



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

ARTUR CARMELLO NETO

**A PEDAGOGIA CIDADÃ E A FORMAÇÃO DO
PROFESSOR: UM ESTUDO DE CASO DA PEDAGOGIA CIDADÃ
DA CIDADE DE ARARAQUARA**

ARARAQUARA – SP.
2008

ARTUR CARMELLO NETO

**A PEDAGOGIA CIDADÃ E A FORMAÇÃO DO
PROFESSOR: UM ESTUDO DE CASO DA PEDAGOGIA CIDADÃ
DA CIDADE DE ARARAQUARA**

Trabalho de Conclusão de Curso, Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Formação de Professor

Orientador: Prof.^ªDr.^ªLuci Regina Muzetti

ARARAQUARA – SP.
2008

Carmello Neto, Artur

A Pedagogia Cidadã e a formação do professor: um estudo de caso da Pedagogia Cidadã da cidade de Araraquara / Artur Carmello Neto – 2008

122 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Luci Regina Muzzeti

1. Educação -- Brasil. 2. Ensino. 3. Formação de professores. 4. Legislação. I. Título.

ARTUR CARMELLO NETO

A PEDAGOGIA CIDADÃ E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM ESTUDO DE CASO DA PEDAGOGIA CIDADÃ DA CIDADE DE ARARAQUARA

Trabalho de Conclusão de Curso Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Bacharel, Mestre em 2008.

**Linha de pesquisa: Formação de Professor
Orientador: Prof^ª.Dr^ª Luci Regina Muzetti**

Data de aprovação: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^ª.Dr^ª Luci Regina Muzetti
UNESP – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof^ª.Dr^ª. Maria Beatriz Loureiro de Oliveira
UNESP – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof.Dr. Eduardo Gutierrez Borges
UFTM – Universidade Federal do Triangulo Mineiro – Uberaba - MG.

**Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara**

Dedico esta dissertação a todos aqueles que confiaram em mim, e em especial a Solange, meu filho Arthur e a minha Mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço publicamente a todos aqueles que contribuíram para que a presente dissertação pudesse ser apresentada.

Meus agradecimentos também de forma particular:

À Prof^a. Dr^a. Luci Muzzeti, por acreditar neste trabalho, mesmo sabendo de minhas reais dificuldades; a todos os professores da pós-graduação em educação escolar e em especial à Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Stefanini e ao Prof. Dr. Newton Duarte, que muito contribuíram com suas aulas; aos Prof. Drs Mauro Romanato e Edson do Carmo Inforsato pelo apoio e o incentivo; aos professores municipais de Araraquara, que gentilmente responderam aos questionários desta dissertação e aos meus colegas da pós-graduação, em especial a Ione e a Marta.

RESUMO

Foi realizado um estudo sobre o Projeto Pedagogia Cidadã com o objetivo de apontar aspectos para futuras reflexões sobre o modelo de formação docente em exercício. Para isso a pesquisa realizou uma análise da LDB 9394/97 e o reflexo desta legislação sobre formação docente procurando oferecer elementos para melhor compreensão do Projeto Pedagogia Cidadã na formação dos professores. A pesquisa procurou ainda analisar e discutir as teorias educacionais intrínsecas no Projeto apontando elementos positivos e negativos deste modelo de formação de docente. A pesquisa realizou ainda um estudo de caso da Pedagogia Cidadã da cidade de Araraquara por meio de observação, análise de documentos e entrevistas a fim de avaliar os seus resultados no município. Foram entrevistados professores doutores envolvidos no Projeto, assim como professores alunos. Ao mesmo tempo em que estudo foi sendo desenvolvido, análises foram realizadas no sentido de identificar a viabilidade deste modelo de formação de professor diante do contexto proposto pela LDB 9394/96.

Enfim este estudo procurou visualizar um pouco melhor este modelo de formação de professor, assim como sua eficiência ou ineficiência na formação de professores.

PALAVRAS CHAVE

Habitus. Formação do Professor. Programa Emergencial. Legislação Educacional. Teoria.

Pedagogia Cidadã.

ABSTRACT

Was conducted a study on the Project Citizen education with the objective of pointing out aspects for future considerations on the model of teacher training in exercise. Therefore the search conducted a review of the LDB 9394/97 and reflection of this legislation on teacher training elements seeking to offer better understanding of Project Citizen education in the training of teachers. The survey also sought review and discuss the intrinsic educational theories pointing at Project positive and negative elements of this model of teacher training. The search took even a case study of pedagogy citizen of the city of Araraquara through observation, review of documents and interviews to assess their results in the municipality. We interviewed doctors involved in the project teachers, as well as teachers students. While we study was being developed, analyses were performed to identify the feasibility of this model of teacher training before the 9394/96 context proposed by the LDB 9394/96. Finally this study sought to show a little better this model of teacher training, as well as its efficiency or inefficiency in the training of teachers.

KEYWORDS:

Habitus. Teacher's Training. Emergency Program. Legislation Education. Theory. Pedagogy
Citizen

LISTA DE QUADROS

Quadro 01– Professores responsáveis pela proposta original do Programa.	41
Quadro 02 – Organização modular do curso.	53
Quadro 03 – Municípios conveniados, vagas e concluintes (Pedagogia Cidadã I)	63
Quadro 04 – Municípios, vagas e matriculados (Pedagogia Cidadã II)	65
Quadro 05– Municípios, vagas e matriculados (Pedagogia Cidadã III)	65
Quadro 06-Quadro comparativo de prefeituras conveniadas- anos 2002, 2004 e 2005	67
Quadro 07 – Comparativo de temas abordados nos cadernos de filosofia (turma I e II)	71
Quadro 08–Comparativo de temas abordados nos cadernos de alfabetização (turma I e II)	73
Quadro 09 – Respostas sobre o tema: existência do curso	84
Quadro 10 – Respostas sobre o tema: o analfabetismo na família.	85
Quadro 11– Respostas sobre o tema: presença de professores na família.	86
Quadro 12 – Respostas sobre o tema: grau de escolaridade dos pais	86
Quadro 13 – Respostas sobre o tema: grau de escolaridade do cônjuge	87
Quadro 14 – Respostas sobre o tema: a escola em que estudou. Pública ou particular	88
Quadro 15 – Resposta sobre o tema: o hábito de leitura	89
Quadro 16 – Respostas sobre o tema: programas de TV	89
Quadro 17 – Respostas sobre o tema: idade-	90
Quadro 18 – Respostas sobre tema: salários.	90
Quadro 19 – Resposta sobre o tema: cargo ocupado na Prefeitura	91
Quadro 20- Respostas sobre o tema: dificuldades encontradas no vestibular	92
Quadro 21 – Respostas sobre o tema: estrutura física da escola.	94

Quadro 22 – Respostas sobre o tema: início do curso. _____	97
Quadro 23 – Respostas sobre tema: problemas iniciais do curso. _____	98
Quadro 24 – Respostas sobre o tema: cadernos de formação. _____	101
Quadro 25 – Resposta sobre o tema: caderno mais proveitoso. _____	102
Quadro 26 – Respostas sobre o tema: participações em videoconferências. _____	103
Quadro 27 - Respostas sobre o tema: participações em teleconferências. _____	103
Quadro 28 – Respostas sobre o tema: computadores. _____	104
Quadro 29 – Respostas sobre os temas: computador, informática, internet e aplicativos__	105
Quadro 30 – Respostas sobre o tema: biblioteca. _____	105
Quadro 31 – Resposta sobre o tema: atuação do professor em sala de aula. _____	106
Quadro 32 – Respostas sobre o tema: atuação do professor coordenador. _____	107
Quadro 33 – Respostas sobre o tema: a atuação do professor orientador _____	108
Quadro 34 – Respostas sobre tema: as avaliações do Programa _____	109
Quadro 35 – Temas para monografias _____	110
Quadro 36 – Temas de monografias reestruturadas _____	111
Quadro 37 – Respostas sobre o tema: monografias _____	112
Quadro 38 – Respostas sobre o tema: seu desempenho _____	113
Quadro 39 – Respostas sobre o tema: criticas a Pedagogia Cidadã _____	115
Quadro 40 – Respostas sobre o tema: pontos positivos e negativos do Programa _____	115

LISTA DE TABELAS

Tabela I – Previsão Orçamentária do Curso. _____56

Tabela II – Comitê Executivo _____57

LISTA DE ORGANOGRAMA

Organograma I – Estrutura hierárquica do Programa Pedagogia Cidadã em 2002. _____	59
Organograma II – Estrutura hierárquica do Programa Pedagogia Cidadã em 2003. _____	60
Organograma III – Estrutura hierárquica do Programa Pedagogia Cidadã (agosto de 2003)_	61
Organograma IV– Estrutura hierárquica do Programa Pedagogia Cidadã (janeiro de 2006)_	62
Organograma V – Estrutura Geral do Programa Pedagogia Cidadã. _____	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I – Participação dos Campi da Unesp no Projeto Pedagogia Cidadã_____42

Gráfico II – A formação dos professores em exercício docente._____47

Gráfico III – Número de prefeituras participantes do Programa Pedagogia Cidadã_____66

LISTA DE FOTOS

Foto I – Logotipo da escola	93
Foto II – Entrada da Escola	94
Foto III – Anfiteatro da Escola	95
Foto IV – Sala de aula	96
Foto V – Sala de aula	96
Foto VI – Sala de aula	97
Foto VII – Tvs de 29	99
Foto VIII – Câmera retroprojeter.	99
Foto IX – Câmera videoconferência.	100
Foto X – Sala de informática.	100
Foto XI – Sala de informática	101

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

ANPED	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CNE	Conselho Nacional de Educação
FCL	Faculdade de Ciências e Letras
FUNDUNESP	Fundação para o Desenvolvimento da Unesp
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PROGRAD	Pro-Reitoria de Graduação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PEC FOR PROF	Programa de educação continuada para professores
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas.
V UNESP	Fundação Pública do Conselho Universitário da Unesp

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES 9394/96 E OS SEUS PRINCÍPIOS NORTEADORES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	14
1.1 A História da LDB no congresso.	14
1.2 Substitutivo Vs LDB 9394/96	17
1.3 Algumas reflexões sobre as novas diretrizes estabelecidas pela LDB 9394/96.	26
2 A TEORIA DE BOURDIEU E O PROGRAMA PEDAGOGIA CIDADÃ	30
2.1 Quem foi Pierre Bourdieu	30
2.2 Referencial teórico	34
3 O PROGRAMA PEDAGOGIA CIDADÃ	39
3.1 Apresentação comentada do Projeto Pedagogia Cidadã	39
3.2 O jogo político na Pedagogia Cidadã	57
3.3 A implementação da Pedagogia Cidadã	63
3.4 As Principais críticas ao Programa Pedagogia Cidadã e algumas reflexões	69
4 ESTUDO DE CASO DO PROGRAMA PEDAGOGIA CIDADÃ DA CIDADE DE ARARAQUARA SOBRE A PERSPECTIVA DE BOURDIEU	80
4.1 Metodologia de pesquisa.	80
4.1.1 Plano de trabalho	81
4.1.2 Natureza da pesquisa	81
4.1.3 Procedimentos metodológicos	81
4.1.4 Consulta bibliográfica	81
4.1.5 Elaboração dos instrumentos de coleta de dados	82
4.1.6 Sobre os questionários	82
4.1.7 Análise dos dados	83
4.2 Programa Pedagogia Cidadã da Cidade de Araraquara	84
4.3 Alguns apontamentos sobre o Programa Pedagogia Cidadã.	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	120
ANEXOS	122

INTRODUÇÃO

O contexto criado pela LDB 9394/96, no que tange à formação de professor promoveu inúmeros debates sobre a viabilidade ou não dos cursos emergenciais de formação docente. Procurando discutir um pouco mais sobre essa questão, esta pesquisa teve por objetivo analisar o Programa Pedagogia Cidadã, assim como seus pontos positivos e negativos. Neste sentido, faremos uma discussão sobre essa proposta de formação de professores elaborada pela Unesp, com o apoio do Estado de São Paulo e Município.

Para tal proposta de pesquisa tentaremos contextualizar o momento político em que esse modelo de formação docente entrou no cenário educacional. Pretendemos ainda discutir sobre as intenções da Pedagogia Cidadã, seu jogo interno e seus resultados. Depois de toda a discussão levantada pela pesquisa apresentaremos algumas idéias sobre esse modelo de formação de professor. Neste sentido, este trabalho estará estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e os seus princípios norteadores na formação do professor” o texto se propõe a discutir toda a tramitação da LDB no Congresso Nacional, assim como algumas reflexões entre a LDB 9394/96 e o Substitutivo Jorge Hage.

No segundo capítulo, intitulado “A Teoria Bourdieuniana e o Programa Pedagogia Cidadã”, o trabalho pretende discutir o referencial teórico que será utilizado para analisar a Pedagogia Cidadã. Neste mesmo capítulo discutir-se-á alguns conceitos elaborados pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu imprescindíveis para a realização de tal análise.

O terceiro capítulo, intitulado “O programa Pedagogia Cidadã”, será destinado à análise sobre o Programa Pedagogia Cidadã. Para isso esta pesquisa procurou analisar o próprio projeto da Pedagogia Cidadã, os cadernos de formação e entrevistar alguns professores que fizeram e ainda fazem parte do programa.

No quarto e último, capítulo intitulado “Estudo de Caso do Programa Pedagogia Cidadã da Cidade de Araraquara sobre a Perspectiva Bourdieuniana”, a pesquisa se propõe a discutir a estrutura da Pedagogia Cidadã da Cidade de Araraquara por meio dos relatos das alunas do curso. Deste modo estaremos analisando o Programa sob a ótica das alunas/professoras.

Pessoas da base, professores do primário ou do secundário, dizem às vezes que são os únicos a compreenderem a realidade e aqueles que querem introduzir reformas (em nome da sociologia, por exemplo) não compreendem nada. Eles estão inteiramente certos e inteiramente errados. É preciso escutar essas pessoas ajudá-las a exprimir sua visão, dando-lhes instrumentos para compreender o que lhes acontece e, quando for o caso, para mudar a situação. (LUDKE, 1991. p.7)

Após a discussão desses capítulos procuraremos identificar os limites bem como as vantagens deste modelo de formação de professores. Apresentaremos alguns pontos importantes da Pedagogia Cidadã abordando os esquemas conceituais de Pierre Bourdieu. Com esse trabalho de pesquisa esperamos contribuir para futuras discussões a respeito desse tema tão complexo e intrigante que é a formação de professor.

1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES 9394/96 E OS SEUS PRINCÍPIOS NORTEADORES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Neste primeiro capítulo faremos uma breve reflexão sobre os princípios norteadores na formação docente segundo a LDB 9394/96 procurando compreender um pouco mais sobre a origem dos programas de formação de professores. Com esse propósito, faremos uma análise sobre os artigos relacionados à formação e à carreira dos profissionais da educação encontrados tanto na LDB quanto no Substitutivo Jorge Hage.

Optamos por estudar os artigos do Substitutivo em decorrência da própria luta política e da importância que este documento representou para a educação brasileira. Para isso um dos nossos objetivos foi analisar o Título VI “Dos Profissionais da Educação” e o Título XI “Das Disposições Transitórias” da Nova Lei de Diretrizes e Bases e o Capítulo XVII “Dos Profissionais da Educação” Seção I e II do Substitutivo Jorge Hage.

Para uma melhor compreensão deste primeiro capítulo, dividiremos em três itens: no primeiro item, intitulado *A tramitação da LDB no Congresso* esboçaremos sobre a trajetória da LDB 9394/96 no Congresso Nacional, assim como as manobras e disputas políticas e ideológicas realizadas pelos parlamentares na defesa de setores, públicos e privados.

No segundo item, intitulado *LDB vs Substitutivo*, procederemos uma análise específica dos artigos que contemplam, tanto na LDB 9394/96 como no substitutivo Jorge Hage, a matéria que discute a formação do professor com o objetivo de verificar possíveis avanços, retrocessos e similaridade.

No terceiro e último item intitulado *Algumas reflexões sobre as novas diretrizes estabelecidas pela LDB 9394/96*, faremos algumas discussões procurando encontrar o novo perfil do educador brasileiro almejado pela legislação atual.

1.1 A HISTÓRIA DA LDB NO CONGRESSO

Para uma melhor compreensão de toda a tramitação da LDB 9394/96 no Congresso Nacional, inicialmente discutiremos um pouco sobre a Constituição Federal. Para isso estaremos parafraseando algumas idéias de Dermeval Saviani (2004) e João Cardoso de Palma Filho (2005).

Promulgada em 05 de outubro de 1988 a Constituição Federal, mais conhecida como Constituição Cidadã, apresentou, através do Capítulo III, Da Educação, Da Cultura e do Desporto, as novas diretrizes para a educação no Brasil. Apesar deste Capítulo ser dedicado inteiramente à Educação, a gênese de todo o processo de tramitação da LDB se deu no Capítulo II, Da União, artigo 22, inciso XXIV que responsabilizou a União em legislar sobre a educação brasileira. Diante deste contexto promovido pela Constituição Federal dar-se-á início todo um processo de tramitação, tanto na Câmara Federal quanto no Senado, do texto que estabeleceu as novas diretrizes educacionais no Brasil. Todo esse processo teve início com o deputado Otavio Elísio, que em 1988 apresentou na Câmara Federal o anteprojeto de LDB para ser debatido pelos parlamentares junto com a sociedade civil. Deste modo, a Comissão de Educação, presidida pelo deputado Ubiratan Aguiar (PMDB), coordenada pelo deputado Florestan Fernandes (PT) e na relatoria o Deputado Jorge Hage, iniciou os debates sobre o anteprojeto com o objetivo de levá-lo ao plenário da Câmara. Diante dos debates realizados pela Comissão sobre o anteprojeto, os integrantes resolveram reestruturá-lo. Composto inicialmente por 83 artigos, o texto passou a ter 172 artigos e recebeu o nome de Substitutivo Jorge Hage em homenagem a sua relatoria. O resultado foi um texto muito mais extenso e detalhado, porém com caráter progressista e inovador.

Em 1990 a mesma Comissão de Educação presidida agora pelo Deputado Carlos Sant’Ana (PMDB) aprovou os 172 artigos contido no parecer do relator Jorge Hage que foram encaminhados para a Comissão de Finanças e Tributação. A relatora de Finanças e Tributação Sandra Cavalcanti (PFL), defensora da iniciativa privada, após a incursão de algumas emendas que favorecem tais escolas, aprovou o substitutivo Jorge Hage na Câmara. Concomitantemente um outro anteprojeto, com a assinatura do professor Darcy Ribeiro, vinha sendo discutido no Senado Federal. O anteprojeto do Senado teve o apoio de figuras como as de José Sarney e Marco Maciel que para alguns estudiosos, como Florestan Fernandes, representavam o conservadorismo. Segundo Florestan Fernandes:

Terrível decepção para todos os amigos, colegas e admiradores de Darcy Ribeiro! Sua cabeça privilegiada decidiu “servir o rei” e voltar às costas a Anísio Teixeira, o seu mentor pedagógico, e a nossa geração, que combateu ardorosamente os “ídola” que ele empolgou sem constrangimento. (FERNANDES apud SAVIANI, 2004, p.199).

Deste modo Florestan Fernandes reconheceu a existência de uma elite conservadora e a adesão de Darcy Ribeiro em servir aos interesses desta fração de classe. Este cenário também acabou demonstrando a agressividade entre os estudiosos que discutiam a LDB, assim como as lutas e a disputa política e ideológica em defesa dos setores, públicos e privados.

