desenvolvimento de competências e habilidades do professor/a formado pelo programa. O estudo se delimita aos professores/as formados/as da turma de 2002 que lecionavam as séries iniciais de Ensino Fundamental, (1ª a 4ª séries) e nas classes de alfabetização dos municípios de Luziânia e Cristalina, duas cidades conveniadas a Agência Formadora – AGF de Luziânia estado de Goiás.

A importância desse estudo está ligado a possibilidade de se analisar a formação em exercício de professores/as leigos/as através do programa oficial do Ministério de Educação e Cultura, contribuindo para melhoria dos planejamentos dos programas de formação em serviço com vistas a propor mudanças neste tipo de formação. Neste sentido a dissertação foi dividida em três capítulos. O primeiro faz uma reconstrução histórica e política do professor/a leigo/a na educação brasileira, o seu surgimento e a sua permanência no sistema público de ensino, descrevendo o que de fato é um professor/a leigo/a, qual o seu perfil, sua atuação, e em que região do país esse contingente de profissionais é mais expressivo. O capítulo dois apresenta de forma detalhada, a proposta pedagógica, a estrutura e forma como é implementado o PROFORMAÇÃO nas esferas Federal, Estadual e Municipal. O terceiro e último capítulo, apresenta a metodologia adotada na pesquisa, o método de coleta de dados, a população e o tratamento estatístico.

Cumprida esta parte, finalizamos com a apresentação e discussão dos resultados destacando em que medida o programa atinge seus objetivos e que aspectos deste mesmo programa devem ser, à luz do estudo, modificados e estudados em pesquisas futuras.

1. Um olhar histórico e político sobre o professor/a/a leigo/a no Brasil

Neste capítulo faremos uma breve retrospectiva sobre a formação docente no Brasil passando pela Colônia, Império, República até os dias atuais, com o objetivo de explicitar a relação histórica e política do professor/a leigo/a no Brasil. Mostraremos também como esse/a profissional vem sendo vitimizado/a à luz das políticas públicas de formação docente, descrevendo quantos são e onde estão para daí propor uma reflexão quanto ao seu papel e a sua permanência no sistema público de ensino.

1.1. O professor/a leigo/a no Brasil Colônia

O/A professor/a leigo/a no Brasil tem suas raízes históricas em 1755, data da expulsão dos Jesuítas pelo ministro de D. José I, Sebastião José de Carvalho Melo, o Marquês de Pombal, que implantou uma série de reformas que tinham como objetivo tirar Portugal do atraso científico e econômico, resultante da União Ibérica que reduziu o país a um mero exportador de vinho e azeite.

A expulsão dos Jesuítas de todo o Império Lusitano foi, dentre as reformas Pombalinas, foi a que mais repercutiu no campo educacional, pois provocou o desmonte de um sistema de ensino intrinsecamente religioso, economicamente sólido e moralmente infalível. O referido sistema era pautado no *Ratio Studiorum*,

uma espécie de Parâmetros Curriculares, que até então era unificado, independente do país em que ele era aplicado.

Sob a alegação de que os Jesuítas eram culturalmente retrógrados, anticientíficos e de acumularem riquezas, além de politicamente influentes, Pombal acirrou ainda mais o processo de varredura da ordem dentro do Império Português, fato este, que nas colônias e, em particular no Brasil, provocou o desmantelamento do sistema Colonial de Ensino.

Analisando o período que vai da expulsão dos Jesuítas em 1755 até a vinda da família Real para o Brasil em 1808, Fernando de Azevedo diz “[...] Abriu-se um parêntese de quase meio século, que se caracterizou pela desorganização e decadência do Ensino Colonial”². É justamente nesse período que surge a figura do professor/a leigo/a, que mesmo não tendo a formação humanístico-religiosa de dez anos³ como a dos Jesuítas, foi o principal protagonista das aulas régias.

A criação das aulas régias foi na realidade uma tentativa de preencher a grande lacuna deixada pelo raio de ação dos Jesuítas nos extintos colégios e seminários. Para isso foi criado pela Coroa o cargo de Diretor Geral de Estudos, responsável pelo concurso de provimentos de “professores/as régios”, com o objetivo de lecionarem em diferentes cadeiras ou disciplinas, através da licença para o magistério público ou privado.

² AZEVEDO, Fernando. **A Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Vozes, 1963, p. 61

³ A formação de um padre jesuíta compreendia dois tipos de curso: studia inferiora que correspondia a um curso de ensino médio com duração de seis anos envolvendo três de estudo de gramática, humanidades e retórica e mais três anos de filosofia e ciências. Studia superiora curso com duração de quatro anos onde se estudava teologia moral e ciências sagradas completando um ciclo de dez anos de estudo cujo principal objetivo era a formação do futuro padre. ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989. p.112

Maria Elizabete Xavier⁴ chama atenção para a lentidão com que se implantaram essas aulas. Sem professores/as formados/as e com a agravante da demora na concessão de licenças para ensinar, iniciou-se nas colônias o recrutamento de pessoas que, mesmo sem formação ou qualquer vocação para o magistério, foram nomeadas professores/as régios (as). Estes por sua vez, ensinariam a cadeira ou disciplina que tinham afinidade, além é claro, do ensino das primeiras letras. A manutenção de aulas régias era provida pelo subsídio literário, um famigerado imposto que era cobrado dos comerciantes, em especial dos açougueiros. Sobre este imposto Carrato comenta: “[...] Além de Portugal proceder com extrema ‘sovinice’ no pagamento dos professores/as, os recursos do subsídio literário eram desviados e nem sempre eram aplicados na manutenção de uma rede escolar.”⁵

Verifica-se que Portugal não tinha o menor interesse em implementar no Brasil um sistema de ensino que ao menos de longe fosse visto como alternativa à extinção da educação religiosa jesuítica, que desse às províncias e vilas pelo menos professores/as com formação adequada para o magistério. Lauro de Oliveira é contundente ao afirmar “[...] Pombal eliminou qualquer alternativa durante um século e meio; nem órgão público, nem ‘companhia’ leiga ou religiosa cuidaria durante este espaço de tempo da educação nacional...”⁶

1.2. O professor/a leigo/a no Brasil Império

A preocupação com a formação de professores/as no Brasil começou apenas no Império, no nível das Escolas Normais: a de Niterói em 1835, a da Bahia em 1836, a do Ceará em 1845, a de São Paulo em 1846 e a do Rio de Janeiro em 1880,

⁴ Há informação que isso teria levado quarenta anos, até 1799, quando as licenças para docência passaram a ser concedidas pelo Vice-rei. Cf. XAVIER, Maria Elizabeth Sampaio Prado. **História da educação no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994, p. 52

⁵ CARRATO, José Ferreira. **Sociologia da Imprensa Brasileira**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1989, p. 148

⁶ OLIVEIRA, Lauro de. **História da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Brasília, 1977, p. 28.

não chegando a reverter a tendência de um quadro docente improvisado, sem preparação específica. Em uma sociedade escravocrata que não se interessavam pela educação do povo, muitas escolas normais eram improvisadas, muitas vezes tendo somente um professor/a. Muitas não chegaram a ser instaladas por falta de verbas ou eram abertas para em seguida serem fechadas.⁷

Após a independência do Brasil e a abolição da Assembléia Constituinte de 1823 que estabelecia em cada distrito escolas primárias, ginásios e universidades em locais apropriados, D. Pedro I outorga a constituição de 1824, prescrevendo que a instrução primária seria gratuita e atribuída a qualquer pessoa o direito de abrir escolas. Não era exigido qualquer preceito cultural desse cidadão “educador”. Ficava definido em lei: “Todo e qualquer cidadão que queira se dedicar ao magistério para meninos e meninas respectivamente deverão formar-se à custa de seus ordenados...”⁸

Observa-se aí um distanciamento prático entre vontade e disposição de mudanças: se por um lado havia uma lei que obrigava as províncias, vilas e aldeias a terem escolas, por outro a mesma lei não dava qualquer suporte para o exercício da profissão de professor/a. Sobre este fato afirma Nielsen: “Tudo ficou como estava e nada foi feito posto que referente à educação e a formação de mestres/as não havia provisão ou cargos financeiros nem meios técnicos para a implementação daqueles preceitos constitucionais.”⁹ Não é difícil constatar que a figura do professor/a leigo/a se manteve na instrução pública elementar, pelo fato de serem mal remunerados e quase ou sem nenhum custo para o Estado. Ensinar era considerado um sacerdócio e exigia-se dos professores/as mais dedicação e abnegação do que preparo científico. “Sem prestígio e completamente desamparados, sempre que outras oportunidades surgiam, abandonavam o magistério”.¹⁰

⁷ AZEVEDO, 1963, p. 65

⁸ Constituição Federal 1824, Art. 175 §32

⁹ NIELSEN, Antonio. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1988, p. 14

¹⁰ WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1997. p.32.

As estatísticas disponíveis revelam uma situação insólita na instrução pública brasileira no fim do Império. Maria José Garcia Werebe na obra *Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil* faz o seguinte registro da situação da educação no fim do Império:

O país contava com cerca de nove milhões de habitantes e os alunos representavam apenas 2% dessa população. Em 1878 havia 5.661 escolas primárias com 175.714 alunos (sendo que 20 anos antes, em 1857, havia 3.305 escolas com 70.224 alunos, segundo os dados do parecer de Rui Barbosa). No município da corte havia 211 escolas (das quais 95 eram públicas e 116 particulares), com 12 mil alunos o que representava 5 % da população livre, pois, dos 400 mil habitantes, 70 mil eram escravos, sem contar que o recenseamento de 1870 registrava um índice de analfabetos de 78%, nos grupos de população das idades de 15 anos e mais.¹¹

O legado não poderia ser outro: uma instrução pública (ensino primário) deficiente e disforme, com um corpo docente de quase 80% de leigos/as, mal preparados, que adquiriram seus diplomas em bancas de exames de suficiência, realizados sazonalmente e sem rigor para ministrarem uma educação propedêutica, predominantemente livresca e com pouca atenção aos estudos das ciências.

Foi esse o quadro que a República recebeu na área da educação: o magistério sendo encarado como um sacerdócio e engrossando assim o contingente de professores/as leigos/as nas escolas públicas.

1.3. O professor/a leigo/a no Brasil República

Na primeira Constituição Republicana, as escolas normais eram competência dos Estados e seu *status* continuava mal definido: “[...] não é uma

¹¹ WEREBE, 1997, p.37

escola secundária, nem tampouco uma escola profissional, mas sim uma escola de ensino geral que, não obstante conduz ao ensino do magistério”.¹² (WEREBE. p. 42)

Nos primeiros anos da República manteve-se a mesma tendência política quanto à formação de professores/as. A Constituição de 1981 reafirmava o processo de descentralização do ensino, atribuindo à União a incumbência da educação superior e secundária e aos Estados a educação elementar e profissional, não dando muita atenção às escolas primárias, reafirmando o viés elitista dos outros níveis de ensino, dando continuidade a educação dual, herança do império.

A expansão da educação na primeira República se concentrou no nível das escolas primárias o que por sua vez, gerou uma demanda muito grande no quadro de professores/as, que eram formados nas escolas normais de grau colegial, com três séries anuais e na escola normal de grau ginasial com quatro séries anuais. Conferiam o diploma de regente do ensino primário. Para o ensino secundário, os professores/as eram recrutados entre os profissionais liberais ou no clero e nas congregações religiosas. Sobre este aspecto comenta Molevade.

Na realidade os professores/as ou “lente” [grifo do autor] das cadeiras dos Liceus eram clérigos ou profissionais liberais, formados em áreas afins ou simplesmente detentores pela prática de determinado conhecimento. Um médico lecionava biologia, um advogado história, um engenheiro lecionava matemática e um cidadão nascido na Itália ou França italiano ou francês.¹³

Molevade comenta ainda que o que garantia certa qualidade era a instituição do concurso que apurava o conhecimento do professor/a, mas nada se apurava de metodologia pedagógica, o que em pleno século XX deixava visível os ranços do sistema imperial na educação Republicana.

¹² WEREBE, 1997, p.42

¹³ MONLEVADE, João. 13 Lições sobre fazer-se educador no Brasil. Brasília: Idéa Editora. 2001, p. 37

Outro fato importante da formação de professores/as da República foi a predominância do elemento feminino, pois os jovens eram atraídos para os novos empregos nas indústrias e para as novas modalidades de estudos profissionais que surgiam em detrimento de um magistério primário, desvalorizado socialmente e mal remunerado. Ocupando poucas horas diárias, oferecendo férias escolares, o magistério constituía-se assim numa profissão conveniente para as mulheres donas de casa, permitindo-lhes mais facilmente conciliar a docência com as funções domésticas.¹⁴

Após a segunda guerra mundial (1939 – 1945) inicia a Segunda República, que tem como característica o populismo, um fenômeno típico do Brasil e na América Latina de um modo geral, que resultaria num otimismo econômico e pedagógico. O otimismo econômico foi resultado da implantação de indústrias e da ampliação do comércio que fez com que o modelo econômico do Brasil deixasse de ser agrário-exportador dependente para ser industrializado, com forte viés comercial. Esta nova realidade provocou maciço êxodo rural, fazendo com que as capitais e as grandes cidades sofressem um aumento populacional de 35 para 150 milhões de habitantes entre os anos de 1934 a 1988. Este crescimento resultou numa substancial demanda de escolas primárias e secundárias pelo fato de que 60% da população eram formadas de jovens e adolescentes entre 15 e 20 anos e muitos destes não tiveram acesso à instrução na idade escolar.

Todos esses acontecimentos levaram o Brasil a um processo de modernização social resultante de seu modelo de crescimento econômico. O fato é que, na medida em que as estatísticas apontavam o crescimento da rede escolar, paralelamente se constatava um alto índice de profissionais não habilitados trabalhando em sala de aula. Este acontecimento gerou um crescimento em números absolutos, mas uma baixa em números relativos, ou seja, enquanto se avançava na oferta de vagas nas escolas, também crescia a má qualidade dessa oferta de ensino. Outro aspecto a se considerar é que a baixa qualificação dos

¹⁴

WEREBE, 1997, p. 42

professores/as incidia, sobretudo, nas escolas de zona rural e nas periferias urbanas. Para Streck (2005), a educação no Brasil serviu historicamente para que as classes dominantes mantivessem o poder. A educação foi usada para manter um sistema que privilegiou as classes mais abastadas e manteve um quadro de injustiça e opressão, que iniciou no Brasil colonial e se mantém inalterado até os dias de hoje¹⁵.

Constata-se então, que o professor/a leigo/a é um personagem de forte atuação na história da educação e, ao mesmo tempo, um sobrevivente histórico do abandono dos poderes públicos em épocas diferentes, decorrente da falta de planejamento e investimentos compatíveis com a necessidade da educação do povo.

1.4. A dimensão do Professor/a leigo/a nas políticas públicas de formação docente

Veremos agora, o que é de fato um professor/a leigo/a e como este/a é caracterizado nas legislações trabalhista e nas organizações de classe, e como esta palavra leigo/a assume nova conotação nas políticas públicas de educação no Brasil.

Para uma melhor caracterização, é preciso, para efeito deste estudo, descrever quais são os tipos de professores/as leigos/as que atuam na educação brasileira.

¹⁵ STRECK, Gisela I. Waechter. **Escola Comunitária: fundamentos e identidade**. São Leopoldo: Sinodal. 2005, p. 133

O uso da palavra “leigo/a” se tornou usual na Idade Média quando se queria fazer alusão àquela pessoa ignorante dos mistérios sagrados por não ter sido iniciada na catequização ou nos assuntos religiosos. Com o desenvolvimento semântico, a palavra “leigo/a” se tornou sinônimo de pessoa que ignora um assunto por que não o domina. Quando se examina hoje a questão do professor/a leigo/a se está claramente sugerindo, segundo Amaral (1991) “professores/as que desconhecem ou são ignorantes do trabalho que fazem e, mais especificamente, daqueles professores/as que não possuem uma formação básica para lecionar em determinado nível ou série”.¹⁶

No campo da legislação, percebe-se que as leis sempre deram brechas com uso de eufemismos para tratar esta questão, sempre criando cargos nas carreiras do magistério contemplando professores/as não habilitados. Quando analisamos as leis orgânicas do ensino normal de 1946, é visível o tratamento que a legislação dá quando estabelece níveis diferenciados para a formação do magistério, criando assim, as escolas normais de primeiro ciclo, que davam habilitação para o professor/a/a atuar na zona rural e nas periferias urbanas e a escola normal de segundo ciclo que habilitava professores/as primários.

Seguindo o mesmo espírito das leis orgânicas do ensino normal, a LDB 5692/71 previa em seu artigo 30º como formação mínima para o exercício do magistério de 1º Grau no ensino de 1ª a 4ª série, habilitação específica de 2º Grau, e, no ensino de 5ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior representada por licenciatura de 1º grau obtida em cursos de curta duração. Em sentido estrito, portanto, professores/as que não possuem as habilitações específicas previstas em lei são professores/as leigos/as. A mesma lei 5692/71, sofreu reformas com a lei 7044/82, reconhecendo as diferentes realidades do Brasil, com seus bolsões de miséria e exclusão social, e percebeu a falta de professores/as habilitados. Nos artigos 77º e 79º da lei em questão, deliberou-se em caráter suplementar e a título

¹⁶ MARIA, Tereza Marques. **Professor/a leigo/a**. São Paulo: Cortez, 1991 p 37.

precário em suas disposições transitórias, sobre o exercício da profissão de professor/a sem habilitação legal.

