

PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES EM SERVIÇO NO BRASIL: DO DISCURSO DEMOCRÁTICO ÀS AÇÕES REGULATÓRIAS

Isabel Melero **Bello** – USP

Agência Financiadora: CNPq

Introdução

A perspectiva de promover a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental para o nível superior, no Brasil, tem suas origens em reformas e projetos educacionais que ocorreram em períodos anteriores da história do magistério em nosso país¹. No entanto, é no decorrer da última década que essa proposta se intensifica, incentivando um processo de universitarização do magistério, a exemplo do que já havia ocorrido em vários outros países (Bourdoncle, 2000, 2007). Esses movimentos estiveram sempre marcados pela expectativa de promover a profissionalização e valorização social dos professores, assentados no pressuposto de que a racionalização das práticas profissionais produz maior eficácia no ensino, sobretudo, se estiverem respaldadas em conhecimentos científico-acadêmicos. Por isso, a defesa da profissionalização docente atrelou-se à formação acadêmica, de preferência em nível universitário, tal como assinalado por vários autores (Bourdoncle, 2000, 2007; Schulmeyer, 2004 e Maués, 2003, entre outros).

No Brasil, sobretudo após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), foi desencadeado um amplo processo de implantação de programas e cursos de formação inicial, na modalidade em serviço, destinados a professores que atuam nas redes públicas de ensino. A justificativa oficial para estimular a multiplicação desses cursos teve como base dois argumentos principais: a melhoria da qualidade da educação e a promoção da profissionalização docente.

¹ Como exemplo, na década de 70 assistimos no estado de São Paulo a um movimento precursor desse processo, quando, por exigência da Lei 5692/71, um grande contingente de profissionais do ensino teve de correr em busca da licenciatura em Pedagogia, sem a qual não poderiam exercer cargos de direção e outras funções administrativas da carreira do magistério. Consultar Vieira (2002), Santos (2003), Pincinato (2007) entre outros trabalhos.

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

Tendo em vista o processo de universitarização desencadeado no país, este artigo tem como objetivo analisar como esse fenômeno atingiu a vida profissional dos professores em serviço. Parte-se aqui do pressuposto que esse movimento está conectado a uma rede de forças que ultrapassam as fronteiras nacionais e afetam as subjetividades e representações no âmbito local. Provoca, ainda, uma dualidade nos modelos de formação – um presencial, destinado aos futuros professores e outro, em modalidades diversas, inclusive à distância, para os professores em serviço -, na medida em que institui uma desigualdade de condições de formação.

A partir desse objetivo, este artigo foi organizado em três partes. Na primeira, desenvolve-se uma análise dos documentos que orientaram a reforma educacional. Tal estudo mostra que o Estado optou por realizar a reforma de maneira descentralizada, mediante a atribuição da sua execução aos estados, municípios e às escolas, os quais reproduziram o centralismo burocrático, por vezes, com mais afínco do que utilizado em escala nacional. Mediante *mecanismos de microrregulação* (Ferreira, 2008), um *discurso pedagógico único* e, por vezes, incoerente com as ações que desencadeou, foi veiculado pelo país, engendrando novos valores, práticas e representações no meio educacional.

A segunda parte do artigo apresenta um mapeamento dos programas especiais implementados no Brasil entre 1999 e 2007 feito mediante pesquisa realizada nos *sites* das secretarias de educação dos estados e das universidades públicas. Esse mapeamento demonstra a extensão que esse modelo de formação alcançou no país. Pôde se verificar que uma *lógica tutelar* norteou tais programas, haja vista terem sido organizados mediante mecanismos rígidos de controle sobre o pensar e o fazer docentes, situação essa que veio acompanhada por discursos que apregoavam justamente a condição oposta.

Finalizando, apresenta-se uma reflexão sobre as conseqüências de tais ações sobre os professores e as escolas, assim como indagações que podem nortear novos olhares sobre a questão, com o apoio teórico, sobretudo, de Barreto e Leher (2003) e Ferreira (2008).