Essa mesma luta política e ideológica entre os defensores da escola pública e os defensores da escola privada se intensificaram ainda mais na Câmara Federal em meados de 1991. O substitutivo Jorge Hage, neste período, começou sofrer seus primeiros golpes da empreitada conservadora com a eleição ocorrida em 1990. Muitos deputados que apoiavam o substitutivo da Câmara inclusive o próprio deputado Jorge Hage não conseguem se reeleger. Sem a maioria dos deputados que apoiariam o substitutivo, os parlamentares ligados aos setores privados elaboraram uma manobra regimental a favor da iniciativa privada. Um exemplo de tentativa foi a iniciativa do Deputado Edvaldo Alves da Silva (PDS), que na relatoria da Comissão de Constituição e Justiça, apresentou um novo parecer, um novo projeto de LDB inteiramente ligado aos interesses das escolas particulares. Felizmente o Fórum em Defesa da Escola Pública, percebendo uma possível manobra regimental, forçou o deputado Edvaldo Alves a retirar o seu parecer da ordem do dia bloqueando-o na Comissão de Justiça.

Diante destas lutas entre setores públicos e privados, a deputada Ângela Amin (PDS), agora relatora da Comissão de Educação procurou estabelecer certo consenso atendendo os interesses dos setores públicos e privados. Após todas essas manobras, o projeto-substitutivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi aprovado de forma definitiva e encaminhado para apreciação no Senado Federal, no qual o substitutivo da Câmara Federal ficou sob a relatoria do Senador Cid Sabóia de Carvalho (PMDB). Esse parlamentar, de forma democrática, procurou ouvir, através de audiências públicas, contribuições de entidades envolvidas com a educação. Atuando desta forma, o Senador aperfeiçoou o texto da Câmara Federal e, em 1994 o Senado Federal aprovou um novo texto elaborado pelo Senador Cid Sabóia que, em linhas gerais, defende o interesse da escola pública. Infelizmente, uma nova manobra regimental estava por vir. Em 1995 com a nova composição no Congresso Nacional, o projeto de LDB iniciado pelo Deputado Jorge Hage, atual substitutivo Cid Sabóia, sofreu um novo golpe. Agora com Fernando Henrique Cardoso na Presidência do Brasil e o Ministério da Educação nas mãos do professor Paulo Renato de Souza, iniciou-se uma nova empreitada contra o projeto da Câmara. Três fatores contribuíram para o fim do projeto do Senador Cid Sabóia.

O primeiro fator foi a posição contrária do Ministro da Educação em relação ao Projeto da Câmara. O segundo fator foi o requerimento apresentado pelo Senador Beni Veras (PSDB) que solicitou o retorno do Projeto à Comissão de Constituição e Justiça. E por fim a nomeação do Senador Darcy Ribeiro na relatoria da Comissão de Constituição e Justiça. Diante deste novo contexto, o projeto iniciado na Câmara não conseguiu ir adiante. O Senador Darcy Ribeiro, com os poderes que lhe foram constituídos, alega inconstitucionalidade do projeto ao subordinar o MEC ao Conselho Nacional de Educação, colocando dessa forma um ponto final em toda sua tramitação.

A partir deste momento, a manobra regimental realizada pela ala conservadora foi concretizada, segundo o professor Florestan Fernandes. O próprio Senador Darcy Ribeiro, através de articulações, conseguiu aprovar sem grandes problemas o seu próprio substitutivo, colocando um fim em toda a discussão em torno da LDB. E assim, em 20 de dezembro de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases, (Lei Darcy Ribeiro) foi aprovada de forma definitiva no Congresso Nacional.

1.2 SUBSTITUTIVO VS LDB 9394/96.

Vimos brevemente no primeiro item um pouco sobre a tramitação da LDB na Câmara Federal e no Senado, assim como os diferentes interesses dos setores públicos e privados. Vimos ainda que a aprovação da LDB 9394/96 representou para alguns estudiosos uma vitória do setor privado. Neste segundo momento faremos uma análise da LDB 9394/96 e do Substitutivo Jorge Hage, dos artigos que se referem especificamente à formação docente. O objetivo deste item, como já foi mencionado anteriormente, será o de verificar os possíveis avanços e retrocessos na formação do professor. Para isso faremos algumas relações, comparações de artigos, sempre procurando identificar possíveis similaridades ou oposições entre estes dois documentos no sentido de identificar pontualmente essas nuances na formação do professor.

Neste sentido, dando início à discussão sobre os documentos, seria importante mencionarmos a estrutura da LDB 9394/96 e do Substitutivo Jorge Hage.

A LDB 9394/96 é composta por nove títulos e noventa e dois artigos, sendo o Título VI dedicado aos princípios norteadores da formação docente. O Substitutivo Jorge Hage, por sua vez era composto por vinte capítulos e cento e setenta e dois artigos.

Na LDB 9394/96, referem-se à *formação de professores* os artigos que vão do 61 ao 67. Nos artigos que vão do 94 ao 100 do capítulo XVII do Substitutivo, estão contidas também as diretrizes para a formação dos profissionais da educação.

Tomemos como elemento de análise os artigos 61 da LDB 9394/96 e o 94 do Substitutivo Jorge Hage que inicia a discussão sobre a formação docente.

Segundo o artigo 61:

Art. 61- A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teoria e prática, inclusive capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiência anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

No Substitutivo fica estabelecido que:

Art. 94 – A formação do profissional da educação far-se-á em curso específico, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades do ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando.

Diante dos dois artigos podemos refletir sobre dois pontos importantes. O primeiro se refere à preocupação de ambos os artigos com as fases de desenvolvimento do educando. Ao mencionarem as fases do desenvolvimento do educando, podemos perceber uma possível influência das idéias construtivistas e da escola nova em ambos os documentos. Isto porque é próprio do construtivismo atribuir importância às fases do desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem. Apenas para ilustrar essa possível influência podemos citar Pulasky, ao afirmar que:

Piaget encara o desenvolvimento como um processo contínuo e coerente. Cada estágio evolui a partir do que antecedeu e contribui para o que sucederá como em uma espiral. Algumas crianças amadurecem mais depressa do que outras, porém a seqüência permanece inalterada. (PULANSKY, 1986, p.85).

Se realmente essa influência existir podemos afirmar que o novo educador precisa conhecer algumas idéias psicológicas de Piaget, principalmente as que se referem às fases do desenvolvimento do educando. E podemos ir além. Se as duas legislações mencionam de certa

forma as idéias de Piaget, e estas estão em sintonia com as idéias da Escola Nova, podemos estabelecer ainda uma relação com a pedagogia da existência, assim como a ênfase nos métodos ativos. Ou seja, para os dois documentos, o professor necessita conhecer o construtivismo.

O segundo ponto que ainda merece destaque se refere à menção que o artigo 61 faz, em seus incisos, sobre a formação do docente em serviço e a importância da experiência docente. Deste modo podemos pensar nos cursos de formação continuada e certa relação com as intenções do Banco Mundial. Conforme afirma Torres:

BM desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes e recomenda priorizar a capacitação em serviço, considerada mais efetiva em termos de custo – “Em geral, a capacitação em serviço é mais determinante no desempenho do aluno que a formação inicial. (TORRES, 1998, p.162).

Com relação ao artigo 94 do Substitutivo podemos verificar a inexistência de uma preocupação com a formação continuada. O mesmo artigo apenas menciona a formação docente em cursos específicos. Neste sentido, a valorização da formação docente em serviço ganha destaque na Lei atual, segundo a Lei 9394/96, é preciso que haja uma formação que valorize a experiência adquirida no trabalho dos professores, ou seja, o assim chamado professor reflexivo. Essa mesma formação almejada pela LDB 9394/96 ainda apresenta outro aspecto importante na formação do professor: o nível superior. Segundo o artigo 62 da LDB fica estabelecido que:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas 4 primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O Substitutivo Jorge Hage, através do artigo 95 afirma que:

Art. 95 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas 4 primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Nestes dois artigos aparentemente idênticos podemos refletir um pouco sobre essa formação docente em nível superior. Em ambos existem preocupações com a formação docente

em nível superior, porém ambas mencionam o oferecimento em nível médio, na modalidade Normal. Desta forma, o texto apresenta uma alternativa no sentido de fornecer essa formação nos chamados Institutos Superiores de Educação, assim como os programas emergenciais de formação de professor, no caso a Pedagogia Cidadã. Neste sentido, a formação docente não precisa ocorrer necessariamente dentro das universidades. Segundo o professor Saviani, essa formação fora das universidades se deve à própria postura do MEC em desconsiderar a importância das universidades nesse processo de formação docente. Entretanto, apesar desta reflexão levantada por Saviani, podemos refletir sobre uma possibilidade de melhora na formação do professor com a exigência legal da formação em nível superior.

Conforme o próprio professor Darcy Ribeiro, os educadores:

[...] precisam sair do nível médio e passar para o superior através de um novo padrão de ensino e de práticas educativas, oferecidas para a melhoria do professorado em exercício e para a formação do novo magistério brasileiro. (RIBEIRO, 1997. p.11).

Todavia, as discussões em torno da criação dos Institutos Superiores ainda são cautelosas. O próprio Saviani, apesar de se posicionar de forma crítica em relação aos Institutos, também não exclui a possibilidade de sua criação quando afirma:

Os Institutos Superiores de Educação podem vir a ser o espaço apropriado para implantação de propostas como a que se indicou acima. Mas para isso eles não podem ser concebidos como um mecanismo paralelo à universidade e como uma alternativa que teria vindo resolver um problema para cuja solução a universidade se revelara incapaz. Ao contrário, tais institutos deverão ser criados no interior das próprias universidades, como organismo a elas fortemente articulados de modo a se beneficiar dos quadros qualificados que se encontram disponíveis em seu interior. (SAVIANI, 2004, p.221).

Saviani entende que os Institutos deveriam ser criados no interior das próprias universidades.

Diante de toda essa discussão em torno dos Institutos Superiores, podemos discutir um pouco mais a LDB 9394/96. O contexto criado por essa legislação apresenta um novo dado com relação à formação do professor. O artigo 87 da LDB que estabelece a Década da Educação. Ou seja, o prazo de dez anos para que todo o professor possua essa formação superior. Daí a

regulamentação dos Institutos Superiores de Educação e, conseqüentemente os cursos emergenciais de formação de professores.

Desta forma, corroborando as intenções proferidas pelo artigo 62, o artigo subsequente regulamenta assim os Institutos Superiores de Educação. Conforme o artigo:

Art. 63 – Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

De acordo com o artigo 63 os Institutos Superiores deverão oferecer a licenciatura para o exercício docente nas séries iniciais, ensino fundamental e educação infantil; formação pedagógica para aqueles que já possuem diploma em nível superior que pretendem atuar no ensino fundamental ou educação infantil e educação continuada. Isso poderia gerar um conflito entre os cursos de Pedagogia e os Institutos Superiores de Educação. Ou seja, tanto o pedagogo quanto o professor com magistério superior poderão atuar em sala de aula. Neste sentido, a LDB 9394/96, prevendo esse possível conflito, define as funções do curso de Pedagogia. No artigo 64 podemos verificar que:

Art – 64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Fica evidente que só o graduado em pedagogia poderá exercer cargos administrativos, enquanto os formados pelos institutos superiores atuarão apenas na sala de aula. Entretanto, o curso emergencial Pedagogia Cidadã formará o pedagogo, com formação em administração escolar. De acordo o manual acadêmico do curso, elaborado pela Unesp, fica estabelecido como objetivo do curso “Oferecer formação em nível superior, através da Licenciatura em Pedagogia aos professores e profissionais de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental” (UNESP, 2003.p.9).

Deste modo, essa distinção entre os que podem ou não atuar na administração escolar fica apenas entre os Institutos Superiores de Educação e os cursos regulares de Pedagogia.

Ainda sobre essa mesma discussão, o Substitutivo Jorge Hage através de seu artigo 96 afirma que:

Art. 96 – A preparação de educadores para o exercício de funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, exigida a experiência docente com duração mínima de 2 anos e outras condições a critério dos órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Desta forma, assim como na LDB 9394/96 a divisão de funções também fica evidente, ou seja, apenas o educador formado em Pedagogia poderá atuar nas funções administrativas.

Com relação às práticas de ensino o artigo 65 da LDB 9394/96 afirma que “*A formação docente exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de no mínimo, trezentas horas*”. O artigo 97 do Substitutivo também discute a matéria referente ao estágio. Nele fica estabelecido que:

Art.97 – Na preparação para o magistério da educação básica, será exigido estágio de 6 meses, sob supervisão da instituição formadora, em escola do mesmo nível daquela onde irá atuar o formando, de acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino.

Portanto, tanto a LDB como o Substitutivo, estabelecem um número mínimo de horas de estágio para a formação docente. Não há alterações significativas com relação aos dois artigos.

O artigo 66 discute a formação docente para o magistério superior, ficando estabelecido que:

Art.66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

O artigo 98 do Substitutivo também discute a formação do magistério para o ensino superior. Segundo o artigo fica estabelecido que:

Art.98 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á, preferencialmente, em nível de pós-graduação, em cursos e programas de mestrado e doutorado e pós-doutorado, na forma prevista nos estatutos e regimentos nas instituições de ensino.

Analisando os dois artigos podemos mencionar uma diferença interessante. O artigo 66 apresenta a palavra “*prioritariamente*” ao discutir o a formação mínima que o educador terá que ter para exercer o magistério superior. O artigo 98 apresenta a palavra “*preferencialmente*” que deixa, talvez, uma abertura para outros educadores com níveis inferiores ao mestrado e doutorado para exercer o magistério superior. Neste sentido podemos identificar um possível avanço promovido pela LDB 9394/96 ao estabelecer a formação mínima para o exercício do magistério superior.

A valorização dos profissionais do magistério também é matéria discutida tanto na LDB 9394/96 quanto no Substitutivo Jorge Hage. Composta por seis incisos, a LDB através de seu artigo 67 apresenta as diretrizes que estarão assegurando os direitos aos profissionais da educação. A Seção II, artigo 100 do Substitutivo Jorge Hage, composta por catorze incisos, também apresenta as diretrizes que estarão assegurando os direitos aos profissionais. Os incisos do artigo 67 da LDB 9394/96 afirmam que:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
 - II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
 - III – piso salarial profissional;
 - IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
 - V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
 - VI – condições adequadas de trabalho.
- Parágrafo único – A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

O artigo 100 do Substitutivo apresenta os seguintes incisos:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

- II – piso salarial profissional, nacionalmente unificado, fixado em lei federal, com reajuste periódico que preserve seu valor aquisitivo;
- III – regime jurídico único;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho.
- V – progressão salarial por tempo de serviço;
- VI – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- VII – liberação de tempo, para estudo durante a jornada normal, no local de trabalho, inclusive em programas de educação a distância ou programas itinerantes de reciclagem, aprovados pelo sistema de ensino respectivo;
- VIII – aposentadoria com proventos integrais, não inferiores ao valor da última remuneração recebida em atividade, assegurada sua revisão, nos termos do 4º do art. 40 da Constituição;
- IX – qualificação dos professores leigos, em curso regulares.
- X – adicional de pelo menos 30% para a aula noturna ou redução da carga horária regular noturna, sem prejuízo salarial;
- XI – adicional de remuneração para os que trabalhem em regiões de difícil acesso ou na periferia dos grandes centros urbanos e ainda para os que lecionem na 4ª primeiras séries do ensino fundamental;
- XI – transporte gratuito para os que trabalhem na zona rural;
- XIII – férias anuais de 45 dias;
- XIV – regime de trabalho preferencial de 40 horas semanais, com no máximo, 50% do tempo em regência de classe e o restante em trabalho extraclasse, com incentivo para a dedicação exclusiva, e admitido, ainda, como no mínimo, o regime de 20 horas.

Com relação aos incisos contidos nas duas legislações podemos mencionar dois pontos importantes. O primeiro ponto se refere aos avanços que o Substitutivo promoveria com relação à carreira docente. O segundo ponto se refere à redução de benefícios promovidos pela atual legislação. Desta forma podemos afirmar que a LDB 9394/96 promove um achatamento salarial dos profissionais da educação. Não há uma motivação salarial para o exercício do magistério. Ou seja, nenhum inciso estimula de forma convincente a vida profissional do educador.

O Substitutivo, ao contrário, estimula de forma mais acentuada a vida do profissional da educação. Apenas para ilustrar podemos citar o inciso V do Substitutivo que menciona uma progressão salarial do educador, enquanto a LDB 9394/96 menciona apenas uma progressão funcional. Apesar de sabermos que ao progredir funcionalmente existirá uma nova remuneração, a LDB 9394/96 parece querer evitar reflexões desta natureza. Outros exemplos desses avanços podem ser citados. O inciso VII, por exemplo, estimula o educador ao aperfeiçoamento profissional, liberando-o para o estudo. A atual LDB, através do inciso IV

menciona também um período de estudo acrescentando a ele a realização de planejamento e avaliação. Neste sentido o estudo é prejudicado pelo fato do educador ter que se dedicar as tarefas administrativas. No inciso XI do Substitutivo é estabelecido um adicional para os educadores que trabalhem em regiões de difícil acesso. Já na atual LDB essa preocupação não existe. O inciso XII apresenta um reconhecimento do trabalho docente, ao promover transporte gratuito para os educadores que irão lecionar na zona rural. A LDB 9394/96 não discute essa questão. Por fim o inciso XIV do Substitutivo mostrou uma preocupação com o trabalho docente dividindo-o entre regência e extraclasse. Na atual legislação essa preocupação não existe. Como vimos pelos exemplos discutidos, o Substitutivo se apresenta muito mais preocupado com o professor do que a LDB 9394/96.

Finalizando este item do trabalho seria importante mencionarmos o artigo 87 da LDB 9394/96 e o parágrafo 4 do Substitutivo Jorge Hage. Segundo o artigo, fica estabelecida a Década da Educação:

Art. 87 - É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

3. parágrafo – Cada Município, o Estado e a União, deverá:

III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando para isto, os recursos da educação à distância.

O Substitutivo destaca:

Parágrafo 4 – Quando se tratar de programa destinado ao Ensino Superior, que conceda diploma de validade nacional a iniciativa e a competência para promovê-lo ficarão restritas a instituições de Ensino Superior credenciadas como universidades, mediante autorização específica do Conselho Nacional de Educação e desde que as mesmas possuam setor organizado de educação à distância, que funcione em articulação com as estruturas acadêmicas responsáveis pelos conteúdos curriculares respectivos, no Ensino Regular, ou a instituição pública de igual nível, criada por lei especificamente para essa finalidade.

Considerando as duas citações, podemos refletir sobre dois pontos importantes na formação do professor. Um primeiro ponto seria o reconhecimento dos recursos da Educação à Distância na formação de professores. Ou seja, nenhuma versão descarta a utilização dos meios tecnológicos na formação do professor. Um segundo ponto se refere especificamente à LDB 9394/96 que estabelece o prazo de 10 anos para que todos os educadores adquiram formação

superior. Com esse novo contexto criado pela LDB 9394/96, surgem inúmeras instituições de Ensino Superior, particulares e públicas, visando atender as exigências da legislação vigente. Apenas para ilustrar Universidades como a USP, UNESP, PUC/SP e UNICAMP, apresentam cursos de formação de professores, amparadas no artigo 81 da mesma lei que diz que,

Art.81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas às disposições desta lei.

Diante deste quadro podemos compreender a participação da UNESP com a criação do Programa Pedagogia Cidadã, principal tema deste trabalho. Mas com relação a toda essa discussão podemos ainda refletir sobre alguns pontos importantes.

Um primeiro ponto importante se refere ao próprio Substitutivo Jorge Hage que da forma como foi elaborado, apesar de mencionar a formação superior não estabelece prioritariamente uma formação em nível superior dos professores. Já a LDB 9394/96 apesar da ambigüidade na discussão sobre a formação em nível superior ou formação em nível médio, artigo 62, estabelece através do artigo 87, de maneira objetiva, a obrigatoriedade na formação em nível superior.

Sendo assim, finalizando este segundo momento e, respondendo às intenções proferidas no início deste texto concluímos que apesar de alguns avanços com relação à formação docente, houve uma vitória dos setores privados evidenciados nos incisos que compõe a carreira docente.