Essa medida criou no quadro docente brasileiro a figura do “professor/a assistente” nos planos de carreira, que na realidade era o regente de classe nos lugares onde não havia professores/as habilitados. De acordo com as regiões onde atuavam, enumeramos sete tipos de professor/a leigo/a que ensinavam nas séries iniciais de 1ª a 4ª série:

- I. Os que não tinham ensino primário completo;
- II. Os que tinham primário completo;
- III. Os que não tinham primeiro grau completo;
- IV. Os que tinham primeiro grau completo;
- V. Os que não completaram o segundo grau;
- VI. Os que tinham segundo grau completo, mas sem habilitação para o magistério;
- VII. Os de curso superior sem habilitação para o magistério.

Este último tipo de professor/a gerou uma nova categoria de leigos/as nas escolas públicas: o/a leigo/a bacharel, que apesar de ostentar o título acadêmico, não traz em sua formação qualquer inclinação metodológica para o magistério, como afirma Ferreira (1994): “São profissionais liberais que por não acharem colocação no mercado de trabalho se dirigem ao magistério para não sucumbir à fúria capitalista.”¹⁷

¹⁷ FERREIRA, Carlos Rodrigues. **Profissionalismo e Magistério no Brasil**. Curitiba: Antares, 1994 p.15

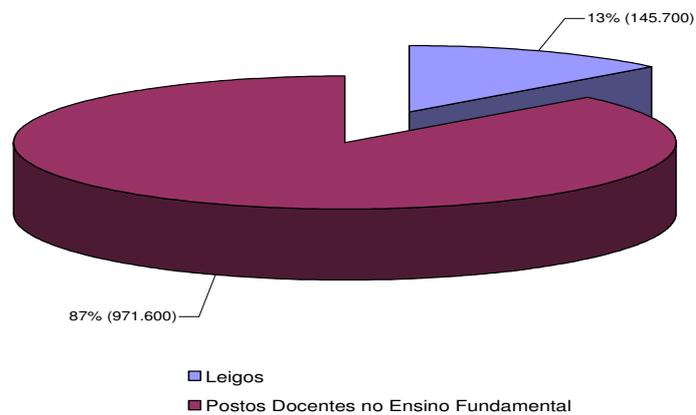
As políticas de habilitação dos/as professores/as leigos/as se delimitaram nas regiões e, mais especificamente, aos estados, o que gerou no país diversas experiências como: Logos I e II em Minas Gerais, o SENAFOR no Rio Grande do Norte, o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) em São Paulo, o Projeto Mestre Escola da fundação Roberto Marinho, o Projeto Lúmen da SEADEC – GO, Projeto Crescer no Rio de Janeiro, HAPRONT no Paraná e o APRAL na Bahia. Estes são exemplos de medidas políticas educacionais estanques, que embora abrandassem as estatísticas, não revelavam qualquer preocupação com a conjuntura da situação docente nacional, visto que tentavam corrigir um problema momentâneo e regionalizado, mas não atendiam às demandas futuras, pois a eliminação da figura do leigo/a dependia mais de transformações macro estruturais do país do que de ações isoladas.

1.5. Professor/a leigo/a: quantos são e onde estão?

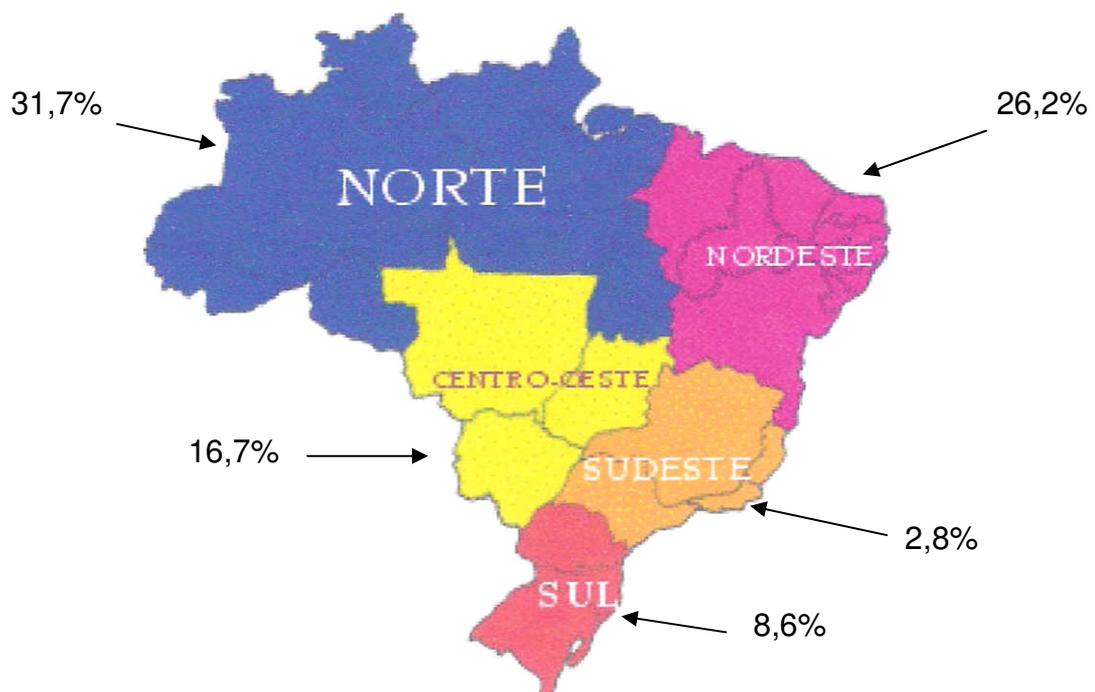
Diversos estudos sobre o professor/a leigo/a no Brasil como os de Barreto (1991), Ward e Picanço (1986), vem demonstrando que este fenômeno sofreu diminuição nos últimos dez anos. Estima-se que há atualmente entre 100 e 125 mil docentes em pleno exercício de suas funções sem a formação necessária para estar em sala de aula. A dificuldade na precisão destes números está no fato de que, nas estatísticas o/a mesmo/a professor/a constar mais de uma vez, porque atua em mais de uma modalidade de ensino. A concentração desses profissionais é bem representativa nas escolas rurais e nas áreas de periferia dos grandes centros urbanos.

Segundo dados levantados em 1987 pelo serviço de estatísticas do MEC, dos 1.117,3 mil postos docentes no Ensino Fundamental, 145,7 mil (13%) eram ocupados por professores/as leigos/as que não possuíam segundo grau completo. Conforme demonstrado no gráfico a seguir, veremos como estavam distribuídos os postos docentes com seus respectivos docentes.

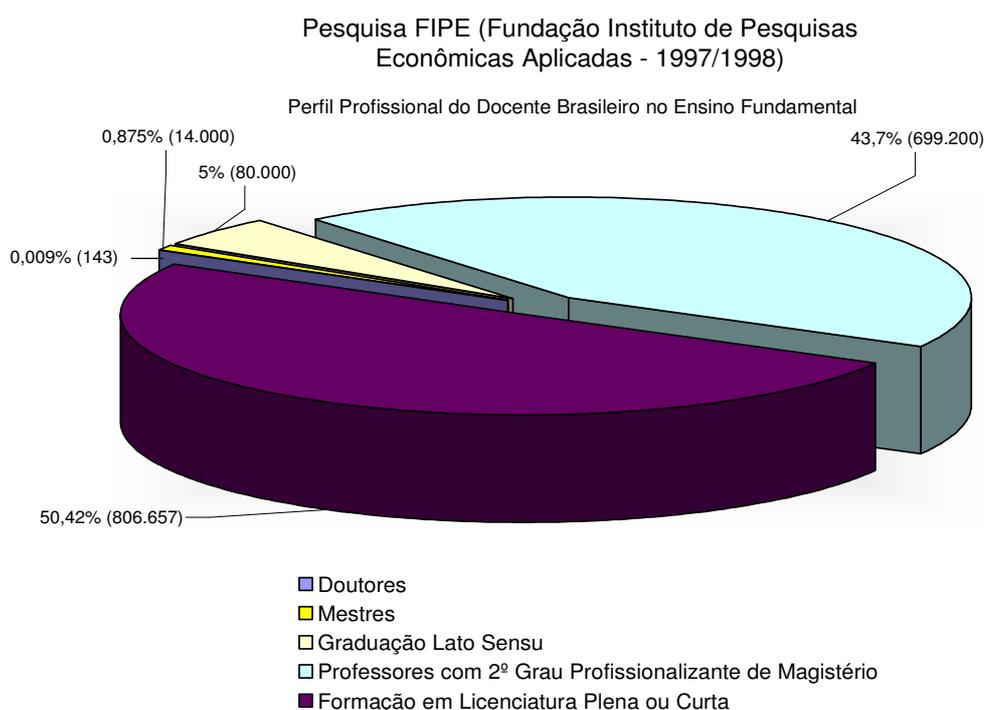
Fonte: MEC-INEP - Postos Docentes no Ensino Fundamental - 1987



A região que apresentava em seu quadro docente a maior porcentagem de leigos/as era a Região Norte, onde 31,7% das salas de aula eram ocupadas por professores/as com este perfil de escolaridade, seguidas pela Região Nordeste com 26,2% de leigos/as e a Centro Oeste com 16,7%. Na Região Sul 8,6% dos docentes eram leigos/as e na Sudeste eles representavam 2,8%. O impacto desse quadro, associado à falta de políticas públicas consistentes, levou o Brasil, segundo dados do IPEA, a terminar a década de oitenta com o quantitativo oficial de oitenta mil professores/as leigos/as no sistema público de ensino.



Em 1997, dez anos depois, foi realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – FIPE, da Universidade de São Paulo, um estudo sobre o perfil profissional do docente brasileiro no Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries, encomendado pelo MEC e posteriormente publicado pelo jornal O Estado de São Paulo, em 15 de março de 1998. De acordo com a pesquisa, de cada vinte professores/as do ensino fundamental, um tem apenas o 1º grau, o que representa em termos numéricos, 80 mil docentes brasileiros sem a formação necessária para estar em sala de aula. O estudo também revelou sérias distorções sobre o nível de formação e a situação salarial dos professores/as da rede pública em relação ao regime de horas trabalhadas, ao tempo de carreira e ao nível de formação. No perfil traçado pelo estudo, somente 5% dos 1,6 milhões de professores/as possui graduação *lato sensu*. São apenas 143 doutores e 14 mil mestres em sala de aula no Ensino Fundamental. Os docentes que têm segundo grau profissionalizante de magistério são 43,7% do total. Mais de 50% do total de professores/as que atuam no Ensino Fundamental tem formação em licenciatura curta e plena. A maioria desses profissionais com nível superior encontra-se na região Sudeste, que divide com a região Sul os melhores níveis salariais.



* 80.000 docentes brasileiros sem a formação necessária para que estejam em salas de aula no Ensino Fundamental.

1.6. Professor/a leigo/a: que lugar lhes é reservado na atual legislação de ensino?

Com o advento da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a permanência do professor/a leigo/a no ensino foi banida, pelo menos na lei:

A formação de docentes para atuar na educação básica, far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida como formação mínima para o exercício de magistérios na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio na modalidade normal. (Titulo VI art. 62)

No Título IX da LDB, em suas disposições transitórias, fica claro no parágrafo 4º que até o fim da década da educação somente serão admitidos professores/as habilitados/as em nível superior ou formados em serviços, com a incumbência dos Municípios, Estados e União de realizar programas de capacitação para todos os professores/as em exercício. Utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância. Neste contexto também é instituído, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF que começou a vigorar em 1º de janeiro de 1998.

Dentre outras deliberações, o FUNDEF determinava em seu artigo IX: os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam num prazo de seis meses de vigência da lei, dispor de novo plano de carreira e remuneração do magistério, de modo a assegurar a remuneração condigna dos/as professores/as do Ensino Fundamental, o estímulo ao trabalho em sala de aula, a melhoria da qualidade do ensino, além de contemplar investimentos na capacitação de professores/as leigos/as, os quais passariam a integrar o quadro em extinção, de duração de cinco anos, assegurando a todos os/as leigos/as o prazo legal para obtenção de habilitação necessária ao exercício das atividades docentes.

Todas essas disposições provocaram uma procura sem precedentes dos profissionais da educação aos cursos de licenciatura. Neste mesmo contexto, iniciativas dos Estados e Municípios têm levado a implementação de diversos projetos visando à habilitação do seu pessoal docente leigo. Para Vargas (2005), esse movimento acelerado na busca de habilitação pedagógica tanto por parte dos governos como por parte dos professores/as, deu-se principalmente por que a maioria acabou interpretando de forma equivocada o parágrafo 4º do Artigo 87, da LDB 9394/96. Quando o parágrafo diz que “até o fim da década da educação, 2007, somente serão admitidos professores/as habilitados em nível superior...”. A interpretação dada foi que ao final da década da educação, caso os professores/as que já atuam nas redes públicas de ensino não atingissem a formação estabelecida, eles seriam demitidos. A resolução CNE/CEB 01/03 veio exatamente esclarecer esse equívoco, garantindo os direitos adquiridos dos professores/as não habilitados que atuam nas redes públicas de ensino¹⁸.

Entretanto, dado o caráter emergencial e a curta duração da maioria desses programas, faz-se necessário uma análise mais precisa sobre as propostas de formação de professores/as leigos/as em exercício, buscando comparar a eficiência dessa formação com os resultados práticos em sala de aula.

¹⁸ VARGAS, Suzi Mesquita. **Programa de Formação de Professores em exercício e a distância**. Um estudo do projeto veredas. Dissertação de Mestrado. Brasília, UNB, 2005.

2. PROFORMAÇÃO: proposta pedagógica, estrutura e implementação

Neste capítulo apresentaremos as diretrizes gerais do Programa de Formação Continuada extraído do documento da Secretaria de Educação a Distância – Projeto FUNDESCOLA e do Guia geral do PROFORMAÇÃO publicado em junho de 2000.¹⁹

2.1. Objetivos do PROFORMAÇÃO

O PROFORMAÇÃO possui os seguintes objetivos gerais:

- Habilitar os/as professores/as das redes públicas de educação, de acordo com a legislação vigente;
- Elevar o nível de conhecimento e competência profissional dos docentes em exercício;
- Contribuir para a melhoria do desempenho escolar dos/as alunos/as das séries iniciais da educação fundamental das redes públicas dos estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste;
- Valorizar o Magistério criando condições para a efetiva valorização da profissionalização docente, como requisito para a melhoria da qualidade do ensino.

¹⁹ FUNDESCOLA, Projeto. **O PROFORMAÇÃO: Proposta Pedagógica, estrutura e implementação**. SEED. MEC, Brasília, 2000.

2.2. Histórico do PROFORMAÇÃO

A implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF - pelos Estados e Municípios gerou a necessidade da habilitação dos professores/as sem a formação mínima exigida por lei, requerendo da parte dos dirigentes iniciativas no sentido do cumprimento desse dispositivo. A direção da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME - e do Conselho Nacional dos Secretários de Educação - CONSED - na busca de parceiros identificou na Secretaria de Educação a Distância - SEED - o apoio necessário à implantação de um programa adequado à formação dos professores/as em exercício, que pudesse ser realizado dentro de princípios de qualidade.

Essa demanda coincidia com o esforço do MEC para organizar a oferta de programas de formação de professores/as, continuada e a distância, mediante o uso dos recursos tecnológicos, na perspectiva da melhoria da qualidade da rede pública de Educação Fundamental. Houve também as demandas por parte dos próprios docentes, junto ao MEC, tão logo o Programa TV ESCOLA teve início, dado sua potencialidade de chegar às regiões destituídas de infra-estrutura de cursos, e, portanto, sem possibilidades de oferta de formação para atender às exigências legais ao exercício de magistério.

Em fevereiro do ano de 1998, em João Pessoa – Paraíba foi realizada o **Workshop Precursor do Programa de Formação de Professores/as**, com representantes das Secretarias de Educação e das Universidades Federais dos 19 estados compreendidos no FUNDESCOLA, representantes da UNDIME em âmbito Nacional e Estadual, principalmente das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e representantes da UNESCO. A partir desse encontro, foram propostas ações visando o detalhamento e aprimoramento do projeto.

A partir de 1998 foram contratadas equipes de especialistas nas áreas temáticas e em produção de vídeos para a elaboração dos materiais didáticos – Guias de Estudos e vídeos, obedecendo a critério seletivo.

A implantação do Programa deu-se, inicialmente em caráter experimental, nos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, que aderiram ao Programa - PROFORMAÇÃO, e criaram condições requeridas à sua execução no início do ano de 1999.