A invenção de um novo profissional

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

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

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

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

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

Dentre os princípios dispostos na *Declaração Mundial de Educação para Todos*, apresentam-se como prioridades o acesso universal à educação fundamental, a implementação de processos de avaliação e desempenho do sistema educacional, a aliança da iniciativa pública com a privada e melhores condições de trabalho para os professores. Ressalta, ainda, que as ações devem ser executadas no âmbito local, delegando-se uma suposta autonomia às comunidades e suas escolas. Na verdade, isso significou uma descentralização da maioria das ações que antes eram executadas pelo Estado, mas não do poder decisório.

Em relação à formação de professores, programas de capacitação em serviço foram apontados como a melhor alternativa para os sistemas. As tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e a educação a distância (EaD) foram enfaticamente referenciadas como forte apoio para o sucesso das reformas, já que poderiam atingir um grande número de docentes ao mesmo tempo. Com isso, uma tendência a se padronizar a formação dos

professores começa a se configurar. Vislumbra-se a formação de docentes flexíveis e, para tanto, os currículos também devem ser flexíveis e baseados não mais no conhecimento, mas em habilidades e competências. Almejava-se, na verdade, mudar o *habitus* docente (Bourdieu, 2002), engendrando novas subjetividades e representações (Ferreira, 2008) por meio de um modelo único de formação.

Tendo como base a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, o Brasil elaborou em 1993 o *Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003*, com linhas de ação estratégica para responder às metas preconizadas em Jomtien.² No que se refere ao magistério, o documento indica que “embora o nível de titulação dos professores tenha aumentado nos últimos anos, persistem problemas de desempenho”. Para mudar o quadro, é proposta a reestruturação dos processos de formação inicial e continuada, com ênfase para a última. Estabelece-se, assim, uma relação direta entre o papel do professor e o desempenho dos sistemas de ensino.

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

No início de 2001, tem-se a aprovação do *Plano Nacional de Educação* (PNE) que veio a dar maior legitimidade à ideologia veiculada ao longo da reforma, sem apresentar novidades significativas. A profissionalização da carreira docente é enfatizada, atribuindo-se grande relevância à sua valorização, às condições salariais, à prática docente e à

² O *Plano Decenal* estabeleceu as seguintes metas: estabelecimento de padrões básicos para a rede pública; fixação dos conteúdos mínimos determinados pela Constituição; desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional; estímulo às inovações; eliminação das desigualdades educacionais; melhoria do acesso e permanência escolar; sistematização da educação continuada de jovens e adultos; produção e disseminação do conhecimento educacional e das informações em educação; institucionalização dos Planos Estaduais e Municipais.

formação continuada. Para tanto, o PNE enfatizou a necessidade da organização de programas de formação para professores da educação básica, função atribuída, sobretudo, às universidades, reforçando a idéia de ligação entre formação acadêmica e profissionalização.

Em 2009 o MEC publica o Decreto Federal nº 6.755 que institui a *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica* que não apresenta novidades em relação aos documentos anteriores. Tal Decreto surpreende, no entanto, por enfatizar para os futuros professores da educação básica a formação cursada em licenciaturas plenas na modalidade presencial (art. 3º, inciso VI), o que não acontece no caso da formação de professores em serviço, sendo inclusive proposto o uso da EaD. Esse artigo evidencia a dualidade dos modelos de formação que estava sendo proposto: um assentado no ensino presencial, destinado aos futuros professores, e o outro em modalidades diversas - inclusive via EaD -, voltado aos professores em exercício.

A análise dos documentos aqui referidos nos leva a algumas conclusões. Percebe-se que um discurso monocórdio, uniforme, passa a compor os documentos produzidos a partir dos anos 1990 sobre as reformas educacionais (Barreto e Leher, 2003). Percebe-se, ainda, que o Estado teve grande preocupação em controlar a carreira dos docentes da educação básica mediante vários mecanismos de microrregulação manipulados por todas as instâncias do âmbito educacional, de forma orquestrada (Ferreira, 2008). Com isso, os professores continuam a ter a sua carreira controlada, hoje de forma mais elaborada e eficiente do que foi no passado.