Entretanto algumas lacunas na LDB 9394/96, no que tange à formação docente, podem ser o revés desta empreitada realizada pelos parlamentares que elaboraram a LDB 9394/96. Todavia, isso só poderá ser realizado se as Universidades Públicas atuarem nesse espaço de formação docente. Caso contrário esse mesmo espaço poderá ser ocupado apenas pelas faculdades particulares.

1.3 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS NOVAS DIRETRIZES ESTABELECIDAS PELA LDB 9394/96.

Nesta última parte deste primeiro capítulo discutiremos as novas diretrizes na formação do educador procurando, ao mesmo tempo, caracterizar o novo perfil do educador brasileiro.

Inicialmente, podemos refletir sobre a discussão apresentada pelo professor Palma ao afirmar que:

Atualmente há um imenso debate em torno das mudanças contidas na nova LDB, que no capítulo em que trata dos profissionais da educação cria algumas situações novas. Antes de qualquer coisa, trata-se de um texto confuso e que muita dor de cabeça vem dando aos seus intérpretes. (PALMA, 2005.p.125).

Apesar do texto confuso, a LDB 9394/96 é a legislação vigente no Brasil e como tal deve ser seguida. Conforme as discussões apresentadas neste trabalho, podemos traçar um novo perfil do educador, levando em consideração alguns aspectos importantes. Um primeiro aspecto a ser considerado se refere à obrigatoriedade do nível superior, a criação dos Institutos Superiores de Educação, assim como de cursos emergenciais de formação de professores. Um segundo se refere à valorização da experiência docente, assim como o conhecimento sobre o construtivismo. O terceiro e último aspecto seria a redução salarial do educador. Deste modo, não seria muito difícil traçar esse novo perfil do educador. Segundo a LDB 9394/96 o educador deverá preferencialmente possuir uma formação nestes modelos de formação docente, ter um conhecimento básico sobre o construtivismo e, como foi mencionado anteriormente, ter o seu salário reduzido.

Neste sentido, seria importante compreender que a aprovação da LDB 9394/96, no Congresso não foi algo que favoreceu os setores públicos, mas sim uma vitória das idéias promovidas pelo professor Darcy Ribeiro que para alguns estudiosos, assim como este mesmo trabalho pode demonstrar, representou um avanço dos setores privados. O próprio professor Dermeval Saviani reconhece essa vitória ao afirmar:

O desfecho da tramitação do projeto da LDB evidenciou, porém, que no âmbito da educação a vontade política que acabou prevalecendo operou em sentido contrário ao esforço necessário para se equacionar um problema que vem se arrastando há mais de um século e que, por isso mesmo, já não pode mais ser escamoteado e cuja gravidade é consensualmente reconhecida. (SAVIANI, 2004. p. 231).

Entretanto o professor Darcy Ribeiro alega que a LDB 9394/96:

É uma Lei boa, tenho certeza. Tanto melhor porque corremos graves risco de que o corporativismo e o sectarismo impusessem ao Brasil uma lei enxudiosa e medíocre. Felizmente o Senado aprovou um texto enxuto, libertário e renovador. (RIBEIRO, 1997. p.9).

Diante deste cenário podemos refletir estrategicamente sobre alguns pontos importantes, ou seja, sobre uma situação concreta.

Um primeiro dado concreto com relação a toda essa discussão se refere à própria LDB9394/96. Ou seja, esta é a lei vigente em nosso país. Não há como alterar essa situação num curto espaço de tempo. Desse modo, seria importante ressaltar que apesar da LDB 9394/96 ser considerada um retrocesso é possível encontrar alguns meios para reverter este quadro.

Certamente, se o Substitutivo tivesse vencido a batalha, o contexto seria outro. Apenas para lembrar, o Substitutivo Jorge Hage era composto por uma Seção exclusiva de 14 incisos todos valorizando o trabalho docente, inclusive no que tange à questão salarial. Neste aspecto o Substitutivo, em comparação a LDB era muito mais completo. Entretanto no tocante à formação em nível superior, a LDB pode representar um “possível” avanço. A proposta dos Institutos Superiores de Educação, assim como a proposta dos programas emergenciais de formação de professor, como PEC - Formação Universitária e a Pedagogia Cidadã poderiam ser exemplos destes possíveis avanços.

É notório que com relação a esses modelos de programas de formação docente ainda não existe um consenso por parte de professores universitários e alunos. Ou seja, há muitos debates sobre como: utilizar a educação à distância nesta modalidade de curso; os diplomas emitidos pelas Universidades; os conteúdos discutidos nas salas de aula; as questões orçamentárias. Uma série de questões sobre esses modelos de formação ainda estão sendo debatidas no interior das universidades públicas. Isto sem contar as posições políticas e ideológicas sobre este modelo de formação docente.

Nesse sentido, apesar de seus problemas, temos que pensar nesses cursos de formação docente, como um dos instrumentos para se reverter esse quadro educacional. Não podemos esperar que o cenário seja ideal para que as ações se realizem. Elas precisam ser aplicadas, pois a LDB 9394/96 está vigorando.

Finalizando esse primeiro momento, é preciso que as universidades públicas reflitam sobre a ocupação desses espaços fornecidos pelo Estado no sentido de transformar e atuar na sociedade. Sendo assim cabe uma reflexão mais detalhada sobre projetos de formação desta natureza. Neste sentido, reafirmamos que a importância da reflexão sobre o programa Pedagogia Cidadã, tema principal do nosso trabalho de pesquisa, é algo fundamental para promover propostas de formação de qualidade aos nossos futuros professores.

2 A TEORIA DE BOURDIEU E O PROGRAMA PEDAGOGIA CIDADÃ.

O Capitão Jonathan,
 Com idade de dezoito anos
 Captura um dia um pelicano
 Em uma ilha do Extremo Oriente.
 O pelicano de Jonathan,
 Na manhã põe um ovo totalmente branco
 E desse ovo sai um pelicano
 Que se parece espantosamente com o primeiro
 pelicano
 E o segundo pelicano
 Põe, por sua vez, um ovo também branco,
 Dê onde sai, inevitavelmente,
 Um outro do mesmo jeito
 Isto pode durar muito tempo
 Se, antes não for feita uma omelete.

Pierre Bourdieu

No primeiro capítulo procuramos delimitar as novas diretrizes da educação brasileira e a tramitação da LDB no congresso. Vimos ainda o novo contexto deixado pela LDB 9394/96 no que tange à formação docente, assim como os novos modelos de formação docente. Com o objetivo de verificar se esses novos cursos de formação docente são de fato um dos instrumentos para as novas conquistas educacionais, faremos neste segundo capítulo uma apresentação do referencial teórico que será utilizado na análise do Programa Pedagogia Cidadã. Para tal objetivo utilizaremos o referencial teórico do sociólogo francês Pierre Bourdieu.

Dividiremos este capítulo em dois itens: o primeiro item intitulado “*Quem foi Pierre Bourdieu*” no qual faremos uma rápida apresentação da vida do teórico francês e, por fim o segundo item intitulado “*Referencial Teórico*” no qual apresentaremos alguns dos conceitos fundamentais da teoria Bourdieuniana. Esperamos que a compreensão, assim como as reflexões sobre a viabilidade ou não do curso Pedagogia Cidadã fiquem evidentes.

2.1 QUEM FOI PIERRE BOURDIEU

Pierre Bourdieu nasceu em 1930 na cidade de Denguin, França. Na década de 50 a *École Normale Supérieure* onde concluiu seu curso de Filosofia. Como professor, lecionou no Liceu de *Moulins* e, como assistente, atuou na Faculdade de Letras de Argel e na Faculdade de Letras em Paris. Foi orientador na Faculdade de Letras de *Lille* e coordenador dos cursos na *École Normale Supérieure*. Atuou ainda como Diretor de Investigações na *École des Hautes Études en Sciences Sociales*. Fundou e dirigiu a revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* e, o Centro de *Sociologie Européenne*. Influenciado pelos pensamentos de Marx, Weber e Durkheim e, preocupado com as questões sociais, Bourdieu procurou definir a função da sociologia. Discutiu e analisou questões sociais de maneira profunda e ampliou as formas de entendimento dessas questões que só poderiam ser compreendidas até a década de 50 por referenciais teóricos que tinham como base o funcionalismo Durkheimiano.

Até então, o funcionalismo elaborado primeiramente por Durkheim influenciou fortemente os estudos sobre educação. A partir dos anos 60 e 70, o funcionalismo, ou seja, o paradigma do consenso passou a influenciar cada vez menos as análises sociológicas. Não que tivesse havido uma substituição rápida de um paradigma por outro, mas o que ocorreu foi uma mudança da influência hegemônica do paradigma do consenso para o domínio do paradigma do conflito. (MUZZETI, 1999 p.52).

Preocupado com essas questões sociais, Bourdieu constrói e reconstrói conceitos como, *habitus*, *capital social*, *cultural e político*, *frações de classe*, entre outros que procuram explicar as regularidades da sociedade capitalista. Procurou materializar o seu conhecimento sobre a sociedade contemporânea com obras como: *La Reproduction: Éléments pour une théorie du Système d`enseignement* (1970), *Esquisses d`une théorie de la pratique* (1972), *La distinction* (1979), *Lê sens pratique* (1980), *Homo academicus* (1984) e *La Noblesse d`État: Grandes Écoles et Esprit de Corps* (1989). Em algumas dessas obras Bourdieu também teve interesse em estudar o sistema de ensino discorrendo sobre a função que a escola desempenha na sociedade. Para isso procurou analisar a questão da desigualdade promovida pelos capitais econômico, cultural e social e até que ponto a escola reproduz essas diferenças. Segundo Muzzeti (1999), na visão de Bourdieu a escola não é apenas um instrumento de equalização social, na verdade, ela tende a contribuir, e esta, segundo ele, é a palavra chave para reproduzir a estrutura da sociedade em que se insere, na medida em que tende a valorizar consciente ou inconscientemente, entre outras

coisas, a herança cultural pertencente aos agentes oriundos das camadas cultas, ou seja, dos grupos dominantes.

Desta forma Bourdieu rompe com o mito do dom reafirmando a importância do capital cultural transmitido para a criança ao afirmar que não se pode explicar as desigualdades escolares, ou seja, as desigualdades dos resultados escolares dos agentes pela ausência de talentos, dons ou aptidões. Ele afirma ainda que o bom desempenho do aluno na escola está intimamente ligado à herança cultural, legado do meio familiar e que essa familiarização com a cultura, com a linguagem só pode ser apropriada espontaneamente pelos agentes no interior de seu ambiente familiar através do contato cotidiano com livros, jornais, músicas, etc. Ao lado disso, Bourdieu acrescenta que para os agentes se apropriarem dessa relação natural com a cultura e com a linguagem, ou seja, através da proeza verbal e a competência cultural, sem qualquer esforço metódico, é necessário que a família possua inclinações para consumir os bens culturais considerados legítimos e que conseqüentemente incite seus descendentes a essas práticas culturais, como, por exemplo, ida a teatros, a concertos, visita a museus, etc.

Apesar dessa vasta contribuição no campo sociológico, Bourdieu ainda foi considerado estruturalista por reconhecer a influência da estrutura social sobre o agente. Entretanto o próprio Bourdieu em 1990 afirma que noções como a de habitus (ou sistema de disposições), de senso prático, de estratégia, estão ligadas ao esforço para sair do estruturalismo sem cair no subjetivismo.

Importante ressaltar que a preocupação do teórico era o de refletir sobre a estrutura social e o reflexo desta estrutura sobre o agente, porém ele reconhece o habitus como um fator importante na luta do agente contra uma estrutura e também a existência da reprodução de uma fração de classe sobre a outra e os mecanismos de reconversão deste agente.

Com relação às questões educacionais seria interessante lembrar que Bourdieu não se preocupou em estudar unicamente o sistema de ensino. Sua intenção era estudar o funcionamento da sociedade capitalista. Desta forma,

Embora a reflexão sobre o sistema de ensino ocupe uma posição destacada no conjunto dos trabalhos deste autor, principalmente em sua fase inicial, a sua intenção não é construir uma sociologia do sistema escolar. Seu projeto científico encaminha-se cada vez mais para a elucidação dos mecanismos de

funcionamento dos diferentes espaços sociais tais como o Estado, a Igreja, o esporte, a moda, a linguagem, a literatura, o sistema de ensino, etc., para a gênese desses espaços, suas hierarquias e lutas internas, assim como as estruturas mentais dos agentes que estão situados no seu interior e a lógica de suas condutas. (BOURDIEU,1990, p.60).

A partir da citação, podemos identificar a verdadeira intenção de Bourdieu ao realizar seus estudos, ou seja, a elucidação dos mecanismos de funcionamento dos diferentes espaços sociais, assim como suas lutas internas e suas hierarquias entre outros.

Em outro artigo redigido por Angela Xavier Brito³ publicado pela Revista Brasileira de Educação a autora também afirma que “*Contrariamente ao que muitos afirmam, Bourdieu não é um sociólogo da educação*”. Entretanto não se pode negar a existência de uma preocupação com o campo educacional já que o próprio Bourdieu em entrevista a Menga Ludke em Paris, demonstra essa preocupação com a educação e ao mesmo tempo se defende em relação a essa denominação crítico - reprodutivista dada por alguns teóricos da educação afirmando que,

O mundo acadêmico pensa sempre por pares, por oposições. Esta oposição entre reprodução e resistência se desenvolveu nos Estados Unidos, junto a um certo número de autores que, creio, não entenderam nada do que eu dizia. Penso que a palavra reprodução, título do meu livro, teve efeito funesto. Impôs uma imagem simplificadora, tanto do mundo social quanto do papel do sistema escolar no mundo social. Inspirou afirmações do tipo: a teoria da reprodução diz que o sistema de educação reproduz a estrutura social tal qual ela é. Não tem cabimento reduzir-se a uma frase como esta o que eu escrevi. É verdade que *La reproduction*, assim como *Les heritiés*, foram escritos numa época em que, no mundo inteiro, acreditava-se e dizia-se que o sistema escolar era libertador. Na França havia a mitologia da escola libertadora, nos Estados Unidos a da mobilidade e esses meus livros foram escritos, em parte, em reação contra essas mitologias. Era preciso curvar a vara para o outro lado, como dizia Mao Tse Tung (que já não é tão citado hoje em dia...) e reagir contra a mitologia da mudança permanente. Na França, por exemplo, alguns sociólogos, conhecidos ou desconhecidos, não paravam de falar sobre mutação e o revolucionarismo verbal imperava. *La reproduction* foi uma freada contra essa mitologia de intelectuais. Mas minha obra não acaba com *La reproduction*, que considero uma obra da juventude. (LUDKE,1991, p.3).

Nesta citação fica evidente sua preocupação com a educação e, a origem da denominação crítico-reprodutivista, produto, segundo ele, de sua obra *La Reproduction*.

Entretanto o próprio Bourdieu explica o objetivo desta obra no campo educacional afirmando que este trabalho teve a intenção de frear o otimismo pedagógico exacerbado nas décadas de 60 e 70.

Bourdieu produziu uma vasta coletânea de obras podendo ser citadas ainda, *Rapport Pédagogique et Communication*, que retrata as transações conscientes e inconscientes das relações pedagógicas de professores e alunos e no Brasil o livro “*Escritos da Educação*”, que apresenta uma reflexão sobre o sistema de ensino francês. Suas obras influenciaram pesquisadores do GT de Sociologia da Educação da ANPEd, que logo perceberam a riqueza de seus conceitos no campo da educação.

Enfim, Bourdieu se propôs a discutir a função da escola, o papel do professor e dos alunos em obras importantes e reflexivas, denominá-lo apenas como crítico - reprodutivista é algo incoerente e improdutivo.

2.2 REFERENCIAL TEÓRICO

Após essa breve apresentação sobre a vida e as obras de Bourdieu, faremos neste segundo item uma exposição dos conceitos elaborados pelo teórico com o objetivo de visualizar aqueles desenvolvidos no programa Pedagogia Cidadã. Não se trata, entretanto de transpor os conceitos de forma mecânica e acabada, mas sim identificar possíveis regularidades que possam demonstrar a validade e a importância destes conceitos na compreensão do Programa Pedagogia Cidadã. Dentre as categorias do sociólogo francês, podemos citar o habitus, o capital social, político, econômico, cultural assim como os três tipos de estado (objetivado, institucionalizado e incorporado) que materializa o capital cultural, o campo, as noções de regras, regularidades e estratégias. Iniciando nossa discussão, cabe destacar primeiramente um dos mais importantes conceitos criados pelo sociólogo francês, que é o habitus. Segundo Bourdieu em 1983,

(o habitus) são sistemas de disposições duráveis e transferíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e de representações que podem ser efetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regra efetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestrada, sem ser produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1983, p.60-61).

Fica definido que o habitus é o fruto de um processo de aprendizagem e incorporação do agente e da estrutura social na qual ele está inserido, assim como as condições materiais e sociais que uma determinada fração de classe lhe oferece. Ou seja, o agente, de certa forma, enquanto regularidade, “reproduz” aquilo que lhe foi imputado, e ao reproduzir elementos de uma determinada estrutura social, pode não reproduzi-lo na íntegra, isto porque o habitus também produz representações que atendam ao seu próprio fim, suas escolhas. Este conceito se torna fundamental para a compreensão do habitus professoral. Daí a importância de uma reflexão sobre as estruturas sociais que estão impregnadas no professor da Pedagogia Cidadã. Entretanto é necessário compreender ainda outros elementos que determinem os diversos tipos de hábitos e que justifiquem determinadas práticas educacionais. Neste sentido será preciso mencionar o conceito de capital no sentido marxista. Em linhas gerais a utilização do termo capital se refere ao acúmulo de riqueza, quer seja econômico, social ou cultural. Assim como no marxismo, O capital tem horror à ausência ou pequenas quantidades de ganhos, da mesma forma que a natureza tem horror ao vácuo. Com o ganho satisfatório o capital se encoraja. (MARX apud JDNNING, 2005, p.193)

A utilização da palavra capital na teoria Bourdieuniana tem o sentido de acúmulo, e a aquisição deste capital por parte do agente é visto como algo extremamente importante para sua atuação na sociedade.

Entendido o conceito de capital, seria importante discutirmos neste momento os diferentes capitais que permeiam a vida do agente. Neste sentido é interessante mencionarmos o conceito de capital econômico. Segundo o teórico em 2001, o capital econômico está intimamente ligado à posse ou não de bens materiais:

Para possuir máquinas, basta ter capital econômico; para se apropriar delas e utiliza-las de acordo com a sua destinação específica (definida pelo capital científico e tecnológico que se encontra incorporado nelas) é preciso dispor, pessoalmente ou por procuração, de capital incorporado”. (BOURDIEU, 2001, p.77)

O capital econômico se refere às condições materiais, favorecidas ou não pelo poder econômico, na formação deste agente, ou seja, existe uma relação direta, enquanto regularidade, entre o capital econômico, cultural e social. O capital cultural seria o resultado deste acúmulo, ou

não, do conhecimento cultural promovido pela estrutura social da qual esse agente faz parte. Para solidificar esta afirmação temos que compreender que, conforme Bourdieu,

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar. A herança cultural, que difere sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pela taxa de êxito. (BOURDIEU, 2001, p. 41-42).

O capital cultural seria desta forma este acúmulo de riqueza intelectual adquirido através da transmissão direta e indireta por seus familiares. A acumulação do capital cultural pode ser compreendida em três diferentes formas: o estado incorporado, o estado objetivado e o estado institucionalizado. O estado incorporado é algo ligado ao corpo e pressupõe incorporação pelo agente. Segundo Bourdieu 2001,

A acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor (tal como o bronzeamento, essa incorporação não pode efetuar-se por procuração). (BOURDIEU, 2001, p.74).

O estado incorporado é o investimento, por parte do agente, na apropriação do capital cultural. Essa apropriação, segundo o teórico francês, deve ocorrer de forma direta não sendo realizada por procuração. Essa incorporação que o agente faz sobre o capital cultural também pode adquirir uma materialidade. Desta forma seria importante mencionarmos o estado objetivado do capital cultural. Segundo o mesmo o capital cultural objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos, etc., é transmissível em sua materialidade. O estado objetivado seria o resultado, em forma de matéria, do capital cultural incorporado pelo agente. O conhecimento se torna algo transferível para o outro, entretanto, para utilizá-lo e apropriá-lo, é necessário deter os esquemas para decifrá-lo.