2.3. Base legal do PROFORMAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96) atribui a cada Município e, supletivamente, ao Estado e à União, a incumbência de "realizar programas de formação para todos os professores/as em exercício, utilizando para isso também os recursos da Educação a Distância" (Art. 87, parágrafo 3º, inciso III). Com o objetivo de que, até o fim da Década da Educação (ano 2006), somente sejam admitidos "professores/as habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" (Art. 87 parágrafo 4º). Embora determine que a formação desses se dê em nível superior, no caso das séries iniciais do Ensino Fundamental, a LDB admite como patamar mínimo Habilitação em Magistério no nível médio.

A Lei 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF estabelece um prazo de cinco anos a contar de sua publicação (portanto, entre 1997 e 2001). Para a consecução desse mínimo e prevê os meios para isso, permitindo que parte dos recursos financeiros destinados à remuneração dos profissionais do Magistério seja investida na capacitação de professores/as leigos/as em atuação no Ensino Fundamental.

Além da LDB e do FUNDEF, o PROFORMAÇÃO fundamenta-se:

- No Parecer CEB 15/98 da Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação, que define diretrizes curriculares para o Ensino Médio;
- No "Referencial para a Formação de Professores/as" proposta pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC (SEF/MEC) e aprovado pelo CNE (Resolução CEB nº 2/99);
- Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

2.4. Metodologia do PROFORMAÇÃO

O curso funciona na modalidade de ensino a distância, utilizando-se de materiais auto-instrucionais (impressos e vídeos), atividades coletivas e individuais e um serviço de apoio à aprendizagem realizado por meio de um serviço de Tutor/aia e comunicação permanente.

a) Materiais Auto-instrucionais:

- **Guias de Estudo e Cadernos de Verificação da Aprendizagem:** contêm textos orientados pelos objetivos específicos e competências

esperadas dos cursistas, dentro das áreas temáticas para estudos e exercícios correspondentes à parte de estudo individual.

- **Vídeos:** integram os conteúdos estudados nas áreas temáticas, incluindo situações de prática pedagógica e propostas de atividades diretamente ligadas à prática docente. São utilizados nos encontros presenciais quinzenais.

b) Atividades Coletivas

- **Fase Presencial:** 15 dias de atividades presenciais, no início de cada módulo semestral, orientadas por professores/as das AGF.
- **Reunião de Sábado:** encontros quinzenais que congregam todos os Professores/as Cursistas de um mesmo Tutor/a. As atividades são programadas para prover orientações, suporte à aprendizagem, acompanhamento do trabalho e desempenho dos Professores/as Cursistas e fechamento da Unidade mediante apresentação de vídeo sobre os estudos da quinzena.

c) Atividades Individuais:

- **Estudo individual:** estudo efetuado pelo Professor/a Cursista durante o curso com base nos Guias de Estudo.

- **Exercícios de Verificação da Aprendizagem:** exercícios sobre os conteúdos das áreas temáticas, desenvolvidos nos Guias de Estudo, e respondidos no Caderno de Verificação da Aprendizagem.
- **Memorial:** documento elaborado individualmente pelo Professor/a Cursista, ao longo do Módulo, a partir das orientações contidas nos Guias de Estudo.
- **Prática Pedagógica:** atividade docente do Professor/a Cursista, na escola, que incorpora as orientações propostas nos Guias de Estudo e é acompanhada pelo Tutor/a.
- **Avaliação Bimestral:** prova individual sem consulta, realizada duas vezes no semestre durante o Módulo.

O curso é desenvolvido em quatro semestres, somando um total de 3.200 horas. Cada semestre corresponde a um módulo de 800 horas, envolvendo uma Fase Presencial (96 h), Atividades Individuais (192 h) de estudo nos Guias e exercícios no Caderno de Verificação, Reuniões de Sábado (72 h), Prática Pedagógica (320 h), elaboração de Memorial (40 h), Projetos de Trabalho e Língua Estrangeira (80h).

2.5. Proposta Pedagógica do PROFORMAÇÃO

O PROFORMAÇÃO espera contribuir para a formação de um professor/a capaz de continuar aprendendo e de um cidadão responsável e participativo,

integrado ao projeto da sociedade em que vive e, ao mesmo tempo, crítico e transformador.

Especificamente, espera-se que, ao final do Programa, o Professor/a Cursista seja capaz de:

- Dominar todo o instrumental necessário para o desempenho competente de suas funções.
- Tematizar a própria prática e refletir criticamente a respeito dela.
- Conhecer e aceitar as características de seus/suas alunos/as.
- Respeitar as diversidades culturais e lidar bem com elas.
- Ser comprometido com o sucesso dos/as alunos/as e com o funcionamento democrático da escola em que atua.
- Valorizar o saber que produz em seu trabalho cotidiano e ter consciência de sua dignidade como ser humano e como profissional.
- Conhecer os fundamentos da cidadania.
- Utilizar formas contemporâneas de linguagem.
- Dominar os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a moderna produção da vida contemporânea.

No Programa, a educação é vista como um processo construtivo e permanente, que vai da vida para a escola e da escola para a vida, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática. Tem caráter histórico e cultural, formando as novas gerações de acordo com as necessidades da sociedade e, ao mesmo tempo, promovendo a auto-realização e o desenvolvimento das pessoas. São atribuição e responsabilidade de múltiplas

agências: a família, a igreja, a empresa, o sindicato, a associação profissional e, é claro, a escola.

Nessa perspectiva, o currículo do Programa valoriza as experiências culturais e os conhecimentos prévios do Professor/a Cursista, tomando-os como ponto de partida para a reflexão e a elaboração teórica, estimula a reflexão da própria prática e a participação do Professor/a Cursista na vida da comunidade. Propõe, ainda, uma formação concreta, contínua e relacionada à prática do Professor/a Cursista, abrindo espaço para que este tenha oportunidade de participar ativamente no processo de organização da atividade pedagógica e de aprender os conteúdos do Ensino Médio. Percebendo-os também com olhos de quem terá de planejar e efetivar o seu ensino, à luz dos conhecimentos construídos no decorrer dos seus estudos.

2.6. Currículo do PROFORMAÇÃO

O currículo do PROFORMAÇÃO apresenta um núcleo nacional estruturado em seis áreas temáticas, que congregam:

a) Base Nacional do Ensino Médio

1. Linguagens e Códigos
2. Identidade, Sociedade e Cultura
3. Matemática e Lógica
4. Vida e Natureza

b) Formação Pedagógica

5. Fundamentos da Educação
6. Organização do Trabalho Pedagógico

A definição dos conteúdos está orientada por uma temática mais ampla denominada **eixos integradores**, que se constituem num espaço para uma abordagem interdisciplinar, associando as experiências dos Professores/as Cursistas e os/as orientandos/as para outras vivências, com ênfase na sua prática docente.

Os eixos integradores, em número de quatro (um por módulo), permeiam cada uma das áreas temáticas de cada módulo, atuando como elemento agregador. A essas áreas do núcleo comum, acrescentam-se os conteúdos relativos à parte diversificada a ser determinada pelos Estados e cujos estudos são realizados sob a forma de:

- **Projetos de trabalho:** são estudos desenvolvidos pelos Professores/as Cursistas sob a forma de pesquisa ou proposta de ação pedagógica, cujos temas norteadores são os conteúdos específicos que complementam a base nacional da matriz curricular do curso. Constituem, assim, uma parte diferenciada para cada Estado, que deverá explorar temas regionais e/ou de interesse local.

- **Língua estrangeira:** eleita pelo Estado para compor o currículo pleno.

2.7. Estrutura operacional

A implementação do PROFORMAÇÃO é descentralizada, buscando-se estimular as administrações municipais para que possam enfrentar os desafios de oferecer escola de boa qualidade à sua população e assumir as responsabilidades correspondentes, com o apoio do Governo Estadual e do MEC.

Para isso, prevê-se uma boa articulação das três instâncias correspondentes aos componentes nacional, estadual e municipal. Cada componente deve contar com o apoio de equipes de caráter decisório, consultivo e executivo.

- **Componente Nacional**

Responsável pela elaboração de materiais didáticos, definição da estratégia de implantação, elaboração da proposta técnica e financeira, articulação política e institucional, formação da rede de formadores por meio da capacitação de todos os agentes, monitoramento e avaliação de todas as ações integrantes do PROFORMAÇÃO.

- **Componente Estadual**

Nos Estados, a implementação do PROFORMAÇÃO é responsabilidade de uma Equipe Estadual de Gerenciamento (EEG) do PROFORMAÇÃO, pertencente à Secretaria Estadual de Educação. Também participam a AGF (Agências Formadoras), preferencialmente Escolas Normais, **que são responsáveis pela**

administração e organização do curso. Essa AGF funciona como pólos para o desenvolvimento das atividades das fases presenciais e da coordenação do Sistema de Apoio à Aprendizagem. Todos os professores/as das AGF participam de capacitações específicas.

- **Componente Municipal**

Cabe ao Município a coordenação e o acompanhamento geral das atividades a serem desenvolvidas em âmbito local e a seleção de Tutores/as. Os Tutores/as são selecionados e capacitados para o trabalho a ser realizado. Os Tutores/as são escolhidos dentre os professores/as da própria rede pública de ensino e têm como função orientar os trabalhos dos Professores/as Cursistas, acompanhar as atividades de prática supervisionada e do Sábado e realizar a avaliação do desempenho dos cursistas em conjunto com as Agências Formadoras - AGF. O Tutor/a é um orientador de aprendizagem que deverá atender aproximadamente 06 a 11 Professores/as Cursistas que, reunidos em grupo de estudo, constituirão a célula social básica do processo de formação.

O Programa envolve, também, quatro sistemas, a saber:

- Sistema Operacional;
- Sistema Instrucional;
- Sistema de apoio à Aprendizagem;
- Sistema de Monitoramento e de Avaliação.

O Sistema Operacional diz respeito ao planejamento e à implementação do curso, que é desenvolvido em quatro módulos semestrais de 800 horas cada um, contando com duas fases, a saber:

- Fase intensiva de aulas presenciais, realizadas no início do período escolar, nas Agências Formadoras, que são responsáveis pela operacionalização do PROFORMAÇÃO.
- Fase continuada, distribuída por todo o semestre letivo, abrangendo todas as atividades dos cursistas.

Tanto as atividades à distância quanto as presenciais serão referenciadas às atividades cotidianas dos Professores/as Cursistas em seus locais de trabalho.

O Sistema Instrucional inclui uma proposta curricular e os materiais instrucionais, impressos e videográficos, necessários para seu desenvolvimento.

Dentre os materiais instrucionais destinados aos Professores/as Cursistas incluem-se 32 Guias de Estudo, um Guia Geral, 32 Cadernos de Atividades de Verificação e 32 vídeos pedagógicos.

A avaliação da aprendizagem será feita com base no desempenho obtido nas atividades de verificação de conhecimentos das áreas temáticas, em cada módulo; nas observações do Tutor/a referentes à prática supervisionada e aos encontros do sábado; na análise do memorial e na avaliação presencial final.

Nos casos em que Professores/as Cursistas não obtiverem um desempenho satisfatório, ser-lhes-á dado atendimento especial previsto no Sistema de Apoio à Aprendizagem.

O Sistema de Apoio à Aprendizagem compreende os Serviços de Tutoria e de Comunicação.

O Serviço de Tutoria tem por finalidade o acompanhamento pedagógico de todos os participantes do PROFORMAÇÃO, bem como a capacitação dos professores/as das AGF e dos Tutores/as.

O Serviço de Comunicação tem dois propósitos básicos: viabiliza o funcionamento do Serviço de Tutoria, fornecendo os meios para os contatos necessários entre todos os participantes e favorece o fluxo das informações indispensáveis ao gerenciamento da implementação do programa.

O Sistema de Monitoramento e de Avaliação envolve a criação de uma sistemática para o acompanhamento dos processos. Está sendo desenvolvido por meio da criação de um programa informatizado. Para uma entrada de dados efetiva, existe uma padronização no registro dos dados e uma coleta centralizada e sistematizada nas Agências Formadoras com critérios uniformes de classificação de ações, registro do número de cursistas, de frequência às atividades, de docentes envolvidos e outras informações, resultando em um controle acadêmico da vida do cursista. Todos os dados sobre frequência, evasão e cancelamentos, terão entrada no sistema, denotando a existência de um Sistema de Monitoramento que manterá um fluxo de informações ascendentes (partindo dos Tutores/as para a Coordenação Geral) e descendentes (partindo da Coordenação Geral até os cursistas). Está sendo planejada uma avaliação externa que auxilie nas decisões referentes à implementação.

2. 8. Financiamento do PROFORMAÇÃO

Quanto aos aspectos financeiros, além do apoio financeiro para a capacitação dos/as formadores/as e Tutores/as, a SEED e o FUNDESCOLA/Ministério da Educação contribuirão tecnicamente para o PROFORMAÇÃO, por meio do fornecimento de materiais impressos e vídeos. Caberá ao Estado a sua execução, o que pressupõe a aprovação do projeto de curso pelo Conselho Estadual de Educação e o conseqüente credenciamento das instituições para ministrá-lo.

A execução financeira do PROFORMAÇÃO pressupõe uma complementaridade dos Estados e Municípios que participam financeiramente com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.

Diante da estrutura apresentada, verifica-se que o PROFORMAÇÃO tem sua fundamentação legal nas Leis: 9394/96, parecer CEB 15/98, resolução CEB 2/99 e nos PCNs. Atribuindo-se a cada Município e supletivamente aos Estados e à União a incumbência de realizar programas de formação para todos os professores/as em exercício. Utilizando para isso também os recursos da educação a distância, de tal modo que até o fim da década da educação (ano 2006), somente sejam admitidos professores/as habilitados em curso superior ou formados por treinamento em serviço (Art. 87, parágrafo 4º). Frente a urgência e o elevado contingente de professores/as leigos/as em exercício nas redes estaduais e municipais, números estes que novamente afirmamos, até o próprio INEP tem dificuldades de precisar nas estatísticas, devido ao fato de um mesmo professor/a atuar em mais de uma modalidade de ensino, pela primeira vez, o governo federal admite que a educação a distância pode e deve ser usada como recurso para formação de professores/as.

Esta motivação e a mudança de paradigma estão subordinadas às regras de Mundialização da economia, provocadas pela globalização, que segundo Paiva (1993), provocam modificações no processo de produção, no perfil dos/as trabalhadores/as, nas relações de trabalho e nos hábitos de consumo. Por sua vez, surge uma nova tecnologia de educação, sustentada na inovação tecnológica e na difusão da informação. Tudo isto, estaria, segundo a autora supondo bases mínimas de escolarização que o capital necessitaria para fazer frente às novas necessidades de qualificação e requalificação profissional.²⁰

Baseado nesta argumentação e constatação há razões para crer que tal formação teria características de “aligeiramento”, isto é, um tipo de formação geral supletiva aproximando exigências formativas (certificação) e produção tecnológica de recursos humanos, processo que leva a desvalorização do saber escolar, primado da socialização profissional sobre qualificações pessoais, seguindo assim a lógica de mercado. Neste sentido Libaneo (2003), adverte que os/as educadores/as e as representações de classe precisam acompanhar de perto e criticamente, as propostas de formação de professores/as e de programas que usam recursos de ensino à distância fomentados pelo MEC.²¹

Longe de levantarmos qualquer bandeira contra a Educação a Distância (EAD), é preciso reconhecer que esta modalidade, no Brasil segundo Nisker (1996) é cercada de preconceitos e considerada um ensino de segunda classe, muito embora o sistema regular de ensino seja impotente para atender a demanda educacional do país. Esta situação difere inteiramente do que ocorre em países adiantados e em desenvolvimento que há anos vem adotando esta modalidade de ensino, atribuindo a ela o mesmo valor e credibilidade dos cursos convencionais.²²

²⁰ PAIVA, Vanilda. **O novo Paradigma do Desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho**. Campinas: Vozes, 1993, p. 309.

²¹ LIBANEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 67

²² NISKER, M. G. A. **A Formação Continuada dos Professores, modelos, dimensões e problemáticas**. Petrópolis: Vozes, 1996, p.69

Os Referenciais para Formação de Professores/as do MEC (2002) esclarecem que o modelo convencional de formação inicial e continuada dos profissionais da educação vem sendo bastante questionado nos últimos anos, principalmente pela sua ineficácia. Além disso, tem também contribuído para o processo de desprofissionalização do magistério. Cada vez mais os próprios profissionais da educação têm assumido esse questionamento e defendido que a formação adequada e de qualidade é um direito que lhes cabe, superando dessa forma, uma visão reducionista de que a crítica à formação inadequada de que dispõe, implicaria uma acusação de incompetência profissional.

Atualmente, ainda não há estudos conclusivos a respeito da relação entre a formação profissional do professor/a e a aprendizagem escolar de crianças e jovens. Se, por um lado, existem inúmeros indicadores de que a habilitação e formação em serviço não garantem melhor aprendizagem nos resultados dos alunos, por outro lado, não há evidências que confirmam essa relação, embora não entendida como uma relação mecânica e diretamente proporcional. Se de um modo geral, em qualquer campo de atuação, profissionais com boa formação alcançam melhores resultados do que profissionais com formação ruim, a questão, portanto, seria o tipo de formação a que tiveram acesso os professores/as: ter ou não ter habilitação e oportunidade de formação em serviço não parece ser propriamente a questão central. Tudo leva a crer que o fato que conta é a qualidade da formação de que dispõe o professor/a.