É importante ressaltar, no entanto, que várias posições apresentadas nos documentos produzidos pelos organismos internacionais tiveram que ser redimensionadas a partir das reformas em curso nos diversos países. Sobre o assunto, Krawczyk (2002) analisa os documentos produzidos pelo BM, UNESCO e PREAL entre 1998 e 2001 que apresentam os resultados decorrentes das reformas, assim como propostas de novas ações na América Latina. Segundo a autora, pelo menos três dimensões de sustentabilidade das reformas preocuparam os organismos internacionais: a política, a técnica e a financeira.

Em relação à dimensão política, Krawczyk verificou que na maioria dos documentos analisados havia uma recomendação referente à necessidade de construir

alianças que possam dar sustentabilidade às reformas educacionais. Resgata-se, entre os resultados positivos, o aumento da presença do setor privado na reforma político-educacional. Um segundo item destacado nessa dimensão se refere ao sindicato docente. Percebe-se uma preocupação com os sindicatos e a tentativa de promover um diálogo com os mesmos, principalmente porque essas entidades têm representado uma resistência significativa às propostas desses organismos, merecendo por isso maior atenção. Nesse campo, destaca a autora que os analistas internacionais “esqueceram” de mencionar em suas produções que as reformas têm afetado significativamente a profissionalização docente em pelo menos dois pontos: a) a tendência regional de substituir políticas de profissionalização dos docentes por modalidades alternativas de ensino com meios eletrônicos e materiais de auto-aprendizagem, como a teleducação, considerados pelos organismos internacionais como dispositivos inovadores e de baixo custo; b) o prejuízo causado à imagem dos docentes, pois sob a lógica existente, a política salarial tem sido considerada um dos principais problemas da gestão orçamentária. Essa situação, sem dúvida, torna mais tensa a relação entre os governos e os docentes.

Krawczyk indica a dimensão técnica como outro ponto nuclear dos documentos analisados. Como lembra a autora, o modelo de gestão do sistema educacional por meio da descentralização e autonomia escolar foi considerado um dos maiores exemplos de sucesso na região, modelo esse ancorado na transferência de responsabilidades do Estado para as instâncias locais. Alguns documentos indicam, no entanto, que os resultados de desempenho desse modelo foram bem modestos. Percebe-se que os mecanismos de microrregulação inicialmente acionados não foram eficazes para convencer os educadores a assumirem para si os novos paradigmas educacionais. Assim, a alternativa foi investir em uma formação que alinhasse os educadores aos preceitos da reforma.

A consideração da especificidade da gestão educativa como eixo para a formação e organização institucional é reconhecida, o que não ocorria anteriormente, quando o modelo empresarial era ressaltado como ideal para a administração do sistema escolar. Apesar dessa aparente inovação, o discurso atual manteve os princípios que orientaram as reformas do início dos anos 1990, tais como: trabalho em equipe, liderança, comunicação, criatividade e autonomia.

A terceira dimensão identificada pela autora e que mais ocupa a atenção dos organismos internacionais é a financeira. O debate sobre as diferentes formas de administrar a educação pública se centra, principalmente, sobre como otimizar recursos e obter o máximo rendimento escolar. Reconhece-se nos documentos a falta de recursos, mas isso não é questionado: o que se questiona é a sua má utilização. Entre os problemas indicados, destacam-se: falta de um sistema de controle (prestação de contas), ausência de uma política salarial que estabeleça uma relação entre remuneração e desempenho dos docentes, e absorção desproporcional de recursos pelo ensino superior. Percebe-se, como ressalta Oliveira (2003), que não há intenção de aumentar os investimentos, mas sim redistribuí-los à totalidade da população.

A participação do setor privado com recursos na área continua a ser uma idéia defendida pelos organismos internacionais que legitimam essa posição mediante pesquisas realizadas na região que buscam demonstrar o melhor desempenho das escolas privadas na comparação com as públicas. Percebe-se que essas organizações não consideram nessa avaliação, as diferenças que permeiam a rede pública e a rede privada de ensino, quer pela demanda quer pelo perfil dos alunos atendidos.