Diante de todos esses estados do capital cultural do agente, o incorporado, o objetivado, o estado institucionalizado tem por objetivo legitimar, ratificar, através do diploma, documento jurídico, todo o capital cultural adquirido por esse agente. Segundo Bourdieu 2001,

Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico. (BOURDIEU, 2001, p.77).

Com seus três estados o capital cultural nos fornece elementos imprescindíveis para a compreensão da aquisição do conhecimento por parte do agente, assim como sua utilização e o seu reconhecimento pela própria sociedade. Entendida a importância do capital cultural há que se discutir o capital social. Intimamente ligado ao capital cultural e ao capital econômico ele seria as inter-relações do agente numa determinada teia de relações sociais. Em 2001, foi definido por Bourdieu como,

[...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento, ou em outros termos, a vinculação de um outro grupo, como um conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 2001, p.67).

É através do capital social que o agente se reconhece como parte integrante de um determinado grupo social. Ou seja, o agente identifica, em seus pares, o capital cultural, o capital econômico, entre outros, arraigado a esse determinado grupo social, assim como todo o seu simbolismo. Entendido o conceito de capital social nos reportamos ao campo. Segundo os estudos de Martins sobre Bourdieu, o campo deve ser entendido:

[...] o campo é um espaço social que possui uma estrutura própria, relativamente autônoma em relação a outros espaços sociais, isto é, em relação aos outros campos sociais. Mesmo mantendo uma relação entre si, os diversos campos sociais se definem através de objetivos específicos, o que lhes garante uma lógica particular de funcionamento e de estruturação. É característico do campo possuir suas disputas e hierarquias internas, assim como princípios que lhes são inerentes cujos conteúdos estruturam as relações que os atores estabelecem entre si no seu interior. (MARTINS, 1990, p.66).

Desta forma, o campo seria atuação dos agentes em determinados espaços sociais, ou seja, cada contexto social possui características específicas de atuação que envolve hierarquias

internas, disputas, relações, enfim um espaço que será reconhecido pelos agentes que fazem parte do mesmo. Para o agente atuar neste campo social, assim como ser reconhecido pelos seus pares, ele utiliza estratégias que segundo Bourdieu:

[...] é um instrumento de uma ruptura com o ponto de vista objetivista e com a ação sem agente que o estruturalismo supõe (recorrendo, por exemplo, à noção de inconsciente). Mas pode-se recusar a ver a estratégia como o produto de um programa inconsciente, sem fazer dela o produto de um cálculo consciente e racional. Ela é produto do senso prático com sentido de jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais, em particular no caso de Cabília, e outros lugares com certeza, dos jogos infantis. O bom jogador, que é de algum modo o jogo feito homem, faz a todo o instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige. Isso supõe uma invenção permanente, indispensável para se adaptar as situações indefinidamente variadas, nunca perfeitamente idênticas. O que não garante a obediência mecânica à regra explícita codificada. (BOURDIEU, 1990, p.81)

As estratégias são os meios pelos quais os agentes atuam para se manter, ser reconhecido no campo social do qual fazem parte. Isto porque, o campo social possui o mesmo caráter de um jogo social. Segundo Bourdieu em 1990,

Pode-se falar de jogo para dizer que um conjunto de pessoas de uma atividade regrada, uma atividade que, sem ser necessariamente produto da obediência à regra, obedece a certas regularidades. O jogo é o lugar de uma necessidade imanente, que é ao mesmo tempo uma lógica imanente. Nele não se faz qualquer coisa impunemente. É o sentido do jogo, que contribui para essa necessidade e dessa lógica. Quem quiser ganhar nesse jogo apropria-se do que está em jogo, apanha a bola, ou seja, por exemplo, um bom partido e as vantagens a ele associadas, dever ser o sentido do jogo. É preciso falar em regras? Sim e não. Pode-se fazê-lo desde que se distinga claramente regra de regularidade. O jogo social é regrado, ele é lugar de regularidade. Nele as coisas se passam de modo regular, os herdeiros ricos se casam regularmente com as caçulas ricas. (BOUDIEU, 1990, p.45).

Para atuar no campo social o agente deve compreender que o campo social, assim como o jogo social, obedece a certas regularidades. Ele deve apropriar-se destes saberes, ou melhor, destas regras do jogo, para assim agir dentro deste campo social. Tendo procurado delimitar algumas das principais categorias do referencial teórico de Bourdieu para a identificação de possíveis regularidades no Programa Pedagogia Cidadã, podemos agora iniciar a discussão em torno do mesmo.

3 O PROGRAMA PEDAGOGIA CIDADÃ

Depois de discutido, no início deste trabalho, toda a tramitação da LDB 9394/96 no Congresso, assim como a sua nova proposta de formação docente bem como o referencial teórico que será utilizado na análise do tema em questão, neste terceiro capítulo faremos uma apresentação comentada do Projeto Institucional Pedagogia Cidadã com o enfoque bourdieuniano. Para melhor compreensão e visualização dos dados obtidos e do contexto no qual o Programa Pedagogia Cidadã foi inserido, os mesmos serão apresentados em forma de gráficos, organogramas e algumas tabelas. E para facilitação didática a apresentação incluirá quatro itens. No primeiro intitulado “*Apresentação comentada do Projeto Pedagogia Cidadã*”, serão apresentados e discutidos alguns aspectos gerais do projeto. No segundo item intitulado “O jogo político na Pedagogia Cidadã” discutir-se-á o referido jogo.

No terceiro “*A implementação da Pedagogia Cidadã*” estaremos apresentando e discutindo alguns dados do curso Pedagogia Cidadã no Estado de São Paulo e, por fim, no item “*As principais críticas ao programa Pedagogia Cidadã e algumas reflexões*”, será apresentada a análise crítica ao programa.

3.1 APRESENTAÇÃO COMENTADA DO PROJETO PEDAGOGIA CIDADÃ

Posteriormente à aprovação LDB 9394/96 deu-se início às primeiras discussões sobre uma nova proposta de formação de professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental nas universidades públicas e privadas. No caso das universidades públicas, os principais objetivos desta nova proposta seriam, inicialmente promover uma formação em nível superior dos professores da rede estadual e municipal de ensino, atender às exigências da LDB 9394/96 e, por fim colocar em prática a proposta de expansão de vagas. O texto elaborado pelas Coordenadorias do Programa de Coordenação por Área de Conhecimento, assinado pelo Reitor José Carlos de Souza Trindade demonstra a preocupação com relação à ampliação do número de vagas. Segundo a Coordenadoria em 2001,

[...] a Unesp, Usp e Unicamp oferecerá cerca de 3000 novas vagas em cursos regulares de graduação, quer que seja na ampliação de cursos existentes, quer seja criando novos cursos de graduação, e 5000 novas vagas no Programa Emergencial de formação de professores. (PEC-FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA; 2002.p.8)

Neste sentido, os programas de formação de professor desempenham esse triplo papel social que é o de fornecer o nível superior, atender às exigências da LDB 9394/96 e, ampliar o número de vagas.

Preocupada com a formação dos seus professores, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, fomenta ainda mais as discussões sobre o tema formação de professor e cria uma parceria com as principais universidades públicas e particulares do Estado de São Paulo. Inicialmente, em 2001, essa parceria se deu entre a USP, a PUC-SP e a UNESP e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com PEC FOR PROF (Formação Universitária) que teve duração de aproximadamente dezoito meses. Após o término do PEC FOR PROF surge, em meados de 2003, uma nova parceria entre a Secretaria da Educação e a Unesp. Dessa parceria surge o Programa Pedagogia Cidadã com os mesmo objetivos traçados pelo PEC, tendo sido elaborado um novo projeto que demandou tempo e muito empenho por parte dos professores.

O início desse novo processo de elaboração foi incentivado pelo Reitor Prof. Dr. José Carlos Souza Trindade e pelo Pró-Reitor de Graduação Prof.Dr. Wilson Galhego Garcia, que solicitaram aos câmpis da Unesp a elaboração de um novo projeto de formação de professor. O discurso para a seleção de professores doutores para o projeto foi que era necessário ganhar tempo, ou seja, os professores deveriam ter experiência nesse modelo de curso, como por exemplo, no PEC.

Em entrevista, o professor Pedro Tosi (2006) explica a forma como foi feito o convite para a sua participação nas discussões sobre o projeto Pedagogia Cidadã. Segundo ele sua participação decorreu da sua experiência adquirida no PEC-FOR-PROF, afirmando que foi convidado pela Assessoria do Pró-Reitor de Graduação na ocasião em que a Universidade foi motivada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a participar do PEC-FOR Prof. Alguns membros daquela equipe foram convidados a formular a primeira versão do Projeto.

Os envolvidos nessa nova empreitada tinham a responsabilidade de formular um novo projeto de formação de professor diferenciado, colocando em prova a experiência e os resultados alcançados no PEC-FOR-PROF.

Segundo o professor Pedro Tosi, em (2006), o convite da Assessoria do Pró-reitor para participar do Projeto Pedagogia Cidadã adveio da avaliação de desempenho obtida mediante avaliação externa no PEC-FOR-PROF. Realizados todos os contatos pela Assessoria do Pró-Reitor, a equipe responsável pela elaboração do Projeto ficou definida, conforme mostra o quadro 01.

Quadro 01- Professores responsáveis pela proposta original do Projeto Pedagogia – 2001

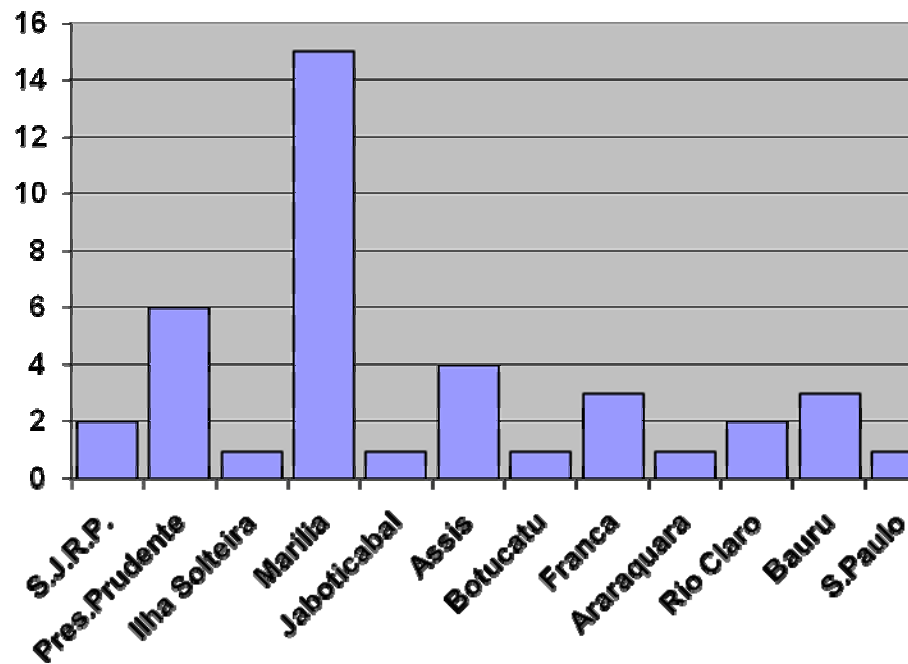
Professores/Doutores	Campus
Ana Maria da Costa Santos Menin	FCT/ Presidente Prudente
Arilda Inês Miranda Ribeiro	FCT/ Presidente Prudente
Dalva Maria de °Villareal	FE/Ilha Solteira
Danilo Da Cãs	FC/Bauru
Helia Sonia Raphael	FFC/Marília
Jose Gilberto de Souza	FCAV/Jaboticabal
Juvenal Zanchetta Junior	FCL/Assis
Leonor Maria Tanuri	Prograd Unesp
Lourdes Marcelino Machado	FFC Marília
Luciana M. Lunardi Campos	IBE Baotucatu
Maria Elisa B. Armoni	IBELCE/ S.J. Rio Preto
Maria Lourdes Morales Horiguela	FFC Marília
Maria Sylvia Simões Bueno	FFC Marília
Mary da Silva Profeta	FFC Marília
Tânia Moron Saes Braga	FFC Marília
Vânia de Fátima Martino	FHDSS Franca
Alexandre dos Santos Domene	FFC Marília
Álvaro Martins Guedes	FCL Araraquara
Ana Lucia Bincoletto	FFC Marília
Ana Maria Freire Almeida	FC Bauru
Beatriz Conceição Martins de Paula	FFC Marília
Jose Carlos Abud Gracio	FFC Marília
Margareth de Fátima C.Pigozzi	FFC Marília
Vera Lúcia K.Tanaka de Melo	FFC Marília
Kester Carra	Diretor FFC Marília

Anna Augusta Sampaio Oliveira	FFC Marília
Antonio Fancisco Marques	FC Bauru
Áurea Maria de Oliveira	IB Rio Claro
Edelmira Q. de Castro Mastroianni	FCT Presidente Prudente
Carmem Silvia Bissoli	FFC Marília
Creobel Franco Maiomone	FCL Assis
Djanira Soares de O . Almeida	FHDSS Franca
Maria Isabel Nogueira Tuppy	IB Rio Claro
Maria Raquel Miotto	FCT Presidente Prudente
Maria Peregrina de F.R.Furnaletti	FCT Presidente Prudente
Mariângela Braga Norte	FCL Assis
Silvana Fernandes Lopes	EBILCE S.J. Rio Preto
Pedro Geraldo Tosi	FHDSS Franca
Vilma Fernandes Neves	FCL Assis
Yoshe U.Ferrari Leite	FCT Presidente Prudente

Fonte: Projeto Pedagogia Cidadã

A definição desta equipe apresentou um dado extremamente importante, ou seja, um elevado percentual de professores do campus de Marília e Presidente Prudente entre os indicados, o que é ilustrado no gráfico I. Uma informação importante para o desvelamento dos câmpus que tiveram uma atuação mais intensa no Projeto Pedagogia Cidadã.

**Gráfico I – Participação dos Campi da Unesp no Projeto Pedagogia Cidadã 2001-
Participação dos Professores /Doutores.**



Fonte: Projeto Original Pedagogia Cidadã.

O Projeto da Pedagogia Cidadã ficou com 45 (quarenta e cinco) páginas estruturadas da seguinte forma: resumo, apresentação, justificativa, fundamentos, caracterização, diretrizes operacionais, estrutura administrativo-acadêmica, cronograma de implantação, previsão orçamentária e cronograma de desembolso de recursos. Elaborar toda essa estrutura do projeto, assim como a complexidade que o tema formação de professor envolve, não foi algo tranquilo e fácil. Ao ser questionado sobre a dificuldade de se elaborar um projeto desta natureza, o professor Pedro Tosi (2006) afirmou que as dificuldades eram inúmeras, a iniciativa era arrojada e pioneira e envolvia tecnologia não dominada pelos próprios professores em sala de aula pelos docentes da Universidade que viriam se envolver com o projeto no seu decurso. Segundo o professor era preciso ter uma concepção de trabalho que, ao mesmo tempo, nos permitisse ensinar e aprender com as inovações que estavam sendo introduzidas. A novidade impacta principalmente a necessidade de uma nova relação pedagógica mediada por equipamentos eletro-eletrônicos de comunicação remota e por iniciativa da capacitação de professores tutores.

Conforme o depoimento do referido professor elaborar e pôr em prática um projeto desta magnitude é algo extremamente arrojado que envolve entre outros, superação de obstáculos, criação e reflexão. Todas essas reflexões e dificuldades foram apresentadas no corpo do Projeto. Neste sentido, nos itens, resumo e apresentação, o Projeto retoma as reflexões sobre a importância da ampliação dos números de vagas nas Unesp. Uma das principais argumentações sobre este tema foi o discurso do Pró-Reitor, Prof. Dr. Wilson Galhego em 2002 afirmando que,

A universidade pública brasileira enfrenta dificuldades para expandir sua oferta de vagas, em virtude dos limitados recursos de que dispõe. Embora procedimentos para a ampliação tenham sido otimizados nos últimos anos, os resultados não alteram significativamente o acesso ainda restrito de alunos as universidades públicas, tampouco modifica o cenário desproporcional de oferta de vagas, dominado pela iniciativa privada. (UNESP. 2001.p.6)

Sua argumentação mostra a importância da ampliação do número de vagas em decorrência do acesso ainda restrito, à universidade pública. No caso dos professores em exercício o Pró-Reitor reforça ainda mais o compromisso político e democrático da universidade pública em fornecer o nível superior aos professores da rede municipal de educação conforme as novas exigências da LDB 9394/96. Neste sentido o Projeto apresenta a idéia de que,

Ao elaborar um projeto institucional que se constitui em caminhos alternativos para as necessidades de formação de um numeroso contingente de profissionais, a UNESP assume o protagonismo de uma das políticas mais importantes para a melhoria da educação no País e, ao colocar-se como mentora e executora de tal proposta, assume o papel de liderança que lhe cabe no cenário da educação paulista, exercendo de forma legítima a autonomia universitária. (UNESP. 2001.p.6).

Segundo o pró-Reitor, a Unesp, ao promover esse caminho alternativo na formação do professor, assume uma liderança no cenário educacional paulista, exercendo e reforçando ainda mais a autonomia universitária.

Conforme foi mencionado anteriormente o próprio Pró-Reitor identifica a hegemonia da iniciativa privada na formação dos professores. Ao mesmo tempo reconhece o compromisso das universidades públicas em ocupar este espaço dominado pela iniciativa privada

ampliando o seu número de vagas e criando projetos desta natureza. Ou seja, segundo o Pró-Reitor é preciso agir com as possibilidades que lhes são oferecidas havendo necessidade de,

[...] ampliação da oferta de vagas para a formação de professores, amparando-se na tradição democrática da Universidade, na história específica de cada uma das instituições, e ainda na potencialidade de recursos midiáticos como multiplicadores de um trabalho pedagógico de qualidade. (UNESP. 2001.p.6-7)

Diante deste quadro, podemos refletir um pouco sobre um dos conceitos utilizados por Bourdieu, a estratégia. Se utilizarmos a categoria de estratégia elaborada por Bourdieu, podemos observar que esse modelo de formação de professor, assim como a ampliação do número de vagas nas universidades públicas, foi um discurso anunciado como uma possibilidade de ser um dos caminhos na luta pela qualidade de ensino. Ocupar estrategicamente esse espaço de formação é algo relevante já que se não for ocupado pelas universidades publicas será ocupado pelas particulares.

Outra reflexão semelhante, realizada pelo professor Pedro Tosi, também apresenta argumentos importantes para a criação do Programa Pedagogia Cidadã, assim como sua utilização estratégica no cenário educacional paulista.

Segundo o professor Pedro Tosi (2206), o efeito multiplicador dessa modalidade de formação em serviço era previsto como algo absolutamente espetacular, pois construíamos um cenário no qual a expectativa era a de que, em formando 5 mil professores em um período pouco inferior a três anos, e se imaginarmos que cada professor conduz pelo menos uma classe com 30 alunos, teríamos um contingente de 150 a 200 mil alunos das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil – anualmente exposto a uma melhoria na qualidade da sua formação, pois estávamos formando os professores que já atuavam nessas salas. O efeito seria imediato.

Neste sentido, para o professor Pedro Tosi, utilizar esse modelo de formação de professores não significa atender à lógica do neoliberalismo, do capitalismo, pós-modernismo. Muito pelo contrário. Na visão do professor, utilizar um programa desta natureza “pode” pôr fim, além dos problemas mencionados anteriormente, como por exemplo, o acesso restrito, a hegemonia da iniciativa privada na formação docente, a outro problema crônico no magistério, a falta de um planejamento diante o crescimento do sistema escolar, sobre a formação docente.