Para Torres (1999), citado por Nunes (2002), no Brasil, além do fato de a formação docente ser tratada na lei como um componente isolado, a mesma só serve a interesses conservadores, além de provocar diversos equívocos. Considera-se ainda, o fato de as Universidades, através de suas Faculdades de Educação e de seus cursos de Licenciatura, terem perdido o espaço e o poder para formar professores/as, não só diante da criação legal dos Institutos Superiores de Educação, mas também do incentivo concreto de financiamento do Banco Mundial,

sob a lógica da redução de custo para capacitação em serviço em detrimento de uma formação de base para os docentes.²³

É importante deixar claro que uma postura crítico-social dos conteúdos não é incompatível com o uso e a aceitação de novas tecnologias para a formação de profissionais para a educação. Contudo, é necessária uma reflexão mais detida para se verificar em que medida as tecnologias contribuem para o fortalecimento de políticas públicas consistentes de formação inicial e continuada de professores/as, sem favorecer a permanência e manutenção do sistema dual de ensino e certificação, onde quem tem condição recebe formação em universidades, faculdades e centros universitários; e quem não tem condições fica a mercê de programas de formação em serviço com recursos da EAD. Tendo características de “aligeiramento”, reforça a visão economicista do “capital humano” questionado por Frigotto (1995) como um desdobramento dos postulados da teoria econômica marginalista, aplicadas à educação e como forma de aumentar o controle sobre o trabalhador e o processo de trabalho.²⁴

Autores como Peres (1992) e Zeichner (1993),²⁵ defendem, para a formação do professor/a, a aquisição de uma bagagem cultural de clara orientação política e social, na qual as disciplinas humanas devem ser consideradas o eixo central da formação; o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica, prática e o desenvolvimento de atitudes que requerem o compromisso político do professor/a com a possibilidade de atuar como um intelectual transformador na aula, na escola e no contexto social. Em contraposição o tipo de formação que dá ênfase na valorização do conhecimento, produzido no cotidiano do professor/a e o conhecimento advindo de sua prática, dão à formação do professor/a, um caráter

²³ NUNES, Clarice. **Ensino Normal: formação de Professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.19

²⁴ FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995, p.14

²⁵ PERES, Gomes Angel. **A formação do Professor como profissional reflexivo**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ZEICHNER, Keneth M. **A formação reflexiva do Professor: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

pragmático. Respalado no “aprender-fazendo”, reforça uma argumentação que a caracteriza como formação “aligeirada” do professor/a. Sobre este tipo de formação “aligeirada”, Arce (2001) faz o seguinte comentário:

Retira-se definitivamente do professor/a o conhecimento, acaba-se com a dicotomia existente entre a teoria e prática, eliminando a teoria no momento que este se reduz a meras informações; o professor/a passa a ser o balconista da pedagogia *fast food*, que serve uma informação limpa, eficiente, com qualidade, na medida em que com seu exemplo desenvolve no aluno “cliente” o gosto por captar informações utilitárias e pragmáticas.²⁶

Para Castro (2005), na reforma educacional, a política de formação não privilegia o modelo da sólida formação profissional, pelo contrário, a reforma educacional no campo da formação de professores/as é mediada pela ideologia de mercado e traz como concertos fundamentais a serem disseminados e colocados em prática, as noções de competência, habilidades, empregabilidade, competitividade, entre outros.²⁷

A pedagogia crítico-social dos conteúdos defende que se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência dos seus condicionantes históricos sociais, então, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos e todas um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos/as alunos/as. Entendido nesse sentido, a educação é uma atividade mediadora no seio da prática social global, uma das mediações pela qual o/a aluno/a, pela intervenção do professor/a e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência confusa e fragmentada (sincrética), a uma visão (sintética) mais organizada e unificada. Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados, é preciso que se liguem de forma indissociável à sua significação humana e social.

²⁶ARCE, Maria Kossi. **Formação de professores**. São Paulo: Vozes, 2001, p. 262²⁷CASTRO, F. G. da Rocha. **Curso de Especialização em EAD**. Brasília: Universa, 2005

Como se observa, o PROFORMAÇÃO é um programa que apresenta em sua estrutura uma dinâmica de educação a distância baseada no uso de tecnologias e mídias modernas, mesmo considerando que “educar e educar-se a Distância requer condições muito diferentes da escolarização presencial”.²⁸ Gatti, (2002). Neste sentido, o PROFORMAÇÃO é inovador quando faz uso de mecanismos auto-instrucionais de EAD, por outro lado, o programa tem características de formação “aligeirada”, pois na seleção dos cursistas o mesmo não prevê uma classificação de professores/as leigos/as de acordo com seus níveis de formação, oferecendo um currículo igualitário, desconsiderando os diferentes níveis de conhecimento.

²⁸ GATTI, Bernadete Angelim. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados. 2002

3. Descrição da pesquisa social

A metodologia utilizada na presente pesquisa é o estudo de caso, pois se trata de uma aplicação imediata que não visa o desenvolvimento de teoria nem uma aplicação geral. Sendo assim, ela foi conduzida por um modelo que pode ser classificado como pesquisa-ação, pois envolve dois grupos co-equivalentes em aspectos formativos. A classificação desse tipo de esquema é dada pela seleção e avaliação dos grupos e sua posterior análise.

3.1. Seleção dos sujeitos da pesquisa

Os participantes do estudo são professores/as formados pelo PROFORMAÇÃO no ano de 2002 das cidades de Luziânia e Cristalina no Estado de Goiás, num total de 50 elementos, sendo 30 professores/as do município de Luziânia e 20 do município de Cristalina, que lecionam nas classes de alfabetização e séries iniciais do Ensino Fundamental em suas respectivas escolas.

Os 50 professores/as foram distribuídos em dois grupos de observação e análise, considerados em conjunto para as finalidades da pesquisa. A composição dos grupos seguia os seguintes critérios: GPL1 – Grupo de professores/as leigos/as que ingressaram no PROFORMAÇÃO apenas com o ensino fundamental completo ou incompleto como nível de escolaridade. GPL2 – Grupo de professores/as leigos/as que ingressaram no PROFORMAÇÃO com o ensino médio incompleto como nível de escolaridade.

3.2. Instrumentação

Após a seleção e composição, os grupos GPL1 e GPL2 foram submetidos a um questionário e uma entrevista. Os questionários foram elaborados, tendo como referência as diretrizes curriculares para a formação de professores/as do Ministério da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais, além dos módulos de estudos do PROFORMAÇÃO.

Após a entrevista, cada professor/a envolvido na pesquisa respondeu um questionário de avaliação do programa PROFORMAÇÃO com perguntas, investigando: a) aspectos ligados à experiência de fazer um curso de formação a distância; b) as dificuldades e facilidades de estudar em um sistema que depende da auto-gestão dos conhecimentos; c) da interação com os diferentes tipos de mídias e materiais auto-instrucionais expondo dificuldades e facilidades; d) aspectos ligados a sua formação depois do programa e os resultados práticos obtidos em sala de aula. O questionário foi constituído de dois blocos: no primeiro foram enfocados dados de identificação e escolaridade antes do PROFORMAÇÃO; o segundo, dados específicos em relação à metodologia, ao material de EAD, aos encontros quinzenais e à avaliação, dentre outros.

3.3 Coleta e sistematização dos dados da pesquisa social

Os professores/as dos grupos GPL1 e GPL2 foram divididos independentemente do município que residem e das escolas onde trabalham. As entrevistas e questionários foram aplicados nos meses de setembro e outubro de 2007, nas respectivas escolas, inclusive nas de zona rural. Cada professor/a foi convidado/a a participar da pesquisa, onde os objetivos e as propostas foram explicitados em ofícios encaminhados às Secretarias Municipais de Educação. Depois de concedida a autorização de pesquisa, fomos até os/as professores/as das

escolas, e por meio de conversas informais, foram esclarecidos individualmente sobre qualquer dúvida pertinente à entrevista e ao questionário, além da pesquisa como um todo. Quanto aos questionários de avaliação do programa, estes foram entregues para serem devolvidos até dois dias depois de respondidos, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente assinado pelo professor/a.

Por se tratar de um estudo de caso, as informações coletadas foram processadas pelo SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 14.0, na construção de gráficos e tabelas para demonstração dos resultados e sua posterior discussão.

3.4 Limitações do método

Considerando a não-randomicidade na seleção dos sujeitos do estudo, a validade do modelo adotado para comparar o resultado dos grupos pode ser prejudicada, devido à falta de controle de outros sujeitos envolvidos no programa, como professores/as formadores/as e Tutores/as. No entanto, a possibilidade de semelhança dos grupos estudados não deve deixar de ser considerada, tendo em vista que esses foram certificados no mesmo programa de formação em exercício, além de pertencerem a regiões vizinhas, vinculadas à mesma agencia formadora e à mesma metodologia de aprendizagem.

Quanto à validade externa, generalizações só poderão ser feitas em relação às populações onde os grupos foram selecionados, tendo em vista a não-randomicidade do processo de amostragem. Mesmo com as limitações aqui apresentadas, o presente estudo justifica-se, tendo em vista o seu caráter pioneiro, a oportunidade e significação de estudos, que, como este, avalie melhor os programas

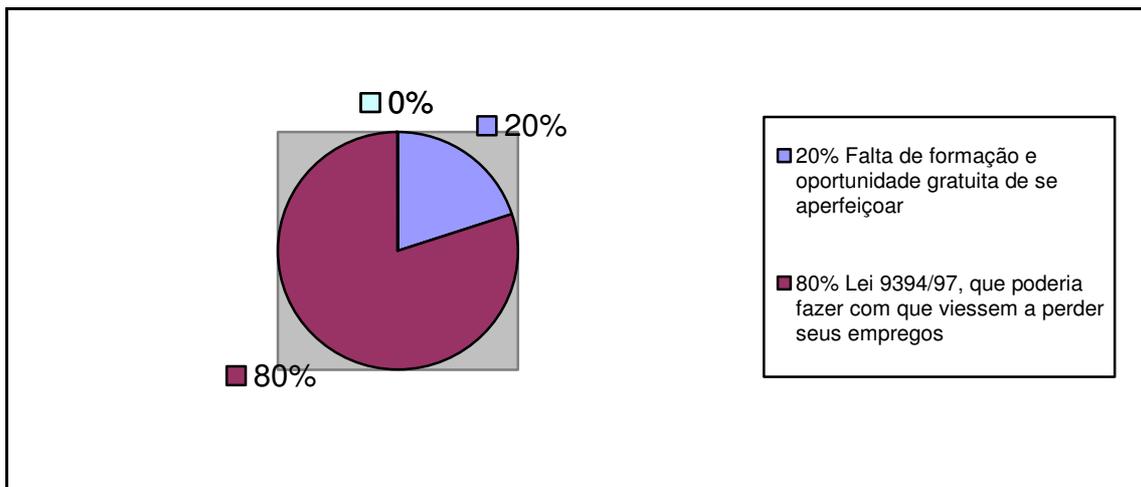
de formação em exercício dos professores/as leigos/as, suas alternativas, limites e possibilidades.

3.5. Apresentação dos resultados das entrevistas

Foram feitas cinquenta entrevistas e aplicados cinquenta questionários.

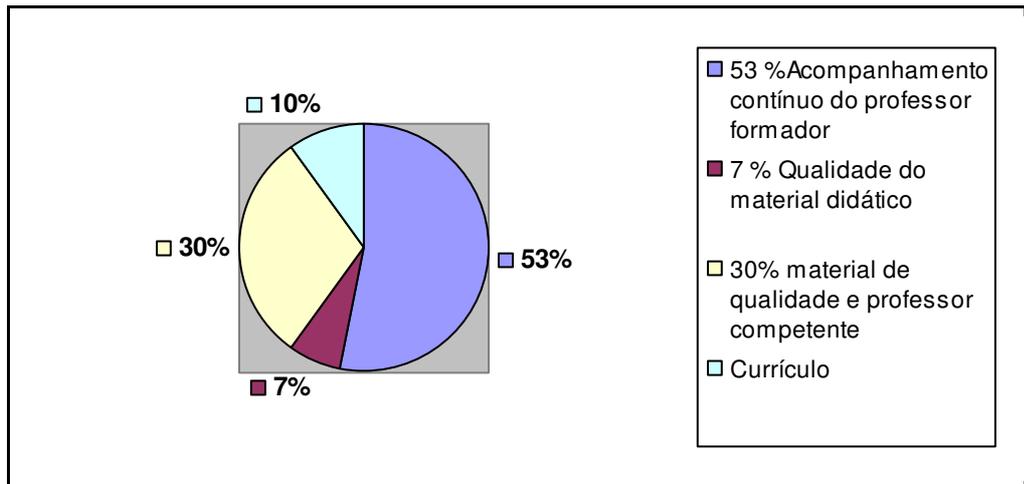
1 - O que o levou a participar do curso PROFORMAÇÃO?

Dos professores/as entrevistados/as, 20% responderam que o principal motivo que os levou a participar do curso, foi, além da falta de formação, a oportunidade de se aperfeiçoar de forma gratuita. 80% responderam que o principal motivo foi a lei 9394/97, pois se não buscassem formação, segundo eles, correriam o risco de perder seus empregos.



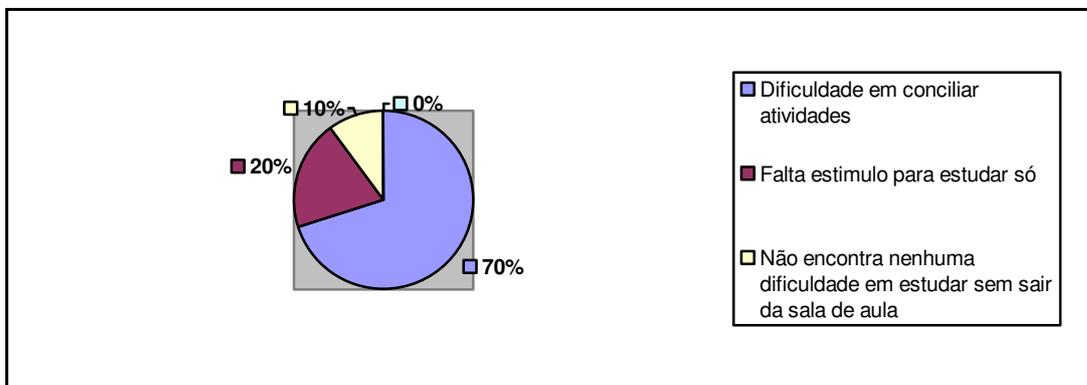
2 – Em sua opinião, quais aspectos devem ser contemplados num curso de formação de Professores/as Leigos/as?

Sobre os aspectos que devem ser contemplados num curso de formação de professores/as leigos/as: 53% afirmaram que o mais importante é ter o acompanhamento sempre de perto do professor/a formador/a; 7% disseram que a qualidade do material didático; 30% responderam que o material e o/a professor/a são fundamentais para a realização de um curso dessa natureza, e por fim; 10% responderam que o currículo é o mais importante.



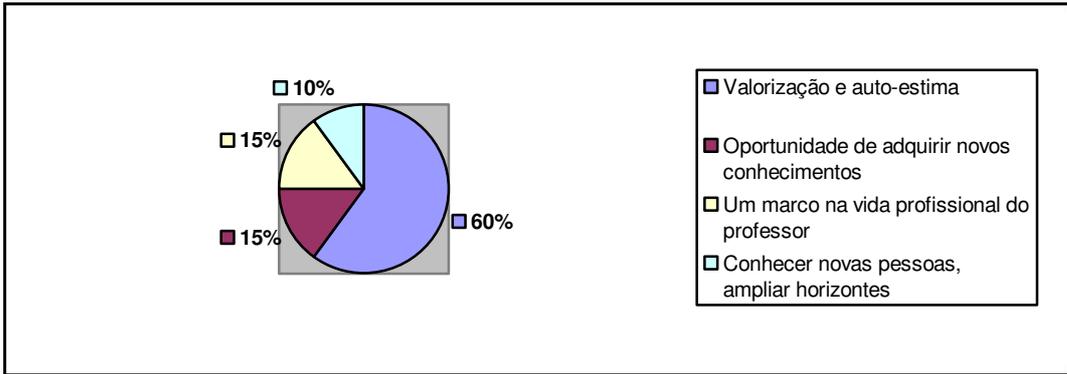
3 - Quais as dificuldades encontradas em fazer o curso sem sair da sala de aula?

Quando perguntados sobre as dificuldades de se fazer um curso sem sair da sala de aula: 70% responderam que encontraram dificuldades em conciliar os afazeres domésticos e profissionais com as atividades de cursistas, 20% responderam que é desestimulante estudar sozinho/a sem a companhia de um colega e 10% disseram não encontrar dificuldades em estudar dessa forma.