No que concerne à reflexão que fazem sobre educação e desenvolvimento, a autora observa que há um recuo dos organismos internacionais sobre a relação direta que era estabelecida entre esses dois pontos. O potencial da educação para diminuir as desigualdades sociais e a pobreza está sendo questionado, dando-se destaque aos ambientes adversos que provocam tais situações. O auxílio às famílias de baixa renda pelo Estado, por exemplo, é apontado como um dos meios de reverter esse quadro.

Apesar dessas novas considerações, os organismos internacionais deslocam a responsabilidade pelas falhas para os governos, as escolas e os professores. Não ocorreram erros estratégicos, mas sim de execução, dizem seus representantes.

Os programas especiais como modelo alternativo para a formação superior em serviço

O Brasil procurou responder à tendência mundial de elevar a titulação de seus professores mediante iniciativas voltadas para a formação em massa, dentro do menor

espaço de tempo possível, por meio de programas especiais de formação. Inúmeros programas e cursos, com apoio ou não de recursos tecnológicos e da EaD, foram implantados. O quadro a seguir expõe, em forma de síntese, a extensão que essas ações vieram a tomar no país, e em cada região:

Distribuição dos Programas por Região – 2006/2007

Região	Número de Instituições de Ensino Superior (IES) envolvidas	Modalidade	Ativos	Extintos/em extinção	Agentes educacionais Presenciais	Duração dos programas
<i>NORTE</i>	5 universidades: - 3 fed. e 2 est.	3 Presenciais 2 Telepresenciais	4	1 em processo de extinção	4 docentes - IES 1 tutor	3 a 4 anos
<i>NORDESTE</i>	12 universidades (*) - 8 fed. e 4 est.	7 Presenciais 2 a Distância (01 <i>on line</i>) 1 Semi-presencial	7	2 extintos 1 alguns pólos extintos	7 docentes - IES 1 tutor 1 coord. pedag. 1 orient. acad.	2 a 4 anos
<i>SUDESTE</i>	25 instituições (**) (*) - 5 universidades fed., 6 est. e 12 IES privadas	1 Presencial 2 Presenciais com apoio de mídias 3 a Distância	6	-	3 tutores 3 orient. acadêm. 1 prof. de turma 1 assist. pedag. 1 coordenador 3 docentes da universidade	18 meses a 3 anos
<i>CENTRO-OESTE</i>	6 universidades (*) - 3 fed. e 3 est.	2 Presenciais 1 a Distância 2 Semi-Presenciais	5	-	1 prof. mediador 1 orient. acadêm. 3 docentes - IES	3 a 4 anos
<i>SUL</i>	4 universidades; - 2 fed. e 2 est.	1 Presencial 3 a Distância	4	-	3 Tutores 1 docente - IES	26 meses a 4 anos
TOTAL (BRASIL)	52 Instituições: - 23 federais; - 17 estaduais; e - 12 IES privadas	5 modalidades: 14 presenciais em regime especial ou regular; 2 telepresenciais 9 a distância; 3 semi-presenciais; 2 presenciais com apoio de mídias interativas	26	04 3 extintos; 1 em processo de extinção.	18 docentes - IES 8 tutores 2 coord. pedag. 5 orientador acadêmico 1 prof. de turma 1 assist. pedag. da rede de ensino 1 prof. mediador	3 anos (em média)

(*) Em alguns casos, um mesmo programa envolveu duas ou mais instituições de ensino superior.

(**) Parcerias entre IES públicas e privadas.

Por esse quadro e de acordo com os projetos originais, ainda que se considerem as peculiaridades, percebe-se que os programas especiais foram implantados em todo o país seguindo princípios e utilizando mecanismos semelhantes para a sua realização.

Ao freqüentarem os programas especiais, os professores concluintes receberam, na maioria das vezes, diplomas de Pedagogia. Outras denominações também foram dadas aos programas, mas com menor freqüência, tais como: Normal Superior, Licenciatura em Ensino Fundamental Multidisciplinar, Licenciatura Plena em Educação Básica e Licenciatura Plena em Educação Infantil e 1ª. a 4ª. série.

As formas de avaliação também seguiram uma padronização. O uso de *portfólios*, memórias e vivências fizeram parte dos projetos analisados, independente da modalidade em que era oferecido o programa (presencial, a distância ou com apoio de recursos tecnológicos/semipresencial). As práticas avaliativas foram fundamentais na homogeneização da formação em serviço, uma vez que contribuíram para promover o alinhamento dos professores aos objetivos da reforma.