Esse é um problema crônico, existente desde o início do século XX, sobre o qual o próprio Anísio Teixeira já alertava na década de 50. Segundo Anísio,

[...] é de imensa escala e de imensa urgência, ante o crescimento vertiginoso e avassalante do sistema escolar em todos os seus níveis. Essa conjuntura, que é a de fazer o difícil e fazê-lo em grande escala e depressa, obriga-nos a planejar a formação do magistério no Brasil, em termos equivalentes aos de uma campanha para a formação de um exército destinado a uma guerra já em curso. Isso força-nos à mobilização de todo o sistema escolar para o ataque do problema de formação de um magistério em ação, associando seu treinamento à prática mesma no ensino. (UNESP apud REVISTA EDUCAÇÃO DE ESTUDO BRASILEIROS.2001, p.8).

Diante das afirmações do mestre Anísio Teixeira, podemos levantar a seguinte questão: quais iniciativas foram realizadas pelas universidades públicas visando reverter esse quadro? Houve uma aproximação entre universidade e escola? Qual projeto foi pensado para os professores? Essas e outras questões merecem uma atenção especial já que pouco foi feito no sentido de reverter esse quadro educacional. Conforme o mestre é preciso pensar sobre a formação dos professores de forma urgente e, cabe à universidade pública refletir sobre estas questões. Ou seja, esse espaço de atuação tem que ser ocupado, impreterivelmente pelas universidades públicas, que já estão em desvantagem, pois de acordo com destaque no Projeto 2001,

De um lado estão 90% de instituições particulares que atendem a maioria das matrículas e onde, ressalvas exceções, desenvolve-se trabalho de qualidade duvidosa. De um outro lado, estão às instituições públicas, que oferecem um número irrisório de vagas e enfrentam problemas crônicos com a falta de articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos, e a dificuldade de concatenação desses cursos com o trabalho concreto desenvolvido nas escolas básicas.(UNESP. 2001, p.13).

Neste sentido, qualquer crítica sobre o Projeto deve ser realizada com cautela, pois como foi mencionado anteriormente, a formação destes professores, infelizmente, esteve e ainda está delegada à iniciativa privada. Mas, diante deste cenário, como a Unesp poderia atender essa demanda de professores em exercício, diluindo ao mesmo tempo essa hegemonia da iniciativa privada, sem pensar em um programa emergencial de formação de professores, no caso a

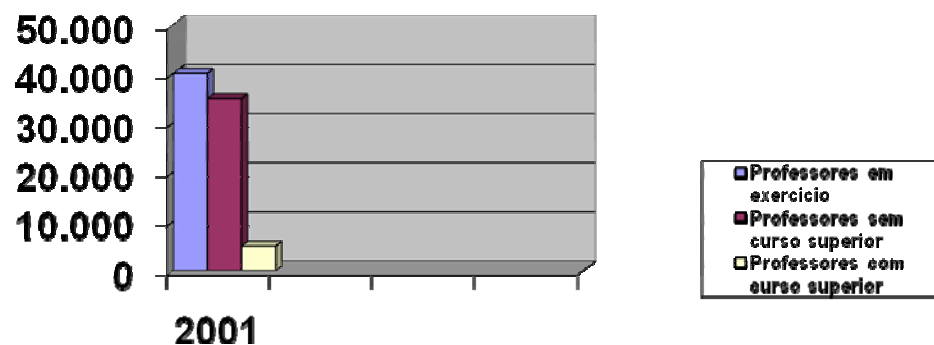
Pedagogia Cidadã? Como pensar em um re-planejamento sem utilizar modelos emergenciais de formação docente?

O próprio Projeto, em seu texto destaca que

Em termos aritméticos, seriam necessários 115 anos para que as universidades públicas paulistas concluíssem a formação desses docentes. No caso da educação infantil, considerada a faixa de pré-escola, os dados demonstram que o atendimento da rede pública é feito exclusivamente pelos municípios. Em relação à formação desse contingente, nota-se que ela é preponderantemente de nível médio. (UNESP. 2001.p.11).

Ou seja, promover uma formação superior aos professores em exercício nos moldes tradicionais levaria 115 (cento e quinze anos), o que é praticamente impossível, se levarmos em consideração as exigências da LDB 9394/96. Apenas para ilustrar esse problema, o projeto ainda procura apresentar a demanda de professores em exercício conforme apresentado no gráfico II abaixo.

Gráfico II – A Formação dos professores em exercício docente



Fonte: Projeto Original Pedagogia Cidadã.

Nesse gráfico pode-se observar o pequeno número de professores em exercício docente com curso superior, um quadro triste no magistério do Estado de São Paulo que precisa ser revertido. Sendo assim, não há como pensar em um modelo de formação nos moldes tradicionais, pois própria LDB 9394/96 impede esse modelo de formação. Diante desse panorama a criação do Projeto Pedagogia Cidadã pode ser algo interessante para a formação docente. O próprio Projeto Pedagogia Cidadã apresenta algumas discussões, assim como as principais críticas que esse modelo de formação acaba recebendo. Dessa forma, o projeto apresenta críticas sobre o otimismo exacerbado do meio midiático, o aligeiramento na formação dos professores, o esvaziamento nas licenciaturas e o modelo epistemológico que permeia este modelo de formação de professores. Ao mesmo tempo em que as críticas são levantadas pela própria equipe de professores que pensou o projeto Pedagogia Cidadã, procura apresentar algumas reflexões importantes no sentido de revertê-las e para isso procura argumentar de forma substancial. Sobre a importância dos meios midiáticos nas universidades, assim como na Pedagogia Cidadã, o Projeto (2001, p.17) informa que, [...] torna-se inevitável a inserção de mecanismos midiáticos no ambiente universitário. Um computador ligado à internet é hoje ferramenta diária de trabalho e não um requinte.

A argumentação utilizada para a utilização dos recursos midiáticos nas universidades é algo incontestável. Não há como impedir esse avanço tecnológico. Pensar de outra forma seria um retrocesso. O importante com relação aos recursos midiáticos é saber utilizá-los. A Unesp, através dos meios midiáticos, procura,

[...] inserir-se nesse campo com uma proposta distintiva e experimental, que visa testar as possibilidades de novas maneiras de interação para a formação profissional. Propõem-se como condições para a instalação de seus cursos: vinculação do candidato à rede escolar de município próximo das unidades da Unesp; manutenção de características presenciais nos cursos. (UNESP. 2001.p.18-19)

Entretanto, essas novas possibilidades de utilização dos recursos midiáticos na formação dos professores ainda se encontram em fase experimental. A própria Unesp identifica a necessidade de ajustes, discussões e reflexões no sentido de como utilizá-los.

Com relação à crítica sobre a formação aligeirada, o professor Pedro Tosi 2006, quando questionado sobre esse tema argumenta que, a formação não é aligeirada, a carga horária é até superior a alguns currículos tradicionais de Pedagogia. O formato do curso que é diferente e que torna mais flexível em termos da seqüência curricular que difere dos currículos seriados tradicionais. Nos cursos tradicionais a carga horária/ano é bem inferior ao curso Pedagogia Cidadã. Os recessos escolares são mais longos nos cursos tradicionais e, aquilo que é feito em quatro anos pode ser feito em dois anos e nove meses no modelo implementado pelo Programa Pedagogia Cidadã. Todavia a carga não é menor, portanto não é aligeirado. É apenas mais intenso. Segundo ele o aligeiramento do curso é decorrente da intensidade e flexibilidade que o programa permite, ou seja, a própria estrutura permite recessos escolares mais curtos em relação aos cursos tradicionais. Com relação à carga horária o professor afirma que não há diminuição de carga horária, mas sim maior flexibilidade. Acerca do esvaziamento dos cursos de licenciaturas, o projeto afirma que,

[...] a crítica relativa à dificuldade de interação entre tais cursos e a rede escolar é evidente e bastante anterior às propostas de cursos específicos para formar professores. Também parece não ser gritante o quadro de diminuição de procura por licenciaturas em virtude de novas propostas de formação. E se assim acontecesse, estaríamos apenas tornando clara uma crise cuja origem efetivamente não é a questão da formação de professores e sim da crise de identidade dos próprios cursos. Além disso, a Unesp propõe estender a habilitação em nível superior apenas aos professores já em exercício na rede escolar”.(UNESP. 2001, p.19)

Fica explicitado que o problema do esvaziamento nas licenciaturas decorre de uma falta de interação entre os cursos superiores e a rede escolar, a qual é anterior às propostas de formação de professor nos moldes da Pedagogia Cidadã.

Além do problema do esvaziamento das licenciaturas a referida crise de identidade dos cursos de licenciatura pode ter uma relação com essa falta de interação. Segundo o projeto Pedagogia Cidadã, a gênese desta crise não está nos cursos de formação de professores, mas sim neste possível distanciamento. Na Unesp o Projeto Pedagogia Cidadã pode possibilitar uma aproximação entre universidade e escola.

Nesse sentido reforçamos mais uma vez o conceito de estratégia de Bourdieu. Ou seja, cabe uma reflexão, pela comunidade universitária pública, sobre a utilização desta abertura, fornecida pelo Estado, em deixar essa formação nas mãos da universidade pública, lembrando que as instituições particulares estão atuando neste campo de forma indiscriminada. A própria Unesp com o Projeto Pedagogia Cidadã afirma que,

[...] não fere o pacto das universidades, pois está se pensando formação de públicos específicos, em circunstâncias específicas. Trata-se, também, de oportunidade única para a universidade formar professores em exercício. (UNESP. 2001.p.20)

Com relação à concepção epistemológica o documento afirma que o conhecimento,

[...] é uma interação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido. No contexto da sala de aula essa interação dar-se-á entre professor-aluno-conhecimento, numa relação ativa que envolve a construção e a reconstrução desse conhecimento, no sentido de aquisição e aplicação-atividade transformadora do sujeito e do objeto, provocadora de novas interações. (UNESP. 2001.p.22)

Com essa citação fica evidente a influência do construtivismo, assim como a epistemologia genética de Jean Piaget no documento criado pela Unesp.

Algumas críticas sobre este modelo epistemológico surgem no campo universitário, o que não deixa de ser rico e extremamente natural no regime democrático. Em 2005, Alessandra Arce, no livro “Sobre o Construtivismo”, critica essa concepção epistemológica, contida nestes modelos de formação de professores. Para a autora esse modelo de formação traz como conseqüência um reducionismo espontaneísta apresentado pelo construtivismo para os professores e para a educação abre as portas para um processo de alienação violento dos indivíduos dentro da escola levando à total apatia, além do egoísmo, fruto desse individualismo exacerbado.

Seria importante ressaltar a validade das críticas realizadas por professores a programas desta natureza, merecendo crédito críticas consistentes como a de Alessandra Arce, e não aquelas de fundo meramente de fundo emocional.

O projeto apresenta ainda os seus princípios norteadores com o objetivo de reforçar o compromisso da universidade com seus professores em exercícios.

Segundo ele,

[...] processos pedagógicos que visem à elaboração de conhecimentos teóricos e competências por parte dos alunos/professores envolvidos, otimizando sua reflexão, sua prática pedagógica e sua autonomia como pesquisadores educacionais; refletir sobre a prática pedagógica cotidiana do aluno docente, possibilitando-lhe desde o início do curso a reconstrução do processo de análise de sua prática, tendo como instrumental os fundamentos de pesquisa científica; propiciar formação crítico-intelectual, desenvolvimento da capacidade de decisão e de liderança e, conseqüentemente, saber aplicá-lo de forma adequada; propor e organizar intervenções na prática docente dos professores em exercício nas redes de ensino paulista; formar professores para através de sua inserção na escola, sistema educacional e sociedade, transformar a escola e sua prática docente; possibilitar aos professores o domínio crítico do uso das novas tecnologias disponíveis na sociedade e, especialmente, nas escolas; estimular a ação integrada entre o curso de formação de professores e as licenciaturas já componentes da estrutura da Unesp; incentivar o intercâmbio entre a Universidade e as prefeituras sobretudo num momento de transição, em que a incipiente rede pública municipal de Educação passa a ocupar o espaço da rede estadual; contribuir com a interação entre os diversos níveis de ensino, favorecendo aos primeiros níveis condições de acesso a um leque mais amplo de oportunidades de aperfeiçoamento; oportunizar ao professor condições melhores para expansão da autonomia e conhecimento de mundo das crianças matriculadas nas primeiras séries do Ensino Fundamental; contribuir para o resgate de auto estima e auto imagem do educador a fim de que sua atuação seja uma atividade de significativa relevância; contribuir para a consolidação de um sistema municipal de ensino de qualidade. (UNESP. 2001. p. 32-33)

Será preciso atender às lacunas da formação inicial, fornecendo ao mesmo tempo, instrumentos teóricos para uma reflexão do seu trabalho em sala de aula. Neste sentido o projeto procura apresentar os saberes que serão fundamentais para o exercício docente assim como a concepção epistemológica da Pedagogia Cidadã.

O documento apresenta os saberes do pensamento pedagógico, dos fundamentos da educação, vivencial, curricular, disciplinar e organizacional.

Além de todas essas reflexões sobre a Pedagogia Cidadã o Projeto elucidada, de uma vez por todas, para quem se destina o Programa. Ou seja, só poderão participar dele os professores em exercício do Magistério em classe de Educação Infantil ou Fundamental (1^a à 4^a série); submeter-se a processo seletivo na forma que vier a ser estabelecido pela Unesp.

Fica mais uma vez evidente o objetivo e, para quem se destina esse modelo de formação de professores. Esclarece ainda que os professores municipais terão que participar de um processo seletivo para que sua matrícula possa ser efetivada no Programa.

Com esses objetivos explicitados o Projeto avança nas discussões, mencionando a importância da utilização dos recursos midiáticos neste modelo de formação docente. Informa que além dos recursos midiáticos, utilizará também uma organização modular, atividades diversificadas e independentes. Inicialmente ele menciona especificamente a utilização de teleconferência, videoconferência e computadores. No caso as teleconferências seriam,

[...] geradas em estúdios para todos os Pólos concomitantemente devendo ser proferida por docente de notório saber. Deverão ocorrer a cada três semanas do curso, com duração de duas a quatro horas versando sobre temas pontuais relativos as áreas de formação. (UNESP. 2001 p.26).

Portanto esses videoconferencistas faziam parte do capital social e político desses professores. A participação dos alunos é um pouco mais restrita, pois a única forma de interação se dá por telefone ou e-mail.

No caso das videoconferências, o projeto informa que, diferentemente das teleconferências, as videoconferências seriam,

[...] gravadas antecipadamente pelo conferencista, com duração média de três horas, semanalmente, e que no final, deverá conter questões alusivas ao tema para serem discutidas e respondidas pelos alunos, questões estas encaminhadas ao conferencista que, retomando o assunto e as novas indagações, num momento posterior participará de um vídeo-debate interativo. Nesse vídeo discussão, tanto o conferencista, quanto os alunos deverão retomar os aspectos significativos na videoconferência. (UNESP. 2001, p.26)

Nas videoconferências a participação é direta com o conferencista não havendo nenhum impedimento sobre qualquer questão levantada pelos alunos. Basta apenas solicitar a palavra. O Projeto menciona a importância do trabalho monitorado que teria,

[...] carga horária média de quatorze horas semanais compreendendo atividades on-line, off-line e de suporte, caracterizadas por atividades individuais e coletivas, devendo ser acompanhadas pelo professor responsável integralmente e supervisionadas pelo professor/orientador. (UNESP.2001.p.26)

Complementando todo esse trabalho, o projeto menciona a importância das vivências profissionais. Esse trabalho envolveria a prática de ensino e o estágio, com duração total de 390 horas (trezentas e noventa horas) que seriam desenvolvidos ao longo do curso. E apresenta também a matriz curricular e a carga horária do curso projeto Pedagogia Cidadã.

Apenas para ilustrar a organização modular do curso, o quadro 2 a seguir apresenta os cadernos referentes às áreas de formação.

Quadro 02- Organização Modular do Curso

Áreas de Formação	Matérias	Carga Horária.	Distribuição dos Cadernos de Formação por áreas de formação	N. de cadernos
Fundamentos da Educação	Filosofia da educação	120	Introdutório	1
	Ética e cidadania	60	História da Educação	1
	Desenvolvimento humano e aprendizagem	120	Filosofia da Educação	1
			Ética e Cidadania	1
	Política e economia da educação	120	Psicologia da Educação	1
	Dimensões históricas, sociais e antropológicas da educação	180	Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da educação	1
Subtotal		600		6

Conteúdos Disciplinares e seu tratamento metodológico.	Didática	120	Didática	1
	Metodologia específica	90	Educação Infantil	1
	Alfabetização	90	Alfabetização	1
	Educação Infantil		Língua Portuguesa	2
	Conteúdos Disciplinares e Metodologias:	180	Educação Matemática	1
	Língua e Literatura	120	Ensino de História	1
	História	120	Ensino de Geografia	1
	Geografia	120	Ciências e Saúde	1
	Matemática	180	Artes	1
	Arte e Educação Física	120	Educação Física	1
SUBTOTAL		1140		11
Organização do Trabalho da Escola	Trabalho coletivo e administração democrática	120	Política e Economia da Educação	1
	Gestão curricular	120	Organização e Gestão do Trabalho da Escola	1
	Planejamento e avaliação	120	Gestão curricular e Avaliação	1
			Legislação Educacional	2
SUBTOTAL		360		5
Estudo Complementares	Introdução à informática e mídias interativas	60	Gestão da Informação	1
	Estudo de comunicação	60	Metodologia de Pesquisa Científica e Educacional	1
	Metodologia da pesquisa educacional	60		
	Trabalho de conclusão de curso	60		
SUBTOTAL		240		2
Vivências profissionais	Prática de Ensino	680	Vivência	1
SUBTOTAL		680		1
TOTAL		3200		28

Fonte: Projeto original Pedagogia Cidadã

Segundo o quadro 02, o projeto se estruturaria fundamentalmente em quatro partes: o primeiro Fundamentos da Educação, que faria uma discussão sobre os elementos primordiais da educação, a segunda parte estaria discutindo o tratamento dos conteúdos escolares, a terceira

estaria preocupada com as discussões que envolvem a gestão escolar e, por fim, a quarta com os estudos complementares, que estariam se preocupando com a elaboração do TCC assim como as vivências educadoras.

Toda essa estrutura seria desenvolvida dentro de uma carga horária estipulada em 3200 horas, ou seja, aproximadamente dois anos e meio, com uma margem de férias reduzidas e aulas aos sábados, como já foi mencionado anteriormente no início deste capítulo. Uma lacuna encontrada no projeto foi a falta da discussão e apresentação dos envolvidos na execução do programa propriamente dito. Ou seja, quem vai pôr em prática o projeto. Faltou mencionar ainda os papéis do professor coordenador, que seria o responsável pelo andamento do seu pólo e que aplicaria as diretrizes vindas do coordenador geral; do professor orientador, que colocaria em prática as orientações vindas do coordenador, assim como um acompanhamento mais intenso da sua sala e, o professor tutor que trabalharia diariamente com a sala de aula. Entretanto, nos artigos 8, 9 e 10 do manual acadêmico do Projeto Pedagogia Cidadã as atribuições do professor de turma, professor orientador e coordenador são explicitados.

Artigo 8 - O professor de turma tem as seguintes atribuições:

- a) atuar na organização do trabalho pedagógico da turma e na condução das atividades, incluindo a busca de diferentes estratégias para o aprendizado.
- b) atuar como mediador entre alunos, o orientador e o coordenador do pólo;
- c) acompanhar, em conjunto com o orientador, o progresso dos alunos durante o curso, através de análise e correções de provas e trabalhos avaliativos;
- d) registrar a frequência dos alunos e relatar os resultados à Secretaria Geral do Curso, bem como realizar outras atividades de apoio ligado à área acadêmica.