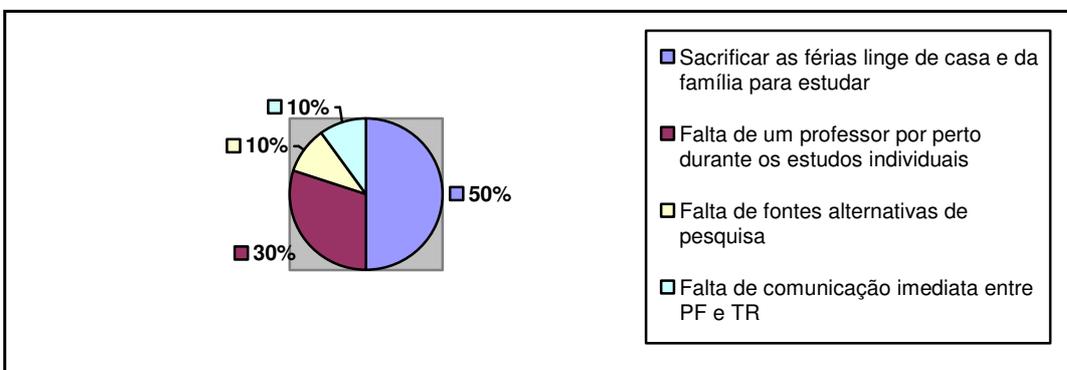
4 - Quais os aspectos positivos do curso?

Sobre os aspectos positivos do curso, 60% foram unânimes em afirmar que a valorização e a auto-estima por não ser mais considerado professor/a leigo/a, foi sem dúvida o aspecto mais importante do curso. 15% disseram que a oportunidade de adquirir novos conhecimentos para colocar em prática na sala de aula foi o mais importante. 15% disseram que o curso foi um marco na sua vida profissional, e 10% afirmaram que a experiência de sair de casa e conhecer pessoas diferentes foi sem dúvida muito positivo.



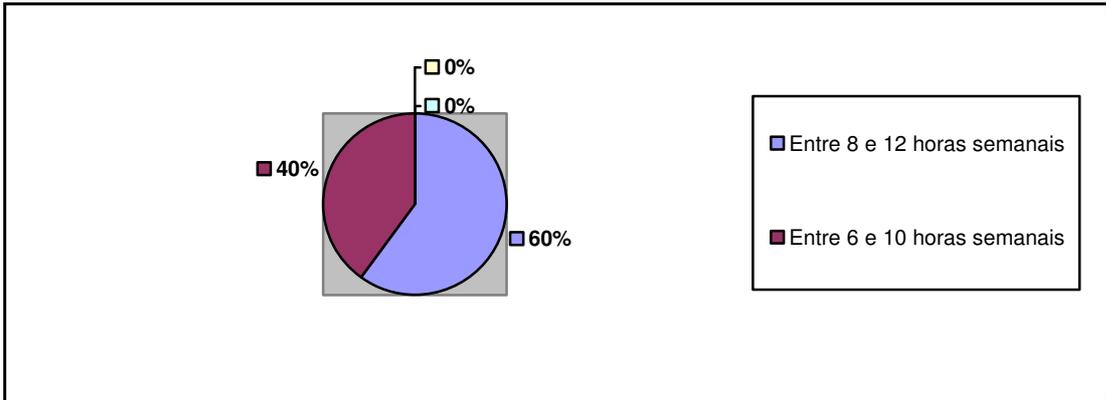
5 - Quais os aspectos negativos do curso?

Quando perguntados sobre os aspectos negativos do curso, 50% dos/as entrevistados/as responderam que foi cansativo sacrificar as férias longe de casa e da família para estudos na fase presencial. 30% disseram que o fato de não ter um professor/a perto para tirar as dúvidas e explicar o conteúdo deixava um vazio muito grande entre os estudos individuais e os encontros quinzenais. 10% se queixaram da falta de fontes alternativas de pesquisas, além dos guias de estudo e 10% reclamaram da falta de comunicação imediata entre o/a Professor/a Formador/a e o/a Tutor/a



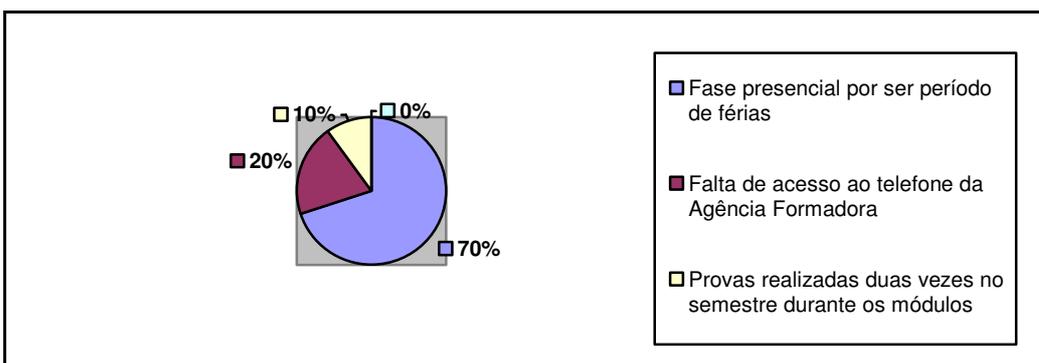
6 - Em média quanto tempo você aplicava efetivamente às atividades do PROFORMAÇÃO?

Perguntados também sobre o tempo gasto semanalmente para os estudos, incluindo as aulas e tarefas, 60% responderam que ficavam em média de 8 a 12 horas semanais dedicadas inteiramente aos estudos dos guias de estudo, resolução dos cadernos de verificação de aprendizagem e na elaboração do memorial, 40% responderam que gastavam em média nas mesmas tarefas entre 6 e 10 horas semanais.



7 - Houve alguma parte do curso que você não gostou?

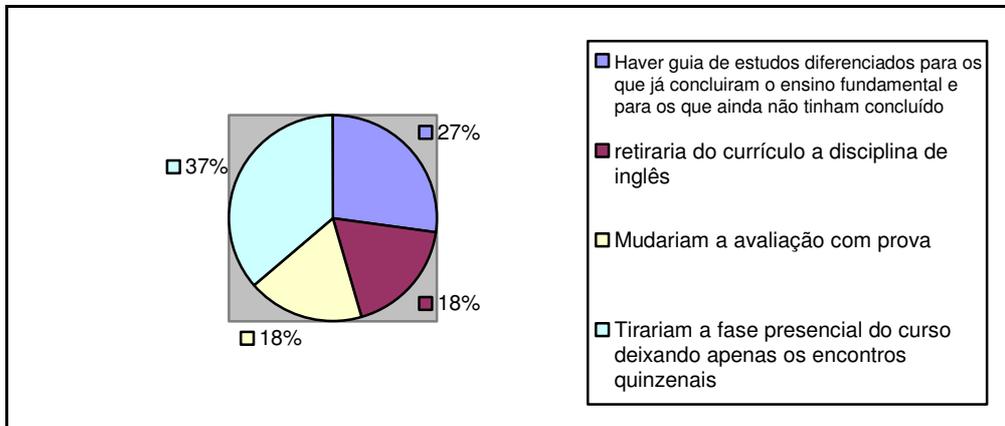
Perguntados se houve alguma parte do curso que os cursistas não gostaram, 70% responderam que foi a fase presencial, pelo fato de ser no período de férias e os professores/as estarem saindo de um semestre letivo inteiro de trabalho com uma carga horária de, às vezes, até 60 horas semanais, além das atividades domésticas, e por dormirem fora de casa. 20% reclamaram da falta de acesso ao telefone da AGF agência formadora para plantão de dúvidas, pois segundo eles o número só funcionou no final do curso. 10% reclamaram das provas realizadas duas vezes no semestre durante os módulos.



8 - Em sua opinião o que poderia ser mudado no curso?

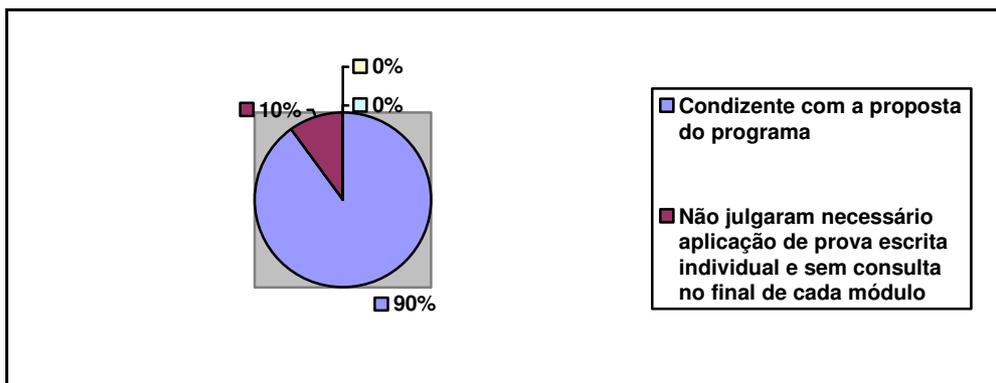
Quando perguntados sobre o que poderia ser mudado no curso, 37% disseram que deveria haver guias de estudos diferenciados para quem já concluiu o ensino fundamental e para quem ainda não concluiu. 18% responderam que tiraria

do curso a disciplina de inglês, 18% mudariam a avaliação com prova e 27% responderam que a fase presencial não deveria existir e sim apenas os encontros quinzenais.



9 - Qual a sua opinião sobre os instrumentos de avaliação do PROFORMAÇÃO?

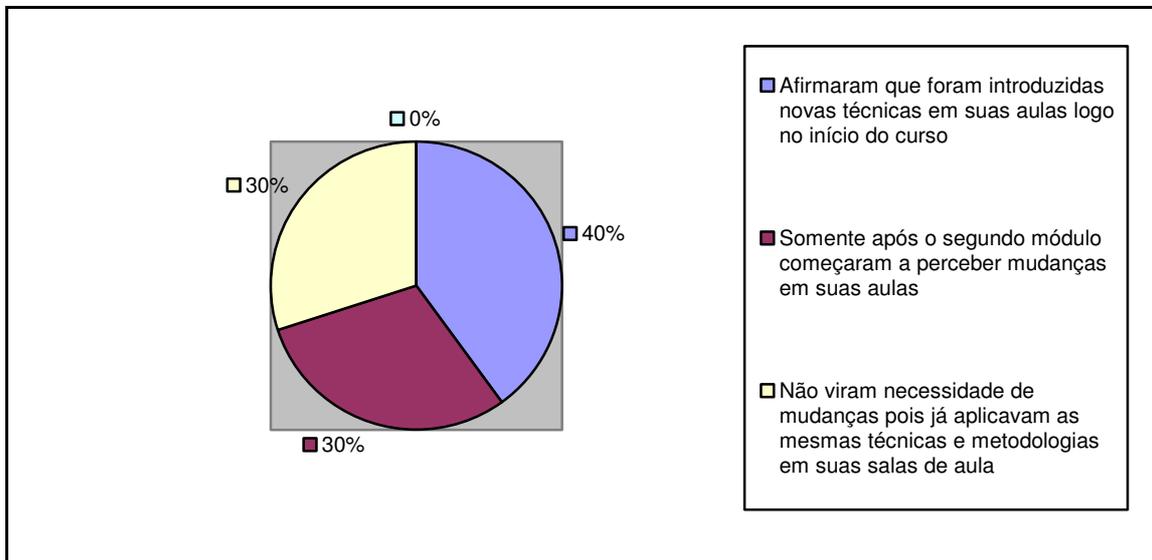
Quanto à avaliação do programa, foi perguntado se concordavam com os instrumentos de avaliação (freqüência, entrega de tarefas, produção de memoriais e provas). 90% dos entrevistados disseram que a forma de avaliação foi condizente com a proposta do programa e 10% disseram que não achavam necessária a aplicação de prova escrita, individual e sem consulta aplicada no final de cada módulo.



10 - Ao término do programa você percebeu mudanças em sua prática pedagógica?

A última pergunta da entrevista foi feita no sentido de que se ao término do curso algum cursista percebeu mudanças na sua prática pedagógica: 40% afirmaram que foram introduzidas novas técnicas logo no início do curso; 30% disseram que somente após o segundo módulo começaram a aplicar em suas aulas,

experiências que aprendiam nos guias de estudo; 30% não viram necessidade de mudanças, pois já aplicavam a maioria das experiências e métodos em suas salas de aula.



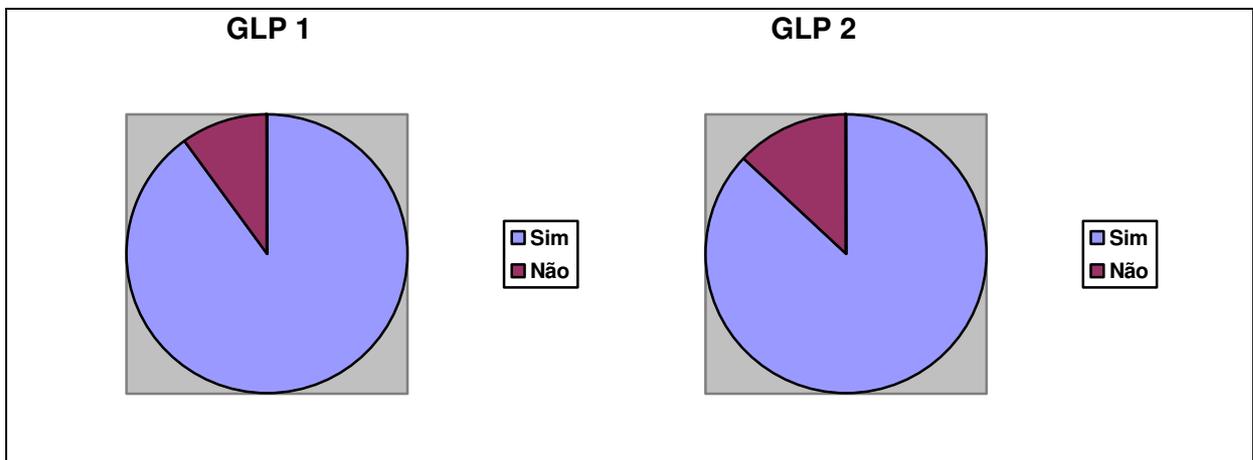
3.6. Apresentação dos resultados dos questionários

Os questionários que foram preenchidos pelos dois grupos classificados de GPL1 e GPL2. Os questionários continham dez perguntas, que serão apresentadas juntamente com os percentuais relativos de cada resposta conforme gráficos de setores e exibição gerados pelo SPSS 14.0 (Statistical Package for the Social Sciences).

O questionário, entre outras questões, considerou aspectos tais como a escolaridade do cursista ao ingressar no PROFORMAÇÃO, e outros específicos do programa em relação à metodologia, ao material de EAD, aos encontros quinzenais e à avaliação.

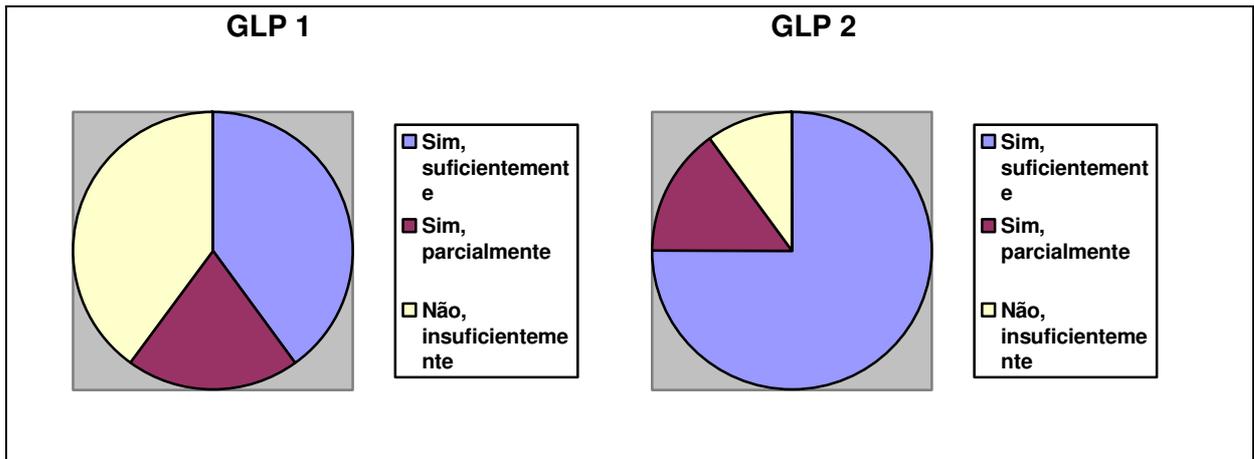
1. O fato de o PROFORMAÇÃO ser um curso na modalidade de educação à distância, contribuiu para sua decisão de fazê-lo?