De forma geral, objetivos comuns fundamentaram os programas especiais: atender a LDB/96, certificar professores em massa em um curto período, formar o professor reflexivo, pesquisador da própria prática, autônomo e portador de competências e habilidades inerentes à sua profissão.

É um modelo que se apoiou em material didático padronizado. Titulou uma grande massa de professores em um espaço de tempo inferior às graduações tradicionais e procurou incluir o uso dos recursos tecnológicos e a EaD em seus projetos, ainda que muitas dessas intenções tecnológicas tenham ficado só no papel. É um modelo que, apesar de ser do tipo universitário, apoiou-se em dispositivos escolares distintos dos utilizados nos cursos convencionais e ocorreu predominantemente fora da universidade.

Três elementos-chave foram fundamentais para tornar possível a constituição dessa rede de formação no país:

- a) *a parceria entre as instâncias governamentais e as universidades*: as universidades públicas, sobretudo por meio de suas fundações, estabeleceram convênios com estados e municípios para a realização de programas especiais

direcionados à formação superior de professores em serviço. Pela natureza comercial estabelecida nessa relação, as universidades seguiram as orientações governamentais para organizar tais cursos de forma muito próxima ao estabelecido, trocando “experiências de sucesso” entre si, inclusive, o que tornou a padronização no país ainda mais acentuada;

- b) *a fragmentação da gestão dos programas*: dado o elevado número de professores a serem formados em um mesmo programa, mecanismos de controle de funcionamento foram estabelecidos para que procedimentos comuns fossem seguidos. Para isso, entraram em cena novos agentes educacionais que dividiram entre si as funções até então exercidas por uma só pessoa: o professor. Várias denominações foram adotadas para designar esses profissionais: tutor, orientador, professor mediador, etc.. Para garantir um padrão, os agentes recebiam orientações de uma coordenação central que estabelecia todos os passos a serem seguidos, de forma cadenciada;
- c) *os modos de uso das TIC e da EaD*: as TIC e a EaD foram amplamente utilizadas na maioria das regiões do país, de formas diversas, possibilitando titular milhares de professores ao mesmo tempo. Além disso, permitiram que experiências fossem compartilhadas entre os estados, possibilitando a multiplicação do modelo pelo país. De forma conjunta ou não, o uso feito das TIC e da EaD permitiu aligeirar, massificar e padronizar o oferecimento dos programas especiais.

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

Pode-se dizer que os programas especiais foram organizados dentro de uma *lógica tutelar* que determinou regras de acordo com a sua racionalidade, recusando qualquer ação que saísse de seu controle racionalista-instrumental. Para tanto, mecanismos de microrregulação (Ferreira, 2008) foram acionados pelo sistema. Não se ignora, como relatam várias pesquisas a respeito, que os professores conseguiram conquistar espaços de

liberdade mesmo estando sujeitos a mecanismos de controle tão rígidos. Como lembra Faria Filho (1998), “a lei pode ser cumprida através de uma burla” (p.117), o que também se estende ao cumprimento de normas e regras.

Um processo de extinção desse tipo de programa começa a se iniciar em algumas regiões do país. Contudo, outro processo começa a se desenhar no contexto educacional brasileiro. Observa-se que algumas instituições oferecem esse tipo de curso a pessoas que não são das redes públicas de ensino, ou ainda, não são sequer professores, situação também apontada por Gatti (2008). É um modelo que vem perdendo seu perfil especial e temporário, como havia sido sinalizado quando de sua criação, sendo reproduzido sistematicamente por instituições públicas e privadas de ensino, sobretudo para a formação inicial de professores.

Considerações finais

“O mínimo é melhor do que nada, já que não seria possível de outra forma...”. Ouve-se com frequência essa resposta quando se questiona, nos bastidores das universidades, a qualidade e o modo pelo qual os programas especiais têm sido oferecidos aos professores das redes públicas de ensino. Na verdade, essa resposta revela que está se aceitando a formação de um “professor mínimo” (Bocchetti, 2008, p.117) que atenderá, por sua vez, a uma escola também mínima. A naturalização dessa condição para os professores das redes públicas de ensino se arrasta há anos em nosso país e hoje se esconde por trás de um discurso que exalta a modernização e a democratização de acesso que esse processo supostamente representa.