Artigo 9 – São atribuições do professor Orientador de turma:

- a) acompanhar a evolução acadêmica da turma, através de análise e correções de provas e trabalhos avaliativos;
- b) orientar individualmente os alunos em seus projetos de pesquisa em na realização das atividades do Estágio Curricular Supervisionado;
- c) sugerir estudos adicionais aos professores da turma;
- d) auxiliar o professor de turma na elaboração de atividades de aprendizagem para os alunos
- e) ser o principal interlocutor entre o professor de turma e a coordenação do Pólo;
- f) fazer visitas periódicas aos ambientes de aprendizagem e

g) orientar o trabalho de conclusão de curso de acordo com as orientações do projeto pedagógico do curso.

Artigo 10 – cabe ao Coordenador do Pólo:

- a) fazer a mediação entre as turmas e a Administração Municipal;
- b) encaminhar propostas de solução para problemas técnico-administrativo que ocorram com as turmas do Pólo que coordena;
- c) cuidar junto à Prefeitura Municipal para que condições infra-estruturais e operacionais estejam presentes para o bom funcionamento dos ambientes de aprendizagem.

O projeto ainda apresenta o ementário das áreas de informação, as formas de acompanhamento, a estrutura administrativo-acadêmica e a avaliação. Acerca do ementário o projeto apresenta apenas algumas informações complementares sobre as áreas de formação. Com relação à estrutura administrativa o projeto informa que a Prograd, através de dois grupos, um denominado Gestor e, outro denominado Apoio, faria a distribuição de todas as resoluções, mudanças, orientações, entre outras atividades para os dez pólos.

Os pólos se encontrariam em dez cidades: Jaboticabal, Franca, Araraquara, Rio Claro, Ilha Solteira, Marília, Presidente Prudente, Assis, Bauru e Botucatu.

Por fim o projeto apresenta uma estrutura administrativo-acadêmica, com cronograma de implantação e previsão orçamentária. Segundo ele, será preciso um montante inicial de R\$ 142.745.900,00 com previsão de um desembolso anual, conforme tabela abaixo.

Tabela I - Previsão Orçamentária do Programa

Anos	2002	2003	2004	2005	2006
TOTAIS em RS	31.809.450.00	27.858.950.00	24.142.500.00	24.142.500.00	24.142.500.00

Fonte: Projeto original Pedagogia Cidadã

Verifica-se que houve um investimento e uma abertura por parte do Estado e do Município no Projeto Pedagogia Cidadã visando a formação de seus professores. Fica evidente o momento adequado para a atuação da Unesp nesse campo. E, diante de inúmeras reflexões sobre

o Projeto é evidente que os professores da rede municipal estão esperando essa participação da Unesp, e recuar seria deixar essa formação mais uma vez nas mãos das instituições particulares.

3.2 O JOGO POLÍTICO NA PEDAGOGIA CIDADÃ.

Após o término do projeto pela equipe responsável, inicia-se a tramitação do projeto nas instâncias responsáveis pela sua aprovação. Ele é encaminhado à Câmara Central de Graduação, aprovado e em seguida é encaminhado ao Conselho Universitário. Após a aprovação do mesmo, inicia-se uma caminhada de vitórias. A principal delas é a aprovação no Conselho Estadual de Educação, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo no dia 30 de junho de 2005, (Proc. CEE 456/2004). Apesar de a sua aprovação só ocorrer em 2005, o Programa teve seu início em 2002, ligado aos campi de Araraquara e Bauru. O campus de Marília, principal responsável pelo Programa, não participa de sua implementação no Estado de São Paulo. Ou seja, nenhum dos professores do campus Marília ingressou no Programa. Apenas a professora Christina de Rezende Rubim participou, porém ela não faz parte do corpo de professores que elaboraram o projeto. Que razões explicariam tal situação? Se utilizarmos o referencial Bourdieuniano poderíamos inferir a hipótese que no jogo político esses professores não tiveram capital suficiente para se manter no projeto. É importante evidenciar o fato que o único professor que permaneceu no projeto até esse momento, ou seja, em 2007, foi o professor Pedro Tosi, o que evidencia ser ele detentor de um distintivo capital social e político, além de conhecedor de estratégias de manutenção na Universidade.

Sem a participação da equipe que elaborou o projeto, uma nova estrutura começa a se formar sendo o comitê composto pelos respectivos professores como mostra a tabela II.

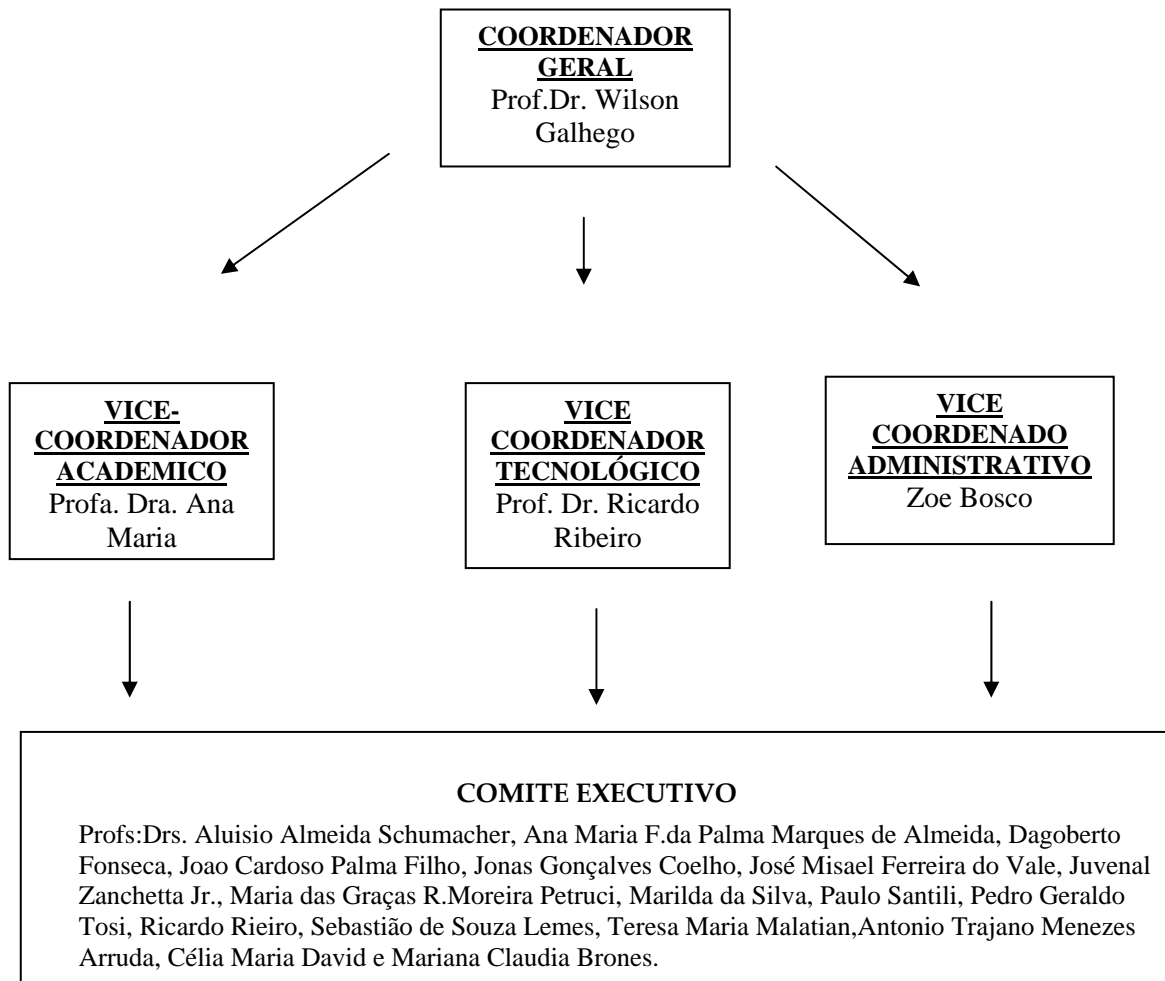
Tabela II - Comitê Executivo - 2002

PEDAGOGIA CIDADÃ	
Prof.Dr. Wilson Galhego Garcia Coordenação Geral	Pró- Reitor – Unesp
Aluisio Almeida Schumacher	Unesp/ Botucatu
Ana Maria F.da Palma Marques de Almeida	Unesp/ SP
Christina Rezende Rubim	Unesp/Marília
Dagoberto Fonseca	Unesp/Araraquara
Danilo Da Cãs	Unesp/ Bauru
Joao Cardoso Palma Filho	Unesp/ SP
Jonas Gonçalves Coelho	Unesp/Bauru
José Misael Ferreira do Vale	Unesp/Bauru
Juvenal Zanchetta Jr.	Unesp/Assis
Maria das Graças R.Moreira Petrucci	Unesp/Franca
Marilda da Silva	Unesp/Araraquara
Myrna Therezinha Rossi Rego	Unesp/ SP
Paulo Santili	Prograd
Pedro Geraldo Tosi	Unesp/Franca
Ricardo Rieiro	Unesp/Araraquara
Sebastião de Souza Lemes	Unesp/Araraquara
Teresa Maria Malatian	Unesp/Franca

Fonte: Projeto original Pedagogia Cidadã

Neste primeiro momento de implementação do programa não há ainda, explicitamente uma hierarquia de poder dos agentes envolvidos no programa. O que se observa é apenas uma estrutura ainda rudimentar com de coordenador geral ocupado pelo Prof. Dr. Wilson Galhego e o Comitê Executivo formado pelos demais professores. A partir desta primeira configuração, inicia-se um movimento no sentido de organizar uma estrutura hierárquica de poder e, uma luta no campo social da Pedagogia Cidadã começa a surgir. Aqui podemos aplicar a teoria de Bourdieu (1983) segundo o qual o campo social deve ser “(...) entendido ao mesmo tempo como campo de forças e campos de lutas que visam transformar esse campo de força”. A configuração do Programa é mostrada no organograma I.

Organograma I – Estrutura hierárquica do Programa Pedagogia Cidadã - 2002

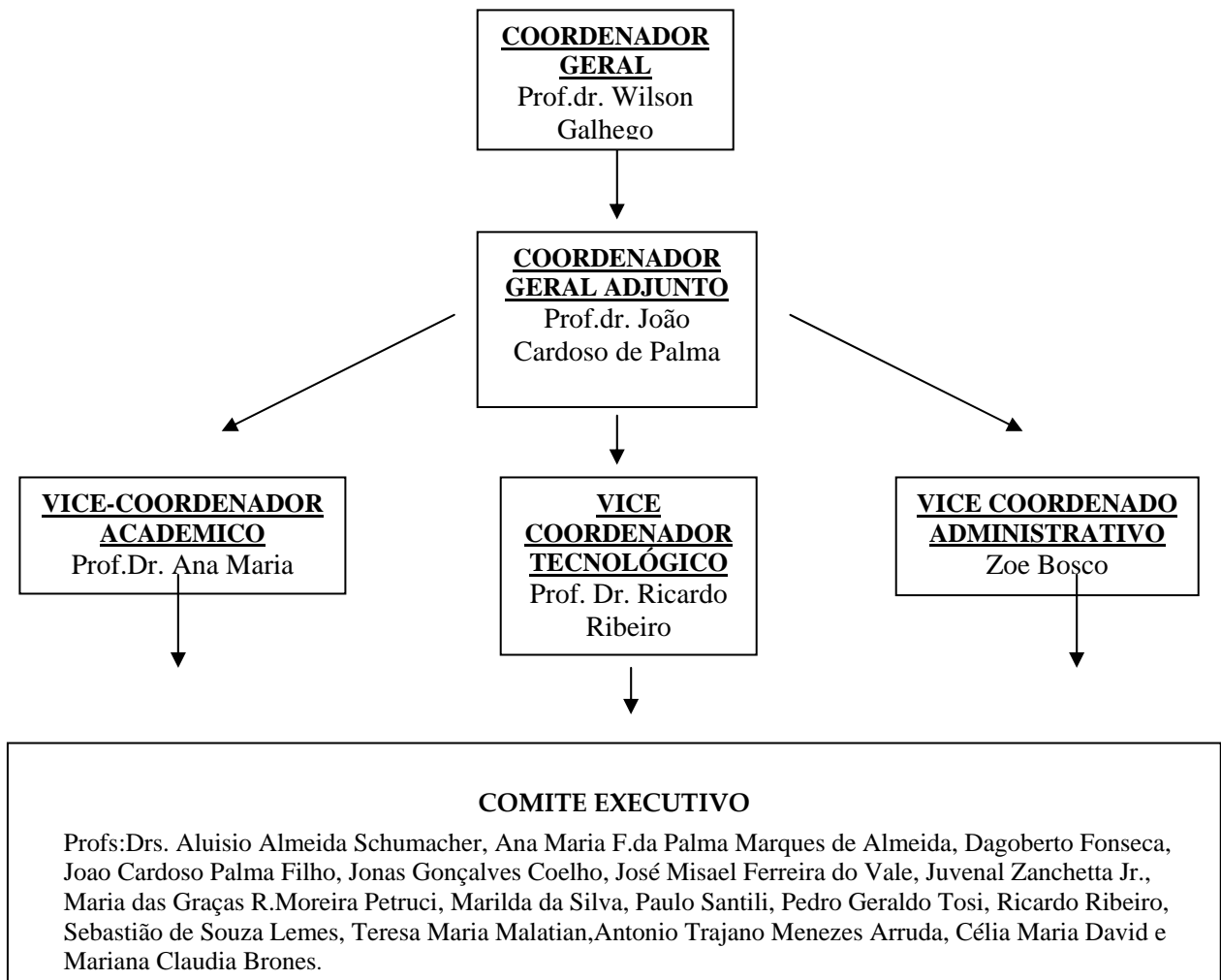


Fonte: Cadernos de Formação da Pedagogia Cidadã

Conforme a estrutura apresentada verifica-se que a Prof^a.dr^a. Ana Maria Freire tem participação extremamente importante já que existe uma certa apreensão sobre o início do programa. Na realidade, a importância da professora no Programa se deve à sua participação efetiva no programa PEC – Formação Universitária e, neste sentido, sua presença trará uma certa segurança para o início do Projeto que também conta com outras presenças importantes como o professor João Cardoso Palma Filho, diretor do Instituto de Arte de São Paulo com presença tímida no início do Programa mas uma pessoa extremamente importante e influente tanto na área política, quanto no meio acadêmico. No decorrer do programa, o professor Palma se tornará uma figura importante devido a sua própria história política, a sua posição dentro da Unesp, as suas

pretensões, sua atuação no Conselho Estadual de Educação, enfim, ele traz consigo um fortíssimo capital político e social. Em decorrência desse capital político, em abril de 2003 uma nova configuração estrutural começa a se formar, conforme mostrado no organograma II.

Organograma II – Estrutura hierárquica do Programa Pedagogia Cidadã - 2003



Fonte: Cadernos de Formação da Pedagogia Cidadã

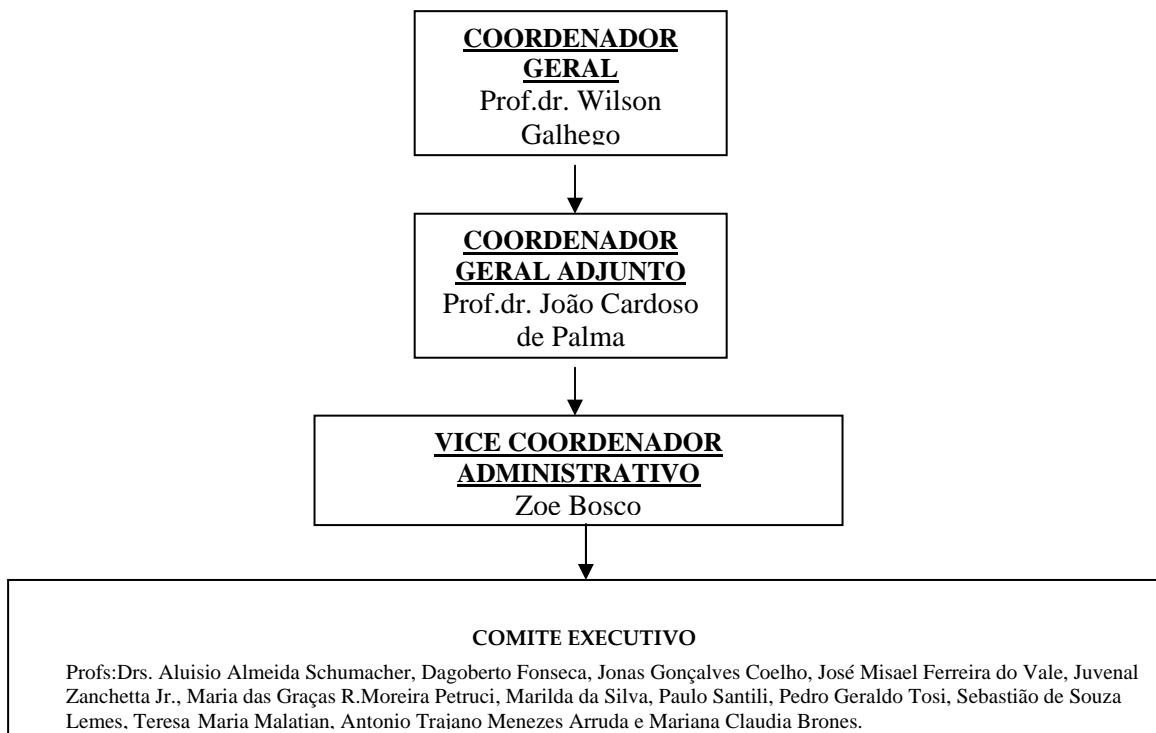
Nessa nova estrutura há algumas mudanças na composição dos cargos, a criação do cargo Coordenador Geral Adjunto, ocupado pelo professor João Cardoso de Palma e há hierarquicamente um rebaixamento do cargo Vice-Coordenador Acadêmico, ocupado pela professora Ana Freire. Na realidade, toda essa mudança comprova a importância do capital social e político dos envolvidos neste jogo social e político dentro do campo. Com o professor Palma

ocupando a segunda função mais importante dentro da Pedagogia Cidadã, iniciam-se novas articulações e estratégias no sentido de criar meios para se colocar em prática as idéias do próprio professor Palma. Desta forma, pensar em campo é pensar nas suas características, pois, segundo Martins em 1990, é característico do campo possuir suas disputas e hierarquias internas, assim como os princípios que lhe são inerentes, cujos conteúdos estruturam as relações que os atores estabelecem entre si no seu interior. (MARTINS. 1990, p.66).

Além do campo, é preciso ressaltar o jogo social nos quais esses atores estão envolvidos. Utilizar suas vantagens é algo imprescindível nesse campo conforme salientado por Bourdieu em 1990, “Quem quiser ganhar nesse jogo apropria-se do que está em jogo, apanha a bola, ou seja, por exemplo, um bom partido e as vantagens a ele associadas, dever ser o sentido do jogo”. (BOURDIEU, 1990, p 64.).

Em agosto de 2003 o Programa Pedagogia Cidadã adquire uma configuração “definitiva”. Essa permaneceu até janeiro de 2006, havendo mudanças em apenas algumas funções, mas sem alterar a forma.