Inicialmente o cursista respondeu se o fato de o PROFORMAÇÃO ser um curso na modalidade de educação a distância, contribuiu para sua decisão de fazê-lo. As respostas, como se pode constatar ao longo de todo o questionário, trazem diferenças consideráveis do ponto de vista de cada grupo. No caso desta primeira questão, levando em consideração as respostas do GPL 1 90% afirmaram que sim e apenas 10% disseram que não, enquanto que para o GPL 2 as respostas foram respectivamente 87% sim e 13% não.



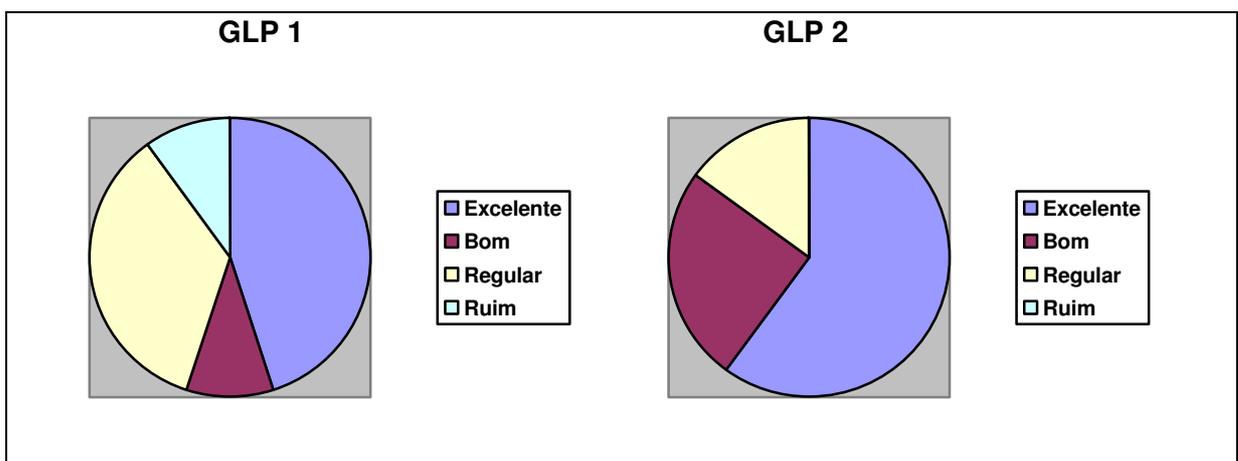
2. A parte teórica deu embasamento suficiente para resolução dos cadernos de exercícios e das atividades do programa de forma geral?

Quando questionados sobre a parte teórica do curso, a fim de saber se esta deu o embasamento necessário para a resolução dos cadernos de exercícios e das atividades do programa de forma geral, percebeu-se a diferença nos números obtidos em cada grupo. Enquanto no GPL 1 40% responderam que sim, dando como suficiente o embasamento teórico, 20% demonstrou uma satisfação parcial e apenas 4% declarou a base teórica como insuficiente. No GPL 2 as respostas foram respectivamente 75% sim, como suficiente, 15% como parcialmente suficiente e 10% declarou ser insuficiente.



3. Faça uma análise sobre o atendimento e as orientações dadas pelo tutor/a durante o curso.

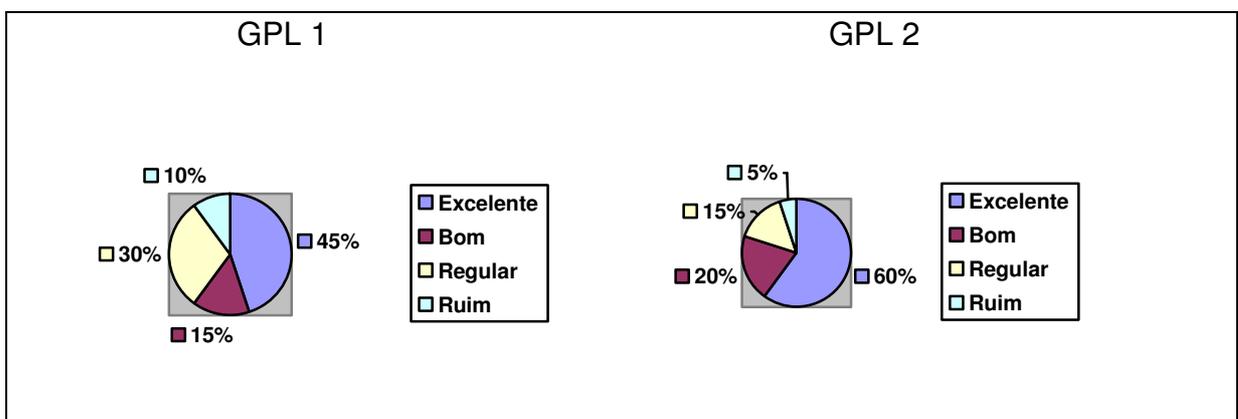
Aos cursistas participantes desta pesquisa, abriu-se um espaço para que os mesmos avaliassem o atendimento e as orientações dadas pelo Tutor/a(a) durante o curso. Em uma escala que qualifica este atendimento como excelente, bom, regular ou ruim, obteve-se as seguintes porcentagens: GPL 1 - 45% excelente, 10% bom, 35% regular e 10% ruim; no GPL 2 as porcentagens foram 60% excelente, 25% bom e 15% regular, posto que neste grupo nenhum dos questionados qualificou o atendimento como ruim.



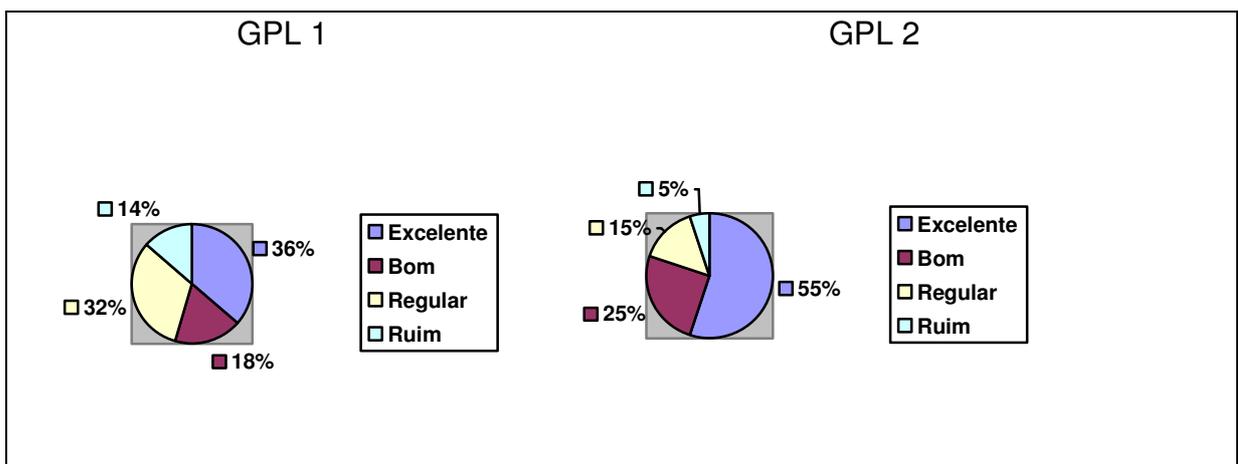
4. Marque os conceitos que melhor avaliam os componentes do curso a seguir:

Assim, considerando alguns conceitos pré-determinados neste questionário, foi solicitado aos participantes que os qualificassem também entre excelentes, bons, regulares ou ruins. A seguir, enumerados nesta ordem, excelente, bom, regular ou ruim, estão os resultados de ambos os grupos em cada um dos tópicos:

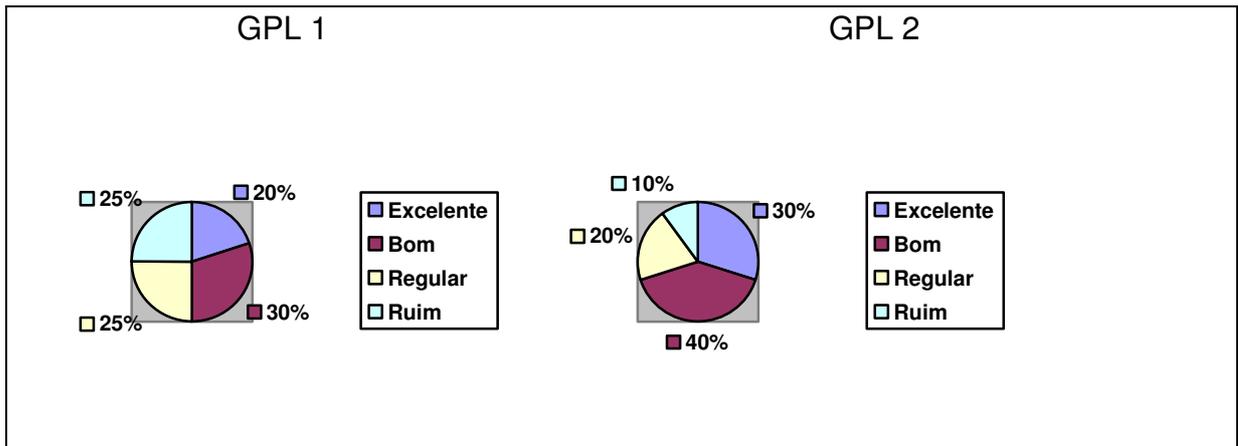
A – Metodologia GPL1: 45%, 15%, 30% e 10%; Metodologia GPL2: 60%, 20%, 15% e 5%;



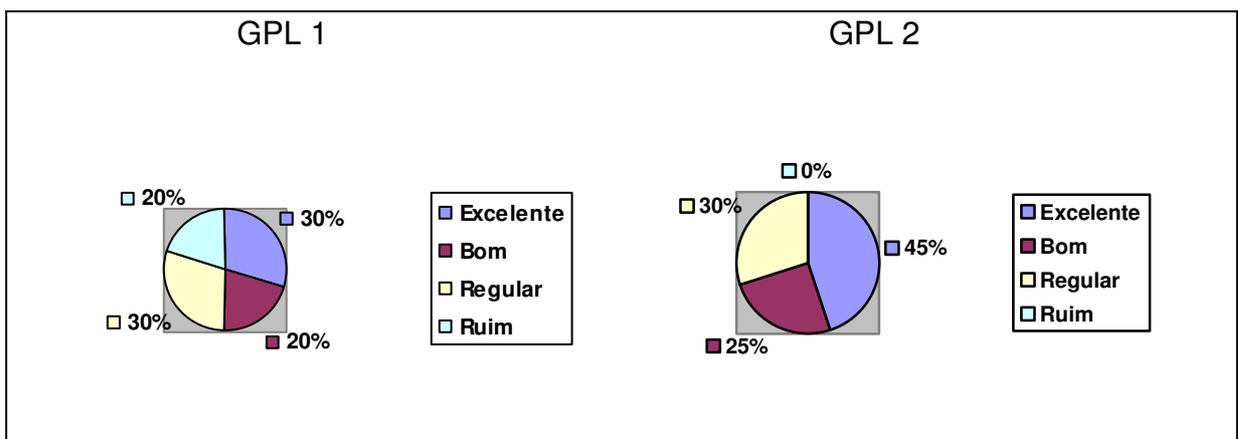
B - Guias de estudo GPL1: 36%, 18%, 32% e 14%; Guias de estudo GPL2: 55%, 25%, 15% e 5%;



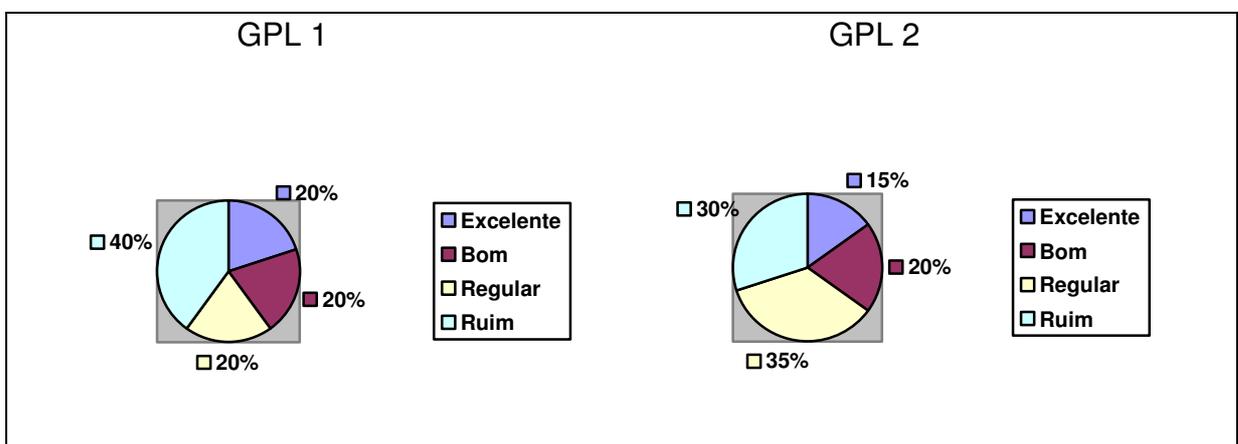
C - Acesso aos materiais do curso GPL1: 20%, 30%, 25% e 25%; Acesso aos materiais do curso GPL2: 30%, 40%, 20% e 10%;



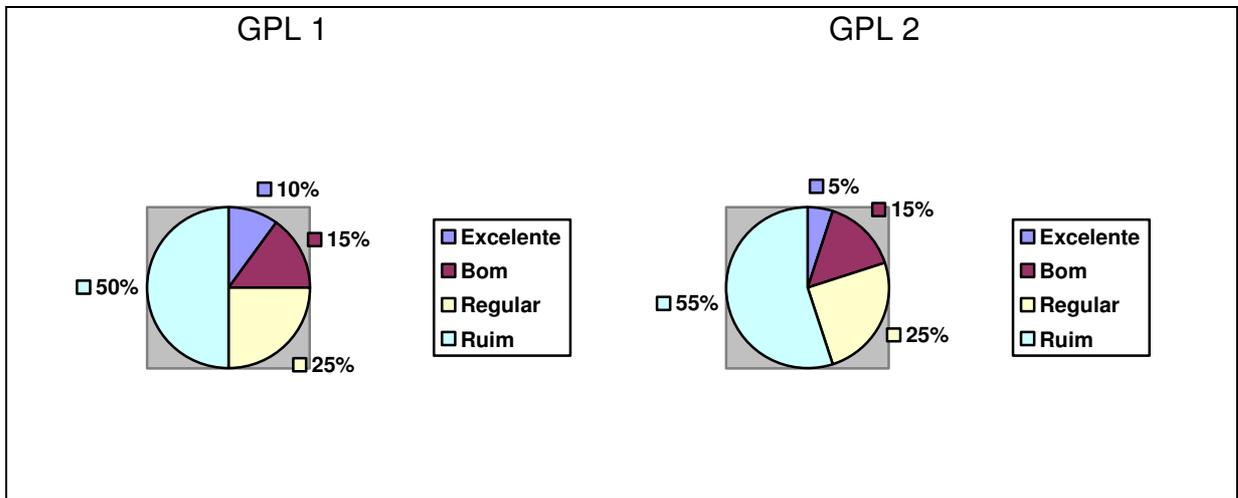
D - As tarefas GPL1: 30%, 20%, 30% e 20%; As tarefas GPL2: 45%, 25% e 30% (considerando que nenhum dos participantes deste grupo qualificou este item como ruim);



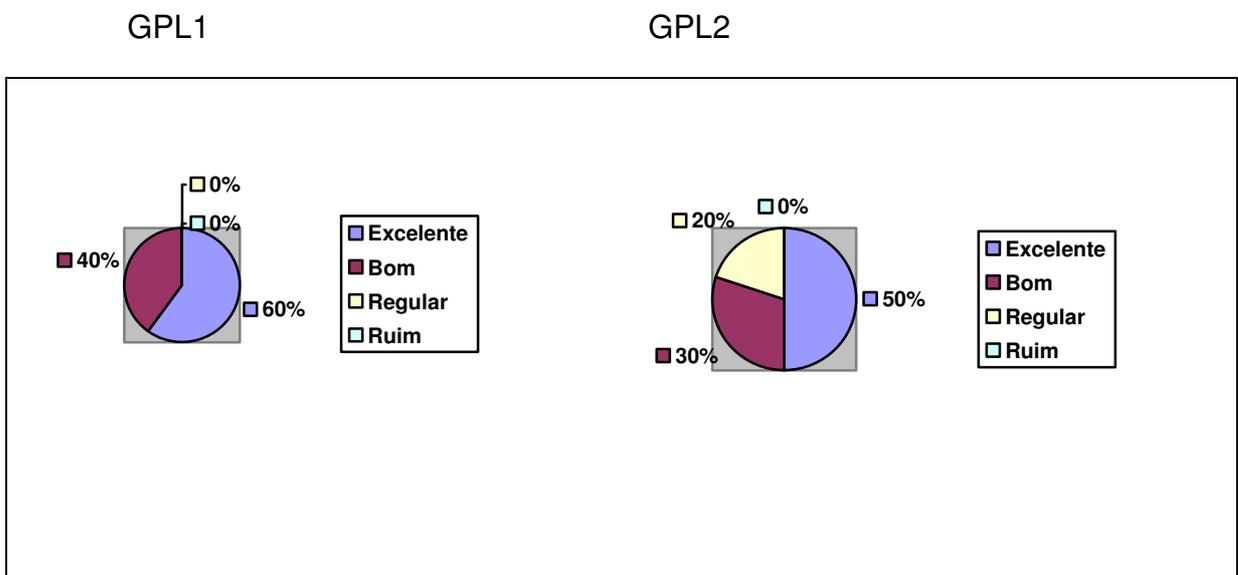
E - Tempo de duração do curso GPL1: 20%, 20%, 20% e 40%; Tempo de duração do curso GPL2: 15%, 20%, 30% e 35%;