A regulação da profissão docente é outra situação que se destaca mediante a análise das ações e dos discursos produzidos, o que não representa uma novidade no cenário nacional. Contudo, hoje presenciamos a construção de uma rede de controle sobre o ser e o fazer docentes que se infiltra também no âmbito local. Uma lógica tutelar vem conduzindo tais ações, de forma mais sofisticada que antes. A presença de novos agentes educacionais (tutores, orientadores, etc.) nesses programas e as características do trabalho que executam são um exemplo disso: é justamente pelo fato de não terem autonomia sobre o trabalho que

a execução de um modelo único de formação se torna mais eficiente. Essa regulação tem continuidade na escola mediante avaliações e censos educacionais estaduais e nacionais que exigem que um determinado padrão educacional seja seguido.

Pelos dados obtidos, percebe-se que a padronização dos programas procurou redirecionar o olhar dos professores em relação às suas práticas, concepções, valores e subjetividades. Dispositivos diversos foram utilizados para tal fim, principalmente mediante atividades que visavam à exposição da interioridade dos professores.

Nesse contexto, a participação das universidades públicas no oferecimento dos programas especiais gera controvérsias. Ao estabelecerem convênios com estados e municípios para oferecerem tais programas, as universidades perderam sua autonomia didático-pedagógica, dada a relação mercantil estabelecida. Isso representa uma ruptura em relação ao papel crítico e reflexivo que as universidades historicamente exerceram até então.

A rápida expansão dos programas especiais pelo país também é uma questão que preocupa. Nesta etapa do processo em que esse modelo já se responsabilizou pela formação de milhares de professores pelo país, é importante criar meios que possibilitem às universidades acompanharem e analisarem, de forma crítica, em parceria com os professores, nas escolas, os efeitos não só da formação em programas especiais, mas também de todas as ações do Estado voltadas para o nascimento dessa “nova escola”, ações que continuamente ignoram as peculiaridades locais e a cultura escolar.

Por fim, não resta dúvida que se trata de um processo de universitarização em massa. Porém, a questão é saber se esse processo garantirá a profissionalização no âmbito do magistério ou se está, na verdade, promovendo uma subvalorização da carreira, não cumprindo, portanto, o que o discurso acena.

Referências bibliográficas

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.39-60.

BOCCHETTI, A. *Por um professor mínimo: a formação "a distância" do sujeito docente*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2008.

BOURDIEU, P. *Esboço de uma teoria da prática: precedido de três estudos de etnologia cabila*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Oeiras: Celta, 2002.

BOURDONCLE, R.. Autour des mots. Professionalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, Lyon, n.35, p.117-132, 2000.

_____. Autour du mot "Universitarisation". *Recherche et Formation*, Lyon, n.54, p.135-149, 2007.

FERREIRA, I. F. Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.13, n.38, p.239-251, maio/ago. 2008.

FARIA FILHO, L. M. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p.90-125.

GATTI, B. A. Análise das Políticas Públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.13, n. 38, p.57-70, 2008.

KRAWCZYK, N. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.19, p.43-62, jan./fev./mar./abr. 2002.

MAUÉS, O. C.. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.118, p. 89-117, mar. 2003.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PINCINATO, D. A. *Homens e masculinidades na cultura do magistério: uma escolha pelo possível, um lugar para brilhar (São Paulo, 1950-1989)*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2007.

SANTOS, E. P. *Magistério e trabalho docente: um estudo sobre o tecnicismo (1960-1980)*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2002.

SCHULMEYER, A. Estado atual da avaliação docente em 13 países da América Latina. In: MELLO, G.N. (org.). *Ofício de professor na América Latina e Caribe*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2004, v. 1, p. 257-274.

VIEIRA, D. A. *Magistério e profissão docente: um estudo sobre as carreiras masculinas (1950-1980)*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2003.