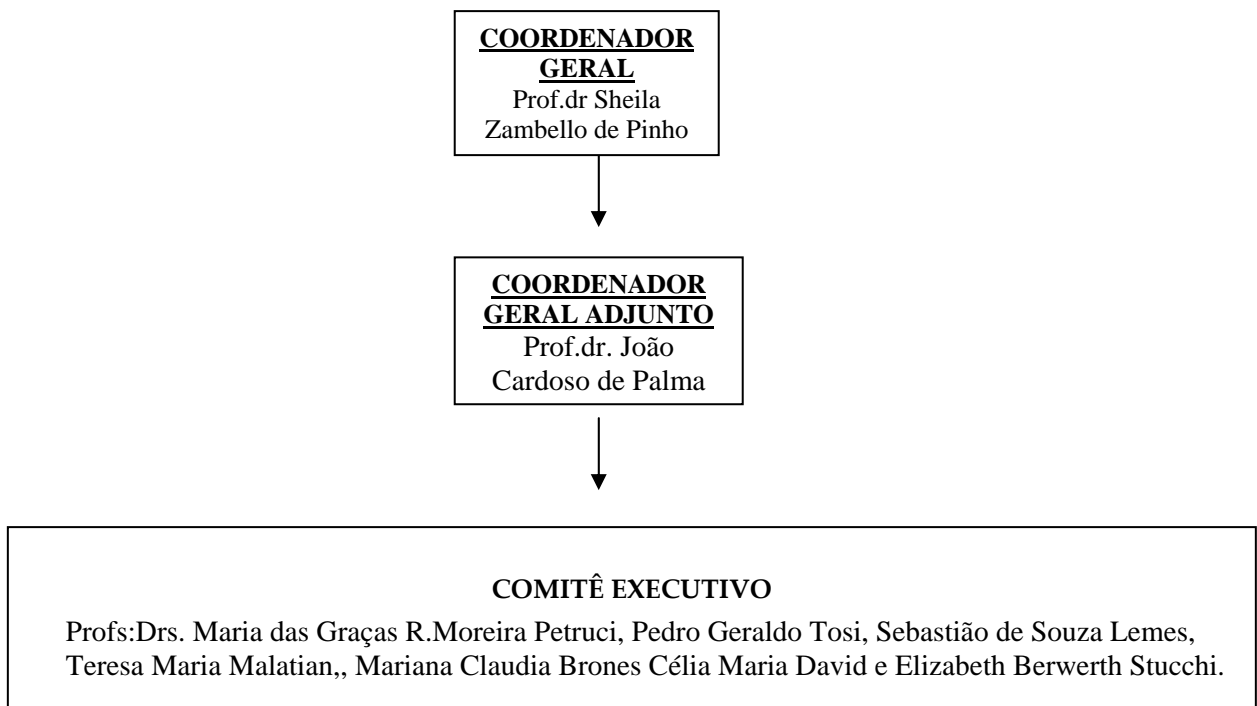
Organograma III – Estrutura hierárquica do Programa Pedagogia Cidadã – Agosto de 2003.



Nessa última configuração estrutural os nomes da professora Ana Maria Freire e do professor Ricardo Ribeiro não constam no Programa Pedagogia Cidadã, o que nos leva a crer que o jogo praticado no campo foi realizado. Com um forte capital político e social e com os poderes que lhe foram constituídos de Coordenador Geral Adjunto, o Professor Palma reestrutura a equipe do Programa Pedagogia Cidadã de acordo suas relações sociais.

Em janeiro de 2006, apesar da drástica diminuição dos professores envolvidos no Programa, a estrutura permanece praticamente a mesma.

Organograma IV – Estrutura hierárquica do Programa Pedagogia Cidadã – Janeiro de 2006



Fonte: Cadernos de Formação da Pedagogia Cidadã

Como podemos observar, o resultado final da luta no interior desse campo reestruturou-se, formando uma nova configuração de docentes pertencentes à Pedagogia Cidadã. Uma configuração mais simplificada, porém mais delimitada e responsável pela execução de todo o Programa Pedagogia Cidadã.

3.3 A IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA CIDADÃ

Com o apoio explícito das prefeituras, o curso Pedagogia Cidadã inicia sua implementação no Estado de São Paulo de forma um pouco tumultuada.

Uma das primeiras atitudes do Programa foi contratar, por meio de concurso público, os professores que atuariam nas salas de aulas. Esse concurso composto por três etapas, análise curricular, prova escrita e entrevista, selecionou cerca de 90 (noventa) professores com as mais variadas formações para esse tipo de trabalho. Em seguida, a Pedagogia Cidadã, junto com a Unesp⁸, abre inscrições para os vestibulares para as 4200 (quatro mil e duzentas) vagas. Esse mesmo número, com as novas turmas da Pedagogia, amplia-se para 5650 vagas em todo o Estado de São Paulo. Apesar desse número expressivo, o Programa inicia seus trabalhos apenas com professores e alunos nas salas de aulas, pois muitas prefeituras atrasam a compra dos equipamentos, como câmeras de vídeo, televisões e computadores.

Apesar de todas as lutas e embates no interior da Pedagogia Cidadã, o programa teve seu início em 2002 com o apoio das prefeituras do Estado de São Paulo e se manteve até os dias atuais.

Em que se pesem as dificuldades iniciais, o que se nota diante destes números é o impacto da atuação da Unesp na formação dos professores da rede municipal e a abertura da possibilidade destes professores de cursar em uma faculdade que se destaca nos quadros 03,04 e 05 abaixo.

Quadro 03- Quadro de Municípios conveniados, vagas e concluintes da Pedagogia Cidadã I.

<i>PEDAGOGIA CIDADÃ I</i>		
Município	Vagas Oferecidas	Concluintes 2005
Aparecida	100	92
Apiaí	200	139
Araçatuba	100	92
Araraquara	200	175
Avanhandava	50	54
Birigui	100	83
Botucatu	100	103
Campos do Jordão	100	96
Capão Bonito	50	49
Casa Branca	50	49
Cesário Lange	50	48
Charqueada	100	87
Conchas	50	47
Dracena	100	82
Guarulhos	250	210
Iacanga	100	77
Indaiatuba	50	50
Itanhaém	300	241
Itapeva	100	96
Jardinópolis	50	50
Lorena	50	46
Martinópolis	150	116
Mogi-Mirim	100	73
Ourinhos	100	85
Paraguaçu Paulista	100	89
Peruibe	150	128
Potim	50	46
Praia Grande	200	162
Promissão	50	50
Regente Feijó	100	102
Reginópolis	100	97
Registro	50	46
Rio Claro	150	135
Rosana	100	95
São Miguel Arcanjo	100	84
São Pedro	50	48
Sorocaba	200	163
Tarumã	100	78

Tupã	50	40
Urupês	50	50
TOTAL	4200	3.653

Quadro 04- Quadro de Municípios conveniados, vagas e matriculados na Pedagogia Cidadã II

<i>PEDAGOGIA CIDADÃ II</i>		
Município	Vagas Oferecidas	Matriculados
Capão Bonito	50	50
Cubatão	50	50
Itaquaquecetuba	50	50
Juquitiba	100	67
Urupês	50	50
TOTAL	300	267

Fonte: Secretaria da Pedagogia Cidadã – Fundunesp.

Quadro 05- Quadro de Municípios conveniados, vagas e matriculados na Pedagogia Cidadã

III.

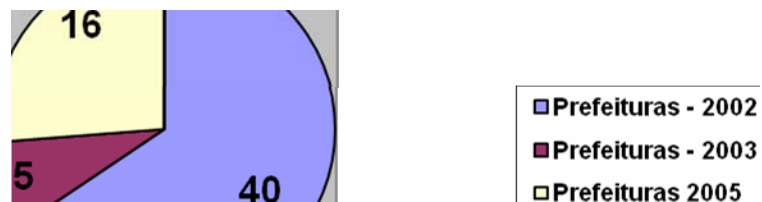
<i>PEDAGOGIA CIDADÃ III</i>		
Município	Vagas Oferecidas	Matriculados
Aparecida	50	50
Araçatuba	50	55
Araraquara	100	105
Boa Esperança do Sul	50	52
Campos do Jordão	100	83
Capão Bonito	50	50
Casa Branca	50	51
Cesário Lange	50	46
Conchas	50	47
Cubatão	100	84

Embu	150	150
Itapeva	100	100
Itaquaquecetuba	50	44
Mogi-Mirim	50	34
Registro	100	92
São Pedro	50	51
TOTAL	1150	1094
TOTAL GERAL	5.650	5.014

Fonte: Secretaria da Pedagogia Cidadã – Fundunesp.

É importante esclarecer que em algumas cidades houve um número maior de matriculados que o número de vagas disponíveis. Isso se deveu a acordos entre as prefeituras e o curso Pedagogia Cidadã em matricular alguns alunos excedentes. A primeira turma da Pedagogia inicia seus trabalhos em setembro de 2002, em 2003 cinco novas turmas são formadas e em 2005 o Programa continua seus trabalhos com mais 16 turmas. Com relação ao quadro 03 podemos observar que, apesar dos problemas, os números referentes aos alunos que concluíram o curso são satisfatórios. Entretanto, segundo o gráfico III os dados obtidos na Fundunesp mostraram há uma redução dos convênios das prefeituras.

Gráfico III – Número de Prefeituras participantes do Programa Pedagogia Cidadã.



Fonte: Fundunesp

No caso de Araraquara o convênio com o programa permanece, porém com redução no número de salas de aula (de quatro salas com 50 alunos passa para duas salas). Conseqüentemente há uma redução no quadro de professores doutores, professores orientadores e professores tutores, o que acabou gerando uma nova luta no interior deste campo, agora em funções menos privilegiadas.

Um dos motivos que poderia justificar essa redução dos convênios entre Prefeitura e Universidade poderia ser a proximidade do fim da década da educação e conseqüentemente o desinteresse das prefeituras em fornecer a formação superior aos seus professores.

Cabe questionar se as prefeituras não deveriam agir de modo inverso, ou seja, ao invés de por fim, incentivar investimentos no que tange à formação superior de seus professores. Essa indagação serve para outros estudos sobre o posicionamento das prefeituras em relação aos seus professores.

Apesar da redução brusca de prefeituras conveniadas como mostra o quadro 6, o Programa Pedagogia Cidadã continua exercendo sua função e cumprindo o seu compromisso com os alunos/professores da rede municipal de ensino e, embora com um saldo de 5014 alunos formados e 1094 alunos atualmente matriculados, o mesmo começa a receber críticas que passaremos a analisar e discutir.

Quadro 06- Comparativo de Prefeituras conveniadas – anos 2002, 2004 e 2005

Pedagogia Cidadã		
Municípios-2002	Municípios-2004	Municípios-2005
Aparecida	Capão Bonito	Aparecida
Apiáí	Cubatão	Araçatuba
Araçatuba	Itaquaquetuba	Araraquara
Araraquara	Juquitiba	Boa Esperança do Sul

Avanhandava	Urupês	Campos do Jordão
Birigui		Capão Bonito
Botucatu		Casa Branca
Campos do Jordão		Cesário Lange
Capão Bonito		Conchas
Casa Branca		Cubatão
Cesário Lange		Embu
Charqueada		Itapeva
Conchas		Itaquaquecetuba
Dracena		Mogi-Mirim
Guarulhos		Registro
Iacanga		São Pedro
Indaiatuba		
Itanhaém		
Itapeva		
Jardinópolis		
Lorena		
Martinópolis		
Mogi-Mirim		
Ourinhos		
Paraguaçu Paulista		
Peruíbe		
Potim		
Praia Grande		
Promissão		
Regente Feijó		
Reginópolis		
Registro		
Rio Claro		
Rosana		
São Miguel Arcanjo		
São Pedro		
Sorocaba		
Tarumã		
Tupã		
Urupês		

Fonte: Fundunesp

3.4 AS PRINCIPAIS CRÍTICAS AO PROGRAMA PEDAGOGIA CIDADÃ E ALGUMAS REFLEXÕES

As principais críticas suscitadas pelos próprios professores da Unesp ao programa Pedagogia Cidadã se dividem em dois grandes blocos. O primeiro, de tendência filosófica, procura relacionar a concepção psicológica adotada pelo mesmo com o modelo de sociedade capitalista. O segundo, de viés político, procura apresentar as críticas de acordo com os desencontros internos dentro da própria Unesp. Ou seja, um conjunto de críticas fundamentadas numa concepção de educação e outro baseado em desarranjos políticos. O primeiro conjunto de críticas tem como representantes alguns defensores da Pedagogia Histórico - Crítica. Um desses representantes é a professora Alessandra Arce que, fundamentada nos estudos do professor Dermeval Saviani, afirma existir uma relação direta entre o construtivismo, o capitalismo e o pós-modernismo.

Em seu artigo intitulado “A Formação de Professores sob a ótica Construtivista”, a autora procura apresentar argumentos para estabelecer essa relação entre modelos de formação de professores e o capitalismo. Inicialmente ela apresenta alguns argumentos levantados pelos construtivistas que ressaltam a importância do construtivismo na formação dos professores (professor reflexivo), desqualificando o papel das universidades. Segundo a autora em 2005,

[...] a formação dos professores de modo construtivista é fundamental para o sucesso nas escolas. É então desfechado um ataque maciço à formação fornecida pela universidade, que se caracterizaria por uma abordagem “empirista” a qual levaria a tentativa de “encher” a cabeça dos futuros professores com uma série de conteúdos que nada servirão para sua prática. (ARCE, 2005.p.55)

Conforme a citação fica evidente a crítica ao modelo de formação de professor proposto pelas universidades que apresentam aos seus alunos conteúdos “anacrônicos” que nada tem de proveitoso para a prática docente. Entretanto, segundo a autora, esse argumento levantado pelos construtivistas, que desvaloriza o papel das universidades na formação dos professores, traria como conseqüência um empobrecimento do conhecimento acumulado. Arce salienta que,

[..] empobrece-se cada vez mais; o conhecimento acumulado pela humanidade torna-se algo para poucos; o senso comum invade a escola disfarçada de “sabedoria popular” (sabedoria esta cheia de credices mistificadoras e retrógradas), e o professor deixa de ser um intelectual para se tornar um mero “técnico” ou “acompanhante” do processo de construção do indivíduo. (ARCE.2005.p.52)

Toda essa argumentação ainda ganha uma dimensão maior quando se estabelece uma relação direta entre esse modelo de formação de professor reflexivo e o pós-modernismo, neoliberalismo. Para a professora, ao negar a racionalidade na compreensão da totalidade da sociedade, o construtivismo impede a consciência do sujeito sobre os rumos da sociedade, assim como o da sua própria vida.

Segundo ela,

Quando se afirma que o construtivismo não aceita que exista conhecimento objetivo, universal, e que a atribuição de sentidos e significados para a realidade é fruto de constructos pessoais vemos o cerne da questão pós-moderna presente, pois esta também nega a capacidade do ser humano conhecer a realidade de forma objetiva e, conseqüentemente, também transforma o conhecimento em uma construção individual. Com isso é destruída toda a possibilidade de conhecimento racional e de uma visão que possibilite abarcar a totalidade da produção, o que resulta na impossibilidade de um processo de controle coletivo consciente dos rumos da sociedade como um todo. Neste ponto pós-moderno e construtivista disponibilizam para o neoliberalismo uma ferramenta poderosa para explicar as diferentes condições econômicas dos indivíduos que não são frutos mais da história mas artimanhas do destino, do cotidiano fragmentado, do presente. (ARCE.2005.p.52)

Nesta citação fica evidente que a base construtivista fornece uma educação que impede o sujeito de conhecer a verdade, a história e as transformações. Desta forma essa concepção se encaixa perfeitamente com o neoliberalismo.

Entendida a importância da crítica realizada por Arce, seria interessante uma reflexão um pouco mais cuidadosa do Programa Pedagogia Cidadã tendo como base a noção de estratégia pensada por Pierre Bourdieu.

A primeira reflexão que podemos realizar diante de toda a discussão em torno deste modelo de formação de professor, como é o do caso o Programa Pedagogia Cidadã, é que ele foi criado em caráter experimental pela própria Unesp se diferenciando dos demais programas.

Essa diferenciação se dá a partir do momento em que a Unesp, por meio exclusivamente de seus professores, elabora entre outros a estrutura do projeto, assim como os textos, os cadernos de formação.

A reflexão que podemos fazer é que se há algum problema com relação ao Programa Pedagogia Cidadã o mesmo também está relacionado à própria Unesp. Entretanto não podemos esquecer que a própria Unesp não é um grupo coeso, já que nela as relações de poder estão tão presentes quanto em outros campos de poder.

Com relação às críticas sobre a base construtivista do projeto, seria interessante analisarmos os conteúdos dos cadernos de formação que de certa forma demonstram o caráter estratégico da atuação do programa na formação dos professores. Com aproximadamente 250 textos redigidos, selecionados e, discutidos pelos próprios professores doutores através de teleconferência, videoconferência e presencialmente, e por meio dos professores/tutores capacitados mensalmente para trabalhar com os textos, o programa fica longe de ser um curso fundamentado apenas pela linha construtivista. Neste sentido fica manifesto o sentido de estratégia, ou seja, apesar do projeto ter adotado a linha construtivista, na prática não é bem isso o que acontece. O programa apresenta uma abertura, ou melhor, uma possibilidade para discutir outras concepções de ensino. Apenas para corroborar essa possibilidade de reflexão crítica seria importante apresentar alguns textos contidos nos cadernos de filosofia da educação apresentados no quadro 07.

Quadro 07 - Comparativo de temas abordados nos cadernos de filosofia da educação -

Turma I e II.

Caderno trabalhado pela turma I- ano 2003		Caderno trabalhado pela turma III – 2.ed. 2006	
Filosofia da Educação -		Filosofia da educação	
Autores	Textos	Autores	Textos
Marilena Chauí	Para que Filosofia?	Marilena Chauí	Para que Filosofia?
Mariana Claudia Broens	Filosofia e Filosofia da educação.	Antonio Trajano M. Arruda	A Filosofia: Sua natureza, seus problemas, seu método
Anísio S.Teixeira	Filosofia e Educação	Mariana Claudia Broens	Filosofia e Filosofia da educação.
Dermeval Saviani	A Filosofia na Formação do Educador	Marcelo Carbone Carneiro	Considerações sobre a epistemologia genética de Piaget
Dermeval Saviani	A Filosofia da Educação e o Problema da Inovação em Educação	Entrevista com João Cruz Costa	Filosofar é Transformar o Mundo
Dermeval Saviani	Sobre a Natureza e a Especificidade da Educação	Anísio S.Teixeira	Filosofia e Educação
Leda Scheibe	A Compreensão Históricocrítica da Educação	Dermeval Saviani	A Filosofia na Formação do Educador
Jose Misael Ferreira do Vale	Ensino e Gnosiolgia na Obra de Paulo Freire	Leda Scheibe	A Compreensão Históricocrítica da Educação
Paulo Freire	Educação e Esperança	Paulo Freire	Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho.
Paulo Freire	Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho.	Jose Misael Ferreira do Vale	Ensino e Gnosiolgia na Obra de Paulo Freire
Paulo Freire	Paulo Freire prega a luta contra a ideologia autoritária nas escolas	Edgar Morin	Notas para um “Emílio” contemporâneo
Edgar Morin	Notas para um “Emílio” contemporâneo	Textos complementares	
		Platão	Teeteto
		Platão	O Mito da Caverna
		Aristóteles	Metafísica – Livro Alpha (maior)
		René Descartes	Discurso do método
		Francis Bacon	Novo Organum – Prefácio do Autor
		Jean Jacques Rousseau	Emílio ou da Educação – As primeiras aprendizagens de Emílio

Observando-se o quadro 07 podemos notar a existência de textos e autores com pensamentos diferentes, como o professor Dermeval Saviani, a professora Marilena Chaui e o Professor Paulo Freire, entre outros. Chama a atenção o número de textos dos professores Saviani e do Paulo Freire que contribuíram com 50% do caderno extremamente rico, crítico e importante na formação dos alunos. No caderno de filosofia trabalhado pela turma III em 2006, mais uma vez fica evidenciado o pensamento crítico do programa Pedagogia Cidadã, pois permanecem alguns textos discutidos no caderno anterior como os de Marilena Chauí, de Saviani e Paulo Freire além dos textos complementares. Fica evidente mais uma vez a possibilidade e a oportunidade de proporcionar aos alunos um contato com outras concepções teóricas, diferentes do construtivismo que fundamenta o Programa.