F - Fase presencial GPL1: 10%, 15%, 25% e 50%; Fase presencial GPL2: 5%, 15%, 25% e 55%;



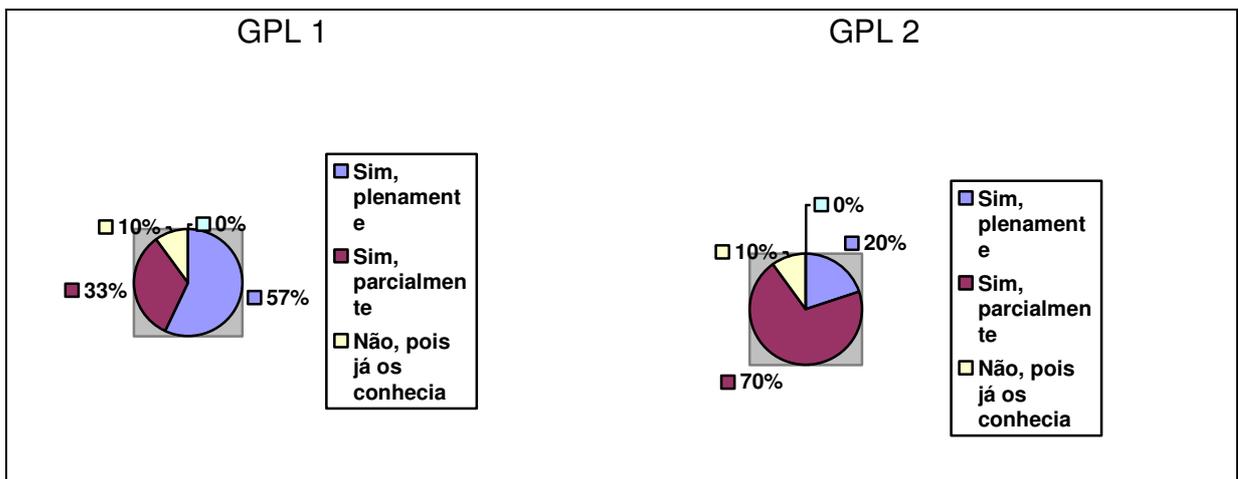
G - Fase quinzenal GPL1: 60% e 40% (considerando que nenhum dos participantes qualificou este item como regular ou ruim); Fase quinzenal GPL2: 50%, 30% e 20% (considerando que nenhum dos participantes qualificou este item como ruim).



5. Os temas estudados contribuíram para o enriquecimento da sua prática pedagógica?

No tocante à prática pedagógica do cursista, o questionário procurou esclarecer se os temas estudados contribuíram para o enriquecimento das mesmas. De acordo com o GPL1 em 57% das respostas percebeu-se que sim, a contribuição

foi plena, posto que para 33% dos participantes a contribuição foi positiva parcialmente, e apenas em 10% das respostas se constatou que os temas estudados não contribuíram para enriquecer as práticas pedagógicas, posto que tais temas já eram há muito abordados em sala de aula. Tomando por base as respostas obtidas no GPL2, nota-se que o número de respostas positivas aumenta consideravelmente: 90% dos participantes demonstraram satisfação no tocante aos temas abordados, sendo que 20% se demonstraram plenamente enriquecidos com os temas estudados e 90% parcialmente enriquecidos, restando assim apenas 10% dos questionados que se mostraram indiferentes, pois também já faziam uso destes temas em sala de aula.

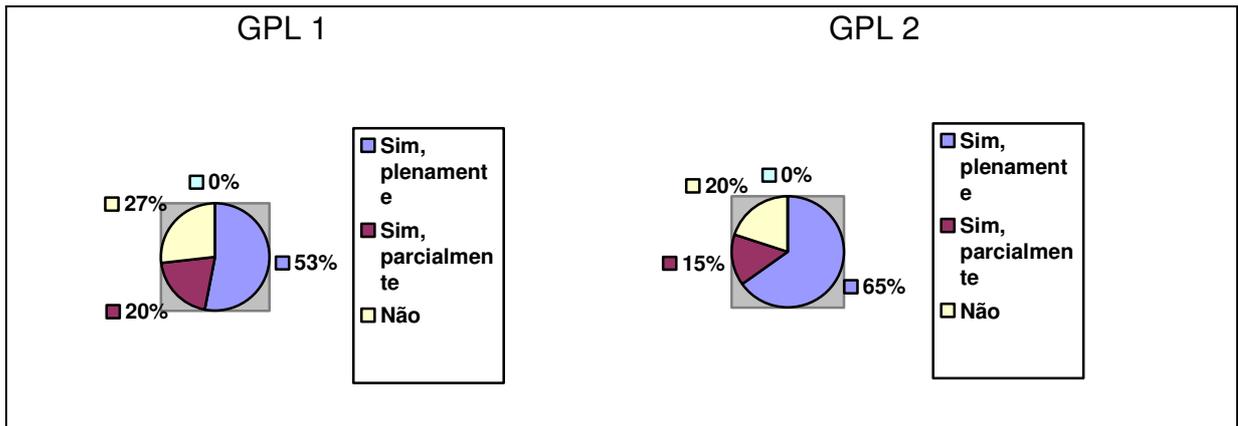


6. Houve diferença entre as expectativas iniciais e as vivenciadas no curso?

Na intenção de averiguar as expectativas do cursista, perguntou-se se houve alguma diferença entre as iniciais e as expectativas que se divisaram no decorrer das vivências proporcionadas pelo curso. As respostas, nestes casos não muito divergentes entre os grupos foram respectivamente:

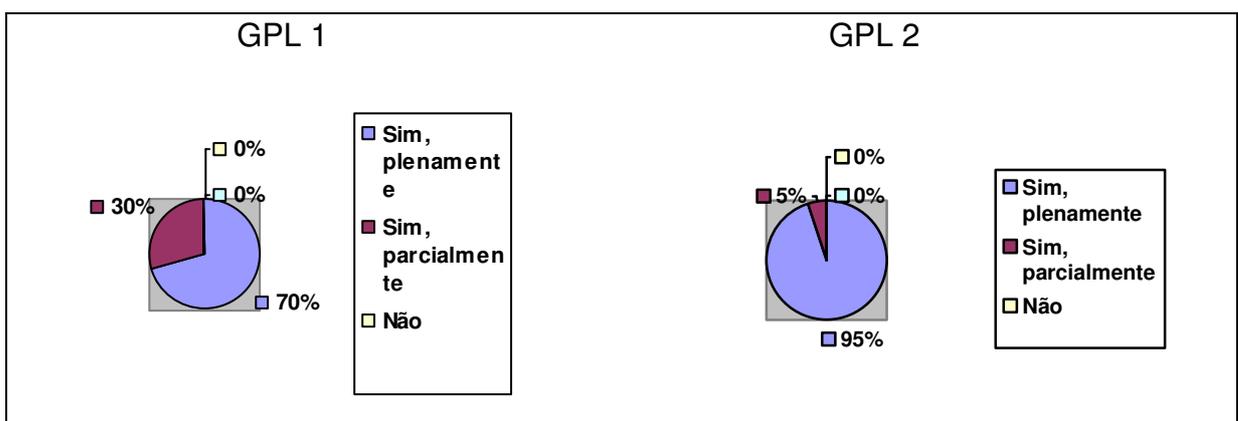
GPL 1: Sim, plenamente 53%, sim, parcialmente 20% e não 27%.

GPL 2: Sim, plenamente 65%, sim, parcialmente 15% e não 20%.



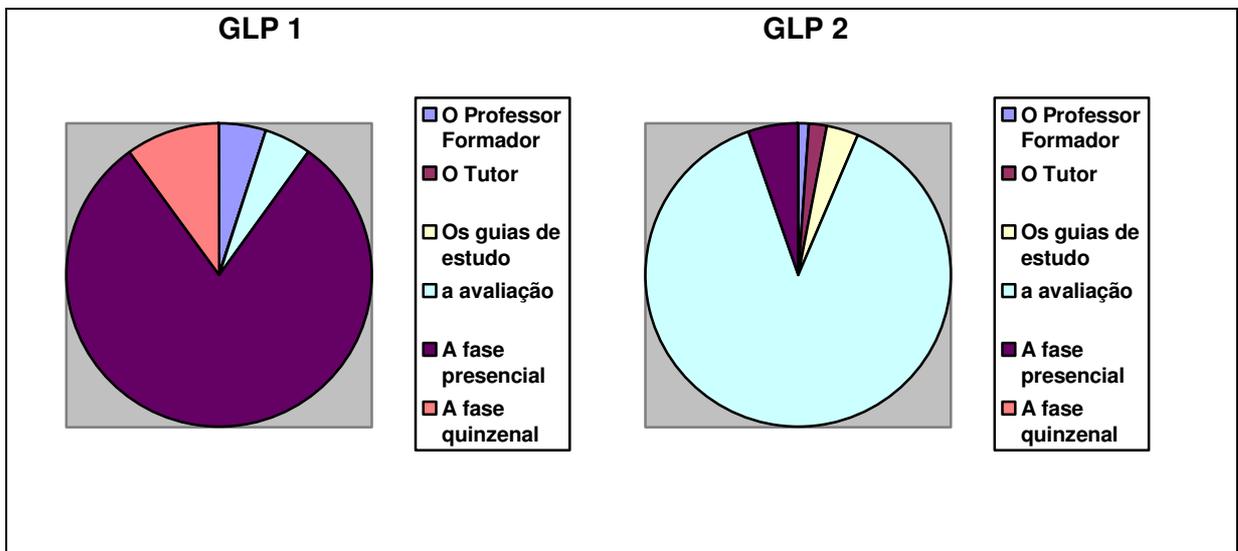
7. Após sua formação você se sente um profissional melhor?

Se perguntados sobre ser um profissional melhor ao se formar, os cursistas questionados responderam que em 70% dos casos se sentiam sim um profissional melhor plenamente, enquanto que 30% se sentiam um profissional parcialmente melhor, neste caso, em se tratando do GPL 1 não houve respostas negativas. No caso do GPL 2 as respostas foram igualmente positivas, onde 95% dos participantes se sentiram plenamente melhorados profissionalmente, e 5% se mostraram parcialmente melhores no que tange à sua vida profissional, da mesma forma nenhum dos pesquisados se mostrou negativo com relação às melhoras obtidas no decorrer do curso.



8. Em sua opinião o que levou alguns cursistas a desistirem do programa?

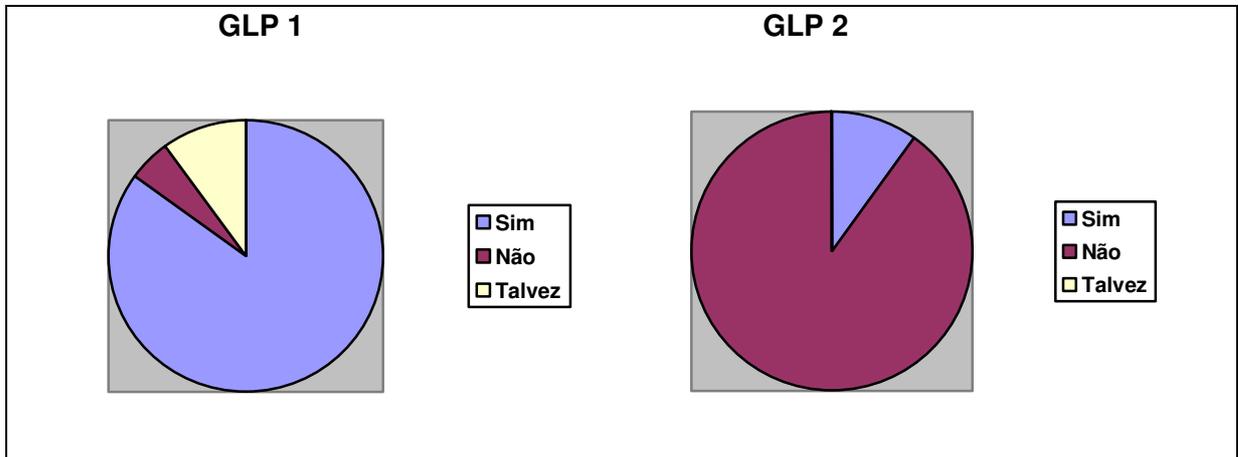
Constatado que alguns cursistas desistiram do programa, o questionário se importou em levantar os motivos que os participantes julgaram relevantes para tal decisão, independente do período em que cada qual desistiu. Os itens relacionados seguem abaixo bem como as respectivas respostas de ambos os grupos. O professor/a formador: GPL1 5% e GPL 2 1%. O Tutor/a: GPL1 (nenhum dos participantes consideraram este item como importante em tal decisão) e GPL2 2%. Os guias de estudo: GPL1 (nenhum dos participantes consideraram este item como importante em tal decisão) e GPL 2 3%. A avaliação: GPL1 5% e GPL2 85%. A fase presencial: GPL1 80% e GPL2 5%. A fase quinzenal: GPL1 5% e GPL2 (nenhum dos participantes considerou este item como importante em tal decisão).



9. Agora que você já é um professor/a com formação de ensino médio, poderá prosseguir nos estudos fazendo uma graduação (licenciatura plena), responda: Você gostaria de fazê-la na modalidade a distância?

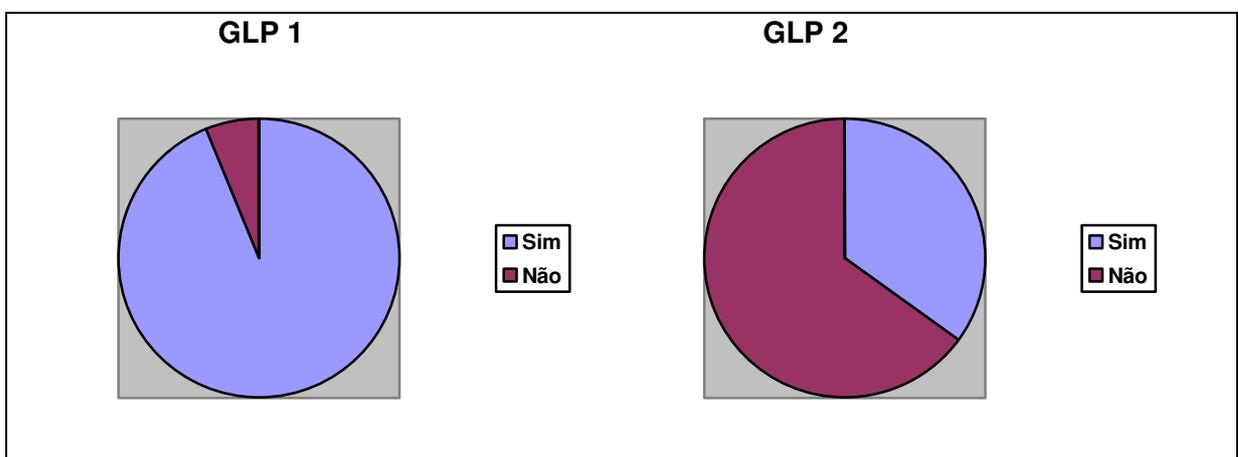
Surge então um importante questionamento, tendo em vista o curso que se encerrou, e os planos do cursista que não pretende parar no meio do caminho, que pensa em dar continuidade aos estudos fazendo uma graduação plena, ou até mesmo uma pós-graduação e assim por diante. A pergunta feita foi se os participantes fariam outro curso na modalidade a distância. As respostas nesta questão foram bem divergentes. No GPL 1 85% dos pesquisados responderam que

sim, no GPL 2 90% responderam que não. Os demais responderam respectivamente que não 5% e talvez 10% no GPL1 e que sim 10% no GPL2, posto que neste grupo ninguém marcou a alternativa talvez.



10. Você sentiu alguma dificuldade de ter eu estudar em um programa com professores/as cursistas que tem níveis diferenciados de formação (ensino fundamental completo e incompleto, ensino médio incompleto)?

Por fim, a última questão se dá em torno da possível dificuldade de se estudar em um programa com professores/as cursistas que tem níveis diferenciados de formação (ensino fundamental completo e incompleto, ensino médio incompleto). As respostas, aqui também totalmente divergentes, tiveram duas opções de resposta: sim e não. No GPL1 94% responderam que sim e 6% responderam que não e no GPL2 35% responderam que sim e 65% responderam que não.