Certamente isso só é possível graças a essa estrutura diferenciada do programa e aos seus professores que mesmo fazendo parte de outra concepção de ensino, conseguem transmitir suas idéias e suas concepções. A qualidade é assegurada pela legitimidade e distinção do capital cultural desses professores que utilizam o programa de forma estratégica; caso contrário o mesmo deixaria de cumprir seu papel crítico assim como o próprio sentido de estratégia. A possibilidade de perda de contato com as diferentes correntes teóricas pode ser observada nos cadernos de alfabetização do Programa Pedagogia Cidadã apresentados no quadro 08.

Quadro 08- Comparativo de temas abordados nos cadernos de alfabetização – Turma I e II

Caderno trabalhado pela turma II- ano 2003		Caderno trabalhado pela turma III – 2006	
Alfabetização		Alfabetização	
Autores	Textos	Autores	Textos
Sônia Maria Coelho	A Alfabetização na Perspectiva Histórico Social.	Marília Leila Alves e Marília Claret Geraes Duran	Contribuindo com o debate em alfabetização leitura e escrita
Magda Soares	A Reinvenção da Alfabetização	Marília Claret Geraes Duran	Alfabetização: revisando a proposta, ampliando os seus sentidos.
Olympio Correa de Mendonça	Contribuições da Lingüística a alfabetização e o equívoco da exclusão da didática silábica na alfabetização	Marília Claret Geraes Duran	Escrita e alfabetização da escrita na escola: uma discussão a partir de textos produzidos por crianças em processo de alfabetização

Onaide Schwartz Mendonça	Metódos de alfabetização: percurso histórico e questões atuais.	Marília Claret Geraes Duran e Norinês Panicacci Bahia	Alfabetização e letramento: o papel central da escola
Tereza Gally de Andrade	Celestin Freinet e a Educação permanente.	Kelly Cristina Ramos Toscano	Práticas em educação infantil: professores reinventam seus fazeres
Onaide Schwartz Mendonça	Alfabetização e letramento e suas correntes didáticas	Marília Leila Alves e Marília Claret Geraes Duran	Todas as letras: garantia de construção de significados?
Magda Soares	Letramento e escolarização	Norinês Panicacci Bahia	Políticas de enfrentamento do fracasso escolar: inclusão ou reclusão dos excluídos?
Emília Ferreiro	A representação da escrita da pluralidade, ausência e falsidade	José Luis Feijó Nunes	Alfabetizando na quinta série: a luta cotidiana contra a estrutura da escola pública paulista
Renata Junqueira de Souza	Leitura da poesia infantil na escola	Soeli Ap.Vieira Correa	Você me procura e eu me escondo: a importância da palavra do professor.
Onaide Schwartz Mendonça	Exemplos de atividades freireana de alfabetização	Magda Soares	Aprender a escrever, ensinar a escrever.

Fonte: Cadernos de Formação Pedagogia Cidadã

Conforme o quadro fica evidente o recuo com relação às abordagens que divergem da concepção construtivista.

Nota-se que os textos encontrados no caderno de 2003 possuem uma pluralidade de abordagens havendo uma maior diversidade de autores, de temas e de enfoques. Já no caderno de 2006 observa-se que essa pluralidade teórica se perdeu, cerca de 80% do caderno foi escrito por apenas dois mestres, as professoras Maria Leila Alves e Marília Claret G. Duran, que defenderam explicitamente uma única concepção teórica de ensino que são as idéias construtivistas da Emília Ferreiro. Os outros 20% do caderno foram compostos por idéias que defendem o construtivismo de uma outra forma, como por exemplo, estudos de caso.

Verifica-se infelizmente que o caderno de alfabetização foi 100% construtivista o que contraria no sentido macro estrutural os princípios norteados pela Constituição Federal, o que justifica Alessandra Arce.

Para concluir as reflexões sobre esse primeiro conjunto de críticas podemos afirmar que a Pedagogia Cidadã pode ser utilizada de forma estratégica na formação dos professores.

Fazer parte de um programa de formação dentro destes moldes não significa necessariamente estar colaborando com a proposta neoliberal. Se pensássemos desta forma, não acreditaríamos na função da própria escola no sentido histórico crítico. Cabe sim um olhar mais cuidadoso e uma atuação mais próxima de outros professores adeptos de outras correntes teóricas, o que, inegavelmente, é possível.

Com relação ao outro conjunto de críticas sobre a Pedagogia Cidadã, seria interessante delimitar alguns pontos importantes relativos às críticas de professores que fazem oposição ao curso Pedagogia Cidadã. Um primeiro aspecto a ser criticado seria a não obrigatoriedade de frequência dos alunos e o uso indiscriminado dos recursos tecnológicos, o que estaria procurando relacionar de forma direta o Programa ao modelo de educação à distância. Cabe ressaltar as discussões apresentadas nos textos elaborados pelas Coordenadorias do Programa de Coordenação por Áreas de Conhecimento nas quais essa modalidade de programa de formação se encaixa no “âmbito do Programa Emergencial de formação de professores (Pec-Formação Universitária e Pedagogia Cidadã)”.

Dentro deste contexto seria importante refletirmos um pouco mais sobre essas críticas. Segundo a própria Unesp, o Programa Pedagogia Cidadã faz parte de um programa emergencial de formação de professores não se estruturando da mesma forma que a educação à distância.

As diferenças entre os programas de formação de professores e a educação à distância estão contidas no manual acadêmico do aluno da Pedagogia Cidadã. Elaborado em 2003, pelo coordenador geral adjunto, professor João Cardoso de Palma, com a participação do Comitê Técnico Científico e com o aval do Governador do Estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, o manual do aluno contém as diretrizes do programa aos seus participantes. Composto essencialmente por duas partes, introdutória e regimental, o manual apresenta uma síntese das idéias que compõe o projeto original e 27 artigos que norteiam a trajetória do aluno no programa. O documento apresenta alguns pontos que diferenciam o curso Pedagogia Cidadã de um curso de educação à distância no seu sentido estrito. A questão presencial do programa é um destes pontos. Apesar de o projeto utilizar o termo semipresencial, na prática o programa é presencial pois o manual do aluno salienta a importância e a obrigatoriedade da presença do aluno em sala de aula. No terceiro item intitulado “Caracterização” afirma que,

[...] no plano presencial, são ministrada 24 (vinte e quatro) horas/aulas semanais, baseadas em textos reunidos nos Cadernos de Formação, organizados por tema, disciplinas, eixos de formação ou ainda área de conhecimento. O tempo de estudo para cada disciplina está estipulado no Quadro Curricular. (UNESP. 2003, p.10)

Segundo o manual, a presença diária do aluno em sala de aula tem como objetivo o estudo dos cadernos de formação. Ou seja, apesar de um descompasso entre o projeto inicial e o manual acadêmico, o Programa na prática é presencial. Tais contradições podem ser fruto dessas lutas e arranjos de forças no interior deste projeto. Em seus artigos 17 e 18 o manual do aluno enfatiza mais uma vez a importância da frequência do aluno, assim como suas consequências.

Artigo 17 – É obrigatória a frequência dos alunos às atividades programadas, sendo responsabilidade do Professor da turma a sua verificação diária.

Artigo 18 – O aluno que atingir 30% de ausência no curso estará automaticamente desligado do curso.

& 1 – Não haverá abono de falta, qualquer que tenha sido a razão do não comparecimento do aluno, ressalvado os direitos previstos em legislação própria.

A ausência do aluno no programa fará com que o mesmo seja desligando automaticamente. O texto contido no manual é explícito e enfático sobre a importância da frequência e as consequências de ausência. Já com relação à educação à distância, a própria LDB 9394/96, no capítulo IV, Da Educação Superior, no artigo 47 inciso terceiro afirma que “*É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação à distância*”. A diferença entre os dois programas foi destacado por Pedro Tosi (2006) que considera que curso requer que os alunos estejam em sala de aula com seus professores cumprindo carga horária prevista no currículo e no cronograma e desempenhando atividades de leitura, de discussão coletiva de textos, de reflexão de experiência, de iniciação de pesquisa e, ainda são exigidas atividades de estágio e de prática extra-sala. Isso francamente, não é suficiente para se afirmar que o curso denominado Pedagogia Cidadã seja à distância. Segundo o professor o Programa um formato distinto que inclui pessoas localizadas em espaços remotos de forma

simultânea. Os chamados cursos à distância prescindem desses requisitos, em especial a simultaneidade e a fixação de calendários para o funcionamento cotidiano e reiterado de sala de aula. Os cursos à distância minimizam a função do professor e amplia a função dos equipamentos, a Pedagogia Cidadã não faz isso, ele valoriza a figura do professor e dos demais professores envolvidos em práticas em que a melhoria do desempenho profissional é constante. A Pedagogia Cidadã introduz um formato que amplia o acesso de alunos - professores envolvidos para formar professores em serviço, aqui é a profissão docente, o conhecimento, a relação com os alunos e com a instituição que estão em foco. Os equipamentos entram para ampliar o número de envolvidos e não para minimizar a figura e a necessidade de professores na sociedade e na função social de ensinar.

Fica claro que as críticas feitas ao curso Pedagogia Cidadã sobre a questão semipresencial não se sustenta, pois o curso demonstra através de seus artigos e, da reflexão realizada pelo professor Pedro Tosi que a presença do aluno em sala de aula é de extrema importância.

O Programa Pedagogia Cidadã é criticado também no que se refere à utilização dos termos Professor e Tutor. Cabe recordar que o Programa possui um caráter experimental tendo sido criado para atender uma demanda específica numa situação também específica. Segundo o artigo 7 do manual acadêmico do aluno,

Artigo 7 – Cada turma do Curso contará com os seguintes profissionais: Professor de Turma; Professor Orientador e Coordenador de Pólo, além do acompanhamento das ações por parte do Comitê Técnico-Científico (CTC).

Nesta citação fica evidente a utilização do termo Professor, diferentemente dos cursos de educação à distância. Entretanto a matéria publicada pelo Jornal da Unesp em (2006,p.8) referente ao Programa Pedagogia Cidadã salienta que, “com carga horária de 3390 horas, o curso prevê aulas presenciais diárias com tutores capacitados pela Unesp, em espaços definidos pelas prefeituras”.

A elucidação desta diferença de terminologia (ora tutor ora professor) pode estar no edital de contratação dos profissionais que atuarão na sala de aula no qual apesar da falta dos

termos tutor ou professor, o papel daquele que atuará na sala de aula fica bem definido. Segundo o texto o candidato terá que ter

- escolaridade mínima: superior completo, preferencialmente na área de educação.
- ministrar aulas e acompanhar as atividades dos alunos do Curso de licenciatura para formação de Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nos ambientes de aprendizagem das Prefeituras Conveniadas e executar outras atividades afins correlatas.

O termo ministrar aulas é elucidativo, pois quem ministra aula é professor e não tutor. Entretanto o texto contido no edital não especifica a formação superior que o candidato deverá ter para ministrar essas aulas; sendo assim, qualquer formação é suficiente, seja ela em educação física, matemática, geografia, entre outros. Justificam-se assim os cursos de capacitação realizados mensalmente na cidade de São Paulo que discutem alguns textos dos cadernos de formação com os seus professores/tutores para serem trabalhados em sala de aula.

Outro ponto que podemos mencionar ainda sobre essa discussão é que em nenhum momento, tanto no projeto, quanto em qualquer outro documento da Pedagogia Cidadã houve uma preocupação em fornecer essas aulas estritamente para o Pedagogo, profissional preparado para trabalhar com professores. Talvez esse tenha sido um dos principais deslizes do Programa Pedagogia Cidadã.

Quanto às críticas sobre a utilização indiscriminada dos recursos tecnológicos como teleconferência, videoconferência e computadores no curso Pedagogia Cidadã em 2003 Dermeval Saviani afirma que,

[...] os artefatos, ou recursos tecnológicos, desde os mais simples que vigoram nas sociedades primitivas até as tecnológicas avançadas da era atual, são extensão das mãos do homem, tendo por objetivo, potencializar o trabalho humano. E no caso da educação, os elementos essenciais do trabalho pedagógico são o educador, (o professor), e o educando, (o aluno). Os recursos tecnológico-educativos existem, pois para potencializar o trabalho pedagógico realizado na relação educador - educando. (UNESP. 2003. p.52).

Segundo a citação, os recursos tecnológicos devem ser utilizados como um meio para potencializar o trabalho do professor. E diante de tudo que foi apresentado até o presente momento, como carga horária do curso e os cadernos de formação, podemos concluir que a Pedagogia Cidadã tende a utilizar os recursos tecnológicos como uma extensão do trabalho do professor.

Os recursos tecnológicos tornaram mais viáveis o contato dos alunos com os professores que elaboraram alguns textos do caderno. Através das videoconferências eles questionavam os professores em tempo real sobre possíveis dúvidas nos textos e teorias expostas. Na terceira turma da Pedagogia Cidadã, infelizmente a utilização dos meios tecnológicos foi mínima. Apenas em fevereiro de 2007 as videoconferências voltam a ser utilizadas, faltando apenas oito meses para a terceira turma se formar. O principal motivo alegado para essa demora na utilização deste recurso, segundo o próprio professor Palma, foi a falta de acordo com as empresas de telefonia.

Outra crítica interessante sobre o curso foi feita acerca dos professores orientadores. Segundo os críticos, muitos dos professores orientadores que participavam do programa Pedagogia Cidadã, não faziam parte da área de humanas. Apenas para ilustrar essa situação podemos nos remeter ao caso do curso Pedagogia Cidadã de Araraquara onde o Instituto de Química, a Farmácia e a FCL da Unesp, ficaram responsáveis pelas orientações de estágios, monografia, entre outros. Apesar das críticas sofridas, os professores permaneceram no curso até a formatura das primeiras turmas. Em que pese as divergências e as críticas fundamentadas ou não, a aproximação da Universidade Pública com os professores do município. Apenas para ilustrar a importância desta aproximação estratégica da Unesp com os professores municipais e, que deve ser levado em consideração por todos envolvidos com a educação, é a atuação direta com **5.014 (cinco mil e quatorze)** professores municipais e, indiretamente nos **125.350 (cento e vinte cinco mil trezentos e cinquenta)** alunos destes mesmos professores, estimando que cada professor possui em sua sala 25 (vinte e cinco) alunos. Este fato por si só já é algo de extrema importância para a educação do Estado de São Paulo. Com relação aos problemas enfrentados pela Pedagogia Cidadã, há que se admiti-los, mas também ressaltar que não são exclusividades do Programa Pedagogia Cidadã. O fato a que devemos nos ater, apesar das críticas plausíveis ou não, é que as professoras dos municípios estão esperando esse retorno da Unesp. Ou seja, algo precisa ser feito estrategicamente por essas professoras do município.

4 ESTUDO DE CASO DO PROGRAMA PEDAGOGIA CIDADÃ DA CIDADE DE ARARAQUARA SOBRE A PERSPECTIVA DE BOURDIEU

Neste quarto capítulo faremos um estudo de caso sobre as turmas da Pedagogia Cidadã da cidade de Araraquara. Por uma questão de praticidade dividiremos este quarto capítulo em três partes.

Na primeira parte intitulada *metodologia de pesquisa* será realizada uma breve discussão sobre o método empregado na pesquisa, assim como a própria trajetória do estudo de caso; na segunda parte intitulada, *o estudo de caso da Pedagogia Cidadã da cidade de Araraquara*, serão apresentados os dados recolhidos durante a pesquisa apresentando quadros de respostas no corpo do trabalho, com o objetivo de melhor visualização do que foi respondido durante as entrevistas e, por fim *os resultados da pesquisa* sobre a Pedagogia Cidadã no qual faremos algumas observações daquilo que foi realizado neste trabalho.

Esperamos atingir o objetivo proposto neste estudo que é verificar se o Programa Pedagogia Cidadã pode ser utilizado como meio estratégico na formação dos professores da rede municipal de ensino, ou não.

4.1 METODOLOGIA DE PESQUISA

Como já foi mencionado anteriormente esse estudo constitui parte da pesquisa cujo objetivo é verificar a viabilidade ou não do Programa Pedagogia Cidadã. Deste modo a pesquisa estará apresentando indicadores sobre:

- O perfil dos professores/alunos na rede municipal de Araraquara
- A estrutura física do ambiente escolar do Programa
- As dificuldades encontradas pelos alunos/professores
- Material didático do Programa

4.1.1 Plano de trabalho

Para atender a proposta de coleta de dados dividimos a nossa pesquisa em 3 etapas. Na primeira etapa realizamos a aplicação dos instrumentos de coleta de dados junto aos ex-alunos do Programa Pedagogia Cidadã vinculados às escolas do município de Araraquara. A segunda etapa consistiu na coleta dos dados, e a terceira etapa consistiu na tabulação e análise dos dados, seguida da escrita final do trabalho.

4.1.2 Natureza da pesquisa

De acordo com os propósitos da pesquisa “analisar o Programa Pedagogia Cidadã”, fomos direcionados ao desenvolvimento de uma metodologia de natureza quanti-qualitativa. Isso porque além dos métodos estatísticos da pesquisa quantitativa, realizamos inferências e interpretações circunscritas ao âmbito da investigação qualitativa.

A título de ampliar a importância do estudo, vale destacar que no Brasil, durante muitos anos, as pesquisas quantitativas foram esquecidas, o que trouxe implicações para o campo educacional carentes de dados mais amplos.

4.1.3 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos adotados no contexto em que se insere essa pesquisa foram os que destacamos a seguir.

4.1.4 Consulta bibliografia

A consulta à bibliografia foi feita para atender ao contexto temático da pesquisa. Foram consultados livros, revistas indexadas, dissertações e documentos. Alguns em função da carência de produção na área.

4.1.5 Elaboração dos instrumentos de coleta de dados

Para se ter dados empíricos condizentes com o estudo que compõe a pesquisa, foi necessária a elaboração do seguinte instrumento: um questionário para os sujeitos a serem investigados (ex-alunos/professores) a fim de caracterizar os perfis dos participante do Programa, as dificuldades dos mesmo, o material didático e as unidades escolares. Essa etapa de construção foi realizada por meio de um estudo bibliográfico.

4.1.6 Sobre os questionários

Os questionários foram elaborados, a princípio para análise empírica dos dados. O estudo do Projeto Pedagogia Cidadã (2001) foi primordial para definir os tipos e o teor das questões que comporiam os questionários.

No que se refere à estrutura em pesquisas, as informações foram coletadas de forma a prover aos entrevistados possibilidades diversas de respostas. Nesse sentido, optou-se por questionários com perguntas abertas e fechadas.

Perguntas abertas

No que se refere às perguntas abertas, a grande maioria possui um desdobramento do tipo “por que”, “como”, “qual” cite, entre outros.

Esse tipo de pergunta se justifica em pesquisas em função do seu caráter preciso sobre o objeto a ser investigado, além de possibilitarem maior abertura ao sujeito de comentar sua resposta e ainda, oferece elementos para subsidiar pesquisas futuras.

Perguntas fechadas

As perguntas fechadas foram utilizadas em função do tipo de dado que se desejava coletar.

4.1.7 Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada a partir da pesquisa, utilizando-se no que se refere aos dados empíricos, das opiniões dos sujeitos. A metodologia, assim como os princípios norteadores desta pesquisa, tiveram como fundamento os estudos de Robert Bogdan e Sari Biklen. Desta forma, através da pesquisa qualitativa, procuramos investigar, da forma mais fidedigna possível, o objeto em estudo.

Para isso investigamos como já foi mencionado anteriormente, o Programa Pedagogia Cidadã por meio de entrevistas, questionários aos ex-alunos/professores; fotos do local onde ocorre o curso, documentos, materiais impressos produzidos pelos alunos, depoimentos, entre outros; sempre protegendo os sujeitos pesquisados de forma ética, procurando negociar autorização, sem ferir os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Para tanto, a trajetória deste estudo de caso ocorreu em quatro momentos. O primeiro momento foi conversar com alguns ex-alunos/professores do curso no sentido de discutir um pouco sobre o programa. Essa conversa, mais informal, foi importante para mapeamento das questões que seriam aplicadas, assim como o próprio sentimento dos mesmos em relação ao programa. O segundo momento foi à elaboração das questões, seguindo o referencial de Bourdieu. Procuramos elaborar