3.7. Análise dos resultados da pesquisa social

Verificou-se que o PROFORMAÇÃO, embora seja um programa de formação em serviço de ampla envergadura, apresenta em sua execução e proposta pedagógica elementos que precisam ser redefinidos, principalmente quando se propõe mais a formar do que a certificar em serviço professores/as leigos/as com diferentes perfis de escolaridade. Para Bates²⁹ (1995), todas as tecnologias possuem vantagens e desvantagens, necessitando, assim, de combinações para que se possa tirar dela maior proveito educativo. O autor considera ainda que a escolha do recurso tecnológico tenha de ser adequada ao público-alvo, e levar em conta sua localização, sua classe social, suas condições de trabalho, sua escolarização etc.

No caso dos professores/as que participaram desta pesquisa, aproximadamente 90% deles/as residiam em zona rural, lecionando em escolas multigraduadas (escolas de uma única sala onde o/a mesmo/a professor/a ensinam simultaneamente alunos de séries diferenciadas), neste contexto os desafios na área de formação em serviço, são muitos. Os processos formativos não se dão no abstrato, porque estão destinados a profissionais que, como os demais trabalhadores, têm tido suas condições concretas de existência acentuadamente deterioradas. Assim, é nessa realidade social que se deu a formação em serviço destes profissionais, e é na complexidade e nas suas contradições que se faz a ação pedagógica de cada um deles/as.

Neste sentido as entrevistas revelaram que, em se tratando de público, neste caso os professores/as leigos/as, há uma subdivisão que não foi considerada para acesso ao programa, ou seja, os diferentes perfis de escolaridades em que se encontram cada leigo/a. Isso dá ao programa uma característica de formação “aligeirada”. Embora os cursistas sejam adultos amadurecidos e na prática já lecionando em salas de aula pelo Brasil a dentro, as exigências no campo teórico e epistemológico para formar esses profissionais não devem deixar de ser consideradas, sobretudo, em um universo de professores/as que não tiveram a

²⁹ BATES, Tony. **Technology, open learning and distance education**. London, Routledge, 1995.

mínima formação necessária para atuar no magistério. Esse tipo de classificação, quando não respeitado, promove no ambiente de aprendizagem uma polarização onde quem tem mais pré-requisitos avança com mais facilidade, enquanto outros, por não terem tal nivelamento, seguem com dificuldades, em muitos casos chegando a desistir de continuar no curso.

Se a titulação é para professores/as que não tem o nível médio, é importante que, nesse processo, sejam garantidas a todos/as os professores/as as matérias básicas e essenciais para que os mesmos tenham um ponto de partida em comum, independente de sua classe social e localização geográfica. Para Pedrosa³⁰ (2003), qualquer projeto deve focalizar atentamente as necessidades dos alunos e, também, considerar sua base cultural e socioeconômica, interesses e experiências, níveis de educação, familiaridade com a tecnologia e preparação para um novo modelo de aprendizagem.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação (CNTE) alerta que a política educacional vigente não prioriza a qualificação profissional. Preferindo atuar na capacitação em serviço, privilegiando os aspectos técnicos e metodológicos do trabalho docente. Reforçando as análises que têm sido feitas por estudiosos em nosso país, no sentido de identificar, na retirada da formação de professores/as da ambiência universitária, a negação da construção da identidade do professor/a como intelectual e pesquisador da educação. Atributos reservados apenas àqueles que hoje atuam no ensino superior. Esta postura por sua vez, conforme Freitas³¹ (2003), vem produzindo um perverso quadro onde a política de “aligeiramento” na formação inicial, a ênfase em seu caráter técnico-profissionalizante, rebaixam as exigências no campo teórico e epistemológico, aliadas ao desmantelamento das instituições públicas universitárias.

³⁰ PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo. **Educação a distância na formação continuada do professor**. Curitiba: Editora UFPR, 2003. p 09.

³¹ FREITAS, Helena Costa Lopes. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização**. Campinas. Cedes, 2003. p. 1107.

Portanto, o PROFORMAÇÃO, enquanto política pública de formação de professores/as leigos/as necessita ser repensado quanto ao seu papel, se é apenas para legalizar uma situação incômoda para as estatísticas do País, certificando quem é leigo/a, este objetivo vem sendo efetivamente atingido. Mas, se ao contrário, o Governo Federal, Estados e Municípios têm pretensões de resgatar o Professor/a leigo/a na sua dimensão científica, cultural, profissional e política como agente transformador e catalisador de empoderamento das classes menos favorecidas, então se deve banir de vez os paliativos de formação tais como: reciclagem, capacitação, treinamento e formação em serviço, que servem apenas para maquiagem o desfacelamento do sistema público de ensino no Brasil. Como Amaral³² (1991), citado por Scarpa³³ (1998), acreditamos também, que os projetos de formação devem estar vinculados às reais oportunidades de escolarização e de habilitação. Apenas a formação regular permite o reconhecimento da qualificação profissional de modo legal. E só ela pode possibilitar o acesso aos níveis superiores de formação e uma carreira na qual o profissional de educação terá a oportunidade de ascender sem se tornar vítima dos preconceitos da legislação educacional que na prática nivelam por baixo todos os/as profissionais que tiveram formação em serviço.

³² AMARAL, 1991, p. 37.

³³ SCARPA, Regina. **Era assim, agora não... uma proposta de formação de professores leigos**. São Paulo. Casa do Psicólogo, 1998, p. 119.

CONCLUSÃO

Ao término deste trabalho percebemos que a formação docente no Brasil foi e continua sendo ponto de conflitos entre os Governos e os Educadores/as. Tal análise requer, ainda, compreender que os paradigmas de formação não são construções neutras, nem desvinculadas da realidade social em que vivemos. Em geral segundo Gatti (2002), os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação em serviço, que visam mudanças em cognição e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir. Esta postura, por sua vez mostra que na formação de professores/as atualmente há pouca experiência e muita mudança tecnológica.

O PROFORMAÇÃO, como política pública de formação docente para professores/as leigos/as, contribui de forma aglutinadora para atacar esta questão, pois o programa trabalha de forma colegiada entre as esferas Federal, Estadual e Municipal. No entanto, o mesmo programa necessita de ajustes na forma como trata professores/as com diferentes níveis de escolaridade, devendo, portanto, desenvolver em seu currículo um processo intermediário de nivelamento entre os ingressos que tem ensino fundamental completo e incompleto e entre os que têm o ensino médio incompleto. Outro ajuste que o estudo sugere é que sejam evitados encontros presenciais em período de férias dos docentes, pois a jornada desumana em que se submete o professor/a brasileiro/a, não lhe dá condições físicas e emocionais de reforçar sua formação neste período.

A formação inicial e a formação continuada são dois momentos de uma mesma formação. Ambas são competências necessárias para o exercício da docência. Esses dois momentos devem construir uma unidade coerentemente integrada, o que não significa dizer em momento algum que o professor/a leigo/a deve ser saturado de informações e projetos em curto espaço de tempo sem que tenham condições de processar essas informações e produzir conhecimentos.

A minha participação no PROFORMAÇÃO como Tutor foi positiva, sobretudo por estar em um espaço onde minhas observações e reflexões me colocariam frente ao desafio de propor mudanças neste tipo de formação. Acredito que na medida em que forem incentivados mais projetos de pesquisa e avaliação sobre a formação de professores/as, mais condição se terá para saber como aprendem aqueles que ensinam e assim seremos mais competentes na tarefa de formar professores/as e professor/as.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Tereza Marques, Professor/a leigo/a. São Paulo, Cortez editora, 1991.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da Educação. São Paulo. Moderna, 1989.

ARCE, Maria Kossi. Formação de professores/as. São Paulo, Vozes, 2001.

AZEVEDO, Fernando. A Cultura Brasileira. Rio de Janeiro, Vozes, 1963.

BARRETO, A. M. R. F. Professores/as de Primeiro Grau: quem são, onde estão e quanto ganham. Estudos em avaliação educacional. São Paulo, n. 3, p. 11-43, Jan/Jun. 1991.

_____, A Geografia do Professor/a leigo/a: situação atual e perspectivas. IPEA, Brasília, 1991.

BATES, Tony. Technology, open learning and distance education. London, Routledge, 1995.

CARRATO, José Ferreira. Sociologia da Imprensa Brasileira. Rio de Janeiro. Imprensa Nacional. 1989.

CASTRO, F. G. da Rocha. Curso de Especialização em EAD. Brasília, Universa, 2005

FERREIRA, Carlos Rodrigues, Profissionalismo e Magistério no Brasil,.Curitiba,Antares,1994.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. Campinas. Cedes, 2003.

FRIGOTTO, Galdêncio. Educação e crise do capitalismo real. São Paulo, Cortez, 1995.

FUNDESCOLA, Projeto. O PROFORMAÇÃO: Proposta Pedagógica, estrutura e implementação. SEED. MEC, Brasília, 2000.

GARCIA,Walter, Professor/a leigo/a: Institucionalizar ou erradicar? São Paulo, Cortez, Brasília, 1991.

GATTI, Bernadete Angelim. Formação de professores/as e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas, Autores Associados. 2002

KILPP, Nelson (coord). Manual de normas para trabalhos científicos. São Leopoldo: EST, 2006.

LIBANEO, José Carlos. Adeus Professor/a, Adeus Professor/aa? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo, Cortez, 2003.

MONLEVADE, João. 13 Lições sobre fazer-se educador no Brasil. Brasília. Idéa editora. 2001.

NIELSEN, Antonio. Filosofia da Educação. São Paulo, Melhoramentos, 1988.

NISKER, M. G. A. A Formação Continuada dos Professores/as, modelos, dimensões e problemáticas. Petrópolis. Vozes, 1996.

NUNES, Clarice. Ensino Normal: formação de Professores/as. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Lauro de. História da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho 5ª ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1977.

PAIVA, Vanilda. O novo Paradigma do Desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. Campinas, Vozes, 1993.

PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo. Educação a distância na formação continuada do professor/a. Curitiba. Editora UFPR, 2003.

PERES, Gomes Angel. A formação do Professor/a como profissional reflexivo. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

PICANÇO, I. S. Alguns elementos para discussão sobre o Professor/a leigo/a no ensino brasileiro. Em Aberto. Brasília, n.32, out/dez. 1986.

RUMMEL, J. Frances. Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação. Porto Alegre, Editora Globo. 1967.

SCARPA, Regina. Era assim, agora não... uma proposta de formação de professores/as leigos/as. São Paulo. Casa do Psicólogo, 1998.

SEEF. Referenciais para Formação de Professores/as. Brasília, 2002, 2ª ed.

SOARES, José Teodoro (org). A formação do professor/a leigo/a: operação de guerra. Sobral: Editora UVA, 2001.

STRECK, Gisela L. Waechter. Escola Comunitária: fundamentos e identidade. São Leopoldo. Sinodal. 2005.

UNESCO. Pesquisa Nacional. O perfil dos professores/as brasileiros: o que fazem, o que pensão, o que almejam. São Paulo: Moderna 2004.

VARGAS, Suzi Mesquita. Programa de Formação de Professores/as em exercício e a distância. Um estudo do projeto veredas. Dissertação de Mestrado. Brasília, UNB, 2005.

WAGNER, Mario B. SPSS Passo a Passo: statistical package for the social sciences. Caxias do Sul: Educ, 2004.

WARD, M. J. O professor/a leigo/a: Até quando? Em Aberto, Brasília, n.32, out/dez. 1986.

WEREBE, Maria José Garcia. Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil. São Paulo, Ática, 1997.

XAVIER. Maria Elizabeth Sampaio Prado, História da educação no Brasil. São Paulo, FTD, 1994.

YIN, Roberth K. Estudo de Caso planejamento e métodos. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEICHNER, Keneth M. A formação reflexiva do Professor/a: idéias e práticas. Lisboa, Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO 1

- 1- O fato do PROFORMAÇÃO ser um curso na modalidade de educação a distância, contribuiu para sua decisão de fazê-lo.
- 2- A parte teórica deu embasamento suficiente para a resolução dos cadernos de exercícios e das atividades do programa de forma geral.
- () sim, suficientemente.
- () sim, parcialmente.
- () não, insuficientemente
- 3- Faça uma análise sobre o atendimento e as orientações dadas pelo Tutor/a<a> durante o curso.
- () excelente
- () Bom
- () regular
- () ruim
- 4- Marque os conceitos que melhor avaliam os componentes do curso a seguir:
- Metodologia () Excelente () Boa () Regular () Ruim
- Guias de estudo () Excelente () Boa () Regular () Ruim
- Acesso aos materiais do curso () Excelente () Boa () Regular () Ruim
- As tarefas () Excelente () Boa () Regular () Ruim
- Tempo de duração do curso () Excelente () Boa () Regular () Ruim
- Fase presencial () Excelente () Boa () Regular () Ruim
- Fase quinzenal () Excelente () Boa () Regular () Ruim
- 5- Os temas estudados contribuíram para o enriquecimento da sua prática pedagógica.
- () sim, plenamente
- () sim, parcialmente
- () não, pois já os conhecia

- 6- Houve diferença entre as expectativas iniciais e as vivenciadas no curso.
- sim,plenamente
 - sim,parcialmente
 - não.
- 7- Após sua formação você se sente um profissional melhor
- sim,plenamente
 - sim,parcialmente
 - não
- 8- Em sua opinião o que levou alguns cursistas a desistirem do programa.
- Os professores/as formadores
 - Os Tutores/as
 - Os guias de estudo
 - a avaliação
 - A fase presencial
 - A fase quinzenal
- 9- Agora que você já é um professor/a com formação de ensino médio,poderá prosseguir nos estudos fazendo uma graduação(licenciatura plena),responda:Você gostaria de fazê-la na modalidade a distância.
- sim não Talvez
- 10- Você sentiu alguma dificuldade de ter eu estudar em um programa com professores/as cursistas que tem níveis diferenciados de formação(ensino fundamental completo e incompleto,ensino médio incompleto)
- Sim
 - Não

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO SOBRE O PROFORMAÇÃO

Os questionários foram constituídos de dez (10) perguntas envolvendo a escolaridade do cursista ao ingressar no PROFORMAÇÃO, e aspectos específicos do programa em relação a metodologia, ao material de EAD, aos encontros quinzenais e à avaliação.

Identificação

Nome:

Escolaridade ao ingressar no PROFORMAÇÃO:

Ensino fundamental incompleto () Ensino fundamental completo ()

Ensino médio incompleto ()

11- O fato do PROFORMAÇÃO ser um curso na modalidade de educação a distância, contribuiu para sua decisão de fazê-lo?

12- A parte teórica deu embasamento suficiente para a resolução dos cadernos de exercícios e das atividades do programa de forma geral?

13- Faça uma análise sobre o atendimento e as orientações dadas pelo Tutor/a<a> durante o curso.

14- Marque os conceitos que melhor avaliam os componentes do curso a seguir:

A - Metodologia

B - Guias de estudo

C - Acesso aos materiais do curso

D - As tarefas

E - Tempo de duração do curso

F - Fase presencial

G - Fase quinzenal

15- Os temas estudados contribuíram para o enriquecimento da sua prática pedagógica?

16- Houve diferença entre as expectativas iniciais e as vivenciadas no curso?

17- Após sua formação você se sente um profissional melhor?

18- Em sua opinião o que levou alguns cursistas a desistirem do programa?

19- Agora que você já é um professor/a com formação de ensino médio, poderá prosseguir nos estudos fazendo uma graduação(licenciatura plena), responda: Você gostaria de fazê-la na modalidade a distância?

20- Você sentiu alguma dificuldade de ter eu estudar em um programa com professores/as cursistas que tem níveis diferenciados de formação(ensino fundamental completo e incompleto, ensino médio incompleto)?

ANEXO 3

LISTA DE SIGLAS E SEUS RESPECTIVOS SIGNIFICADOS USADOS AO LONGO DESTE ESTUDO

AB: Avaliação bimestral;

AGF :Agência Formadora;

CEB : Câmara de Educação Básica;

CNTE:Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONSED: Conselho Nacional de Secretários de Educação;

E.I: Estudo individual;

EEG:Equipe Estadual de Gerenciamento do PROFORMAÇÃO ;

FP: Fase Presencial

FUNDESCOLA: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola;

GPL1: Grupo de Professores/as leigos/as que ingressaram no Profomação com o ensino fundamental incompleto e completo;

GPL2: Grupo de professores/as leigos/as que ingressaram no Proformação apenas com o ensino médio incompleto;

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira;

LDBEN: Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

MEC: Ministério da educação e Cultura;

PC- Professor/a Cursista;

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais;

PP: Prática Pedagógica;

PROFORMAÇÃO:Programa de Formação de Professores/as em Exercício;

RFP:Referências para Formação de Professores/as;

RS:Reuniões de Sábado;

SAA:sistema de apoio à aprendizagem;

SMA:Sistema de Monitoramento e Avaliação;

SPSS:Statistical Package for the Social Sciences:Programa de computador usado para manipular dados estatísticos e gerar tabelas e gráficos ,especialmente nas Ciências Sociais;

TR:Tutor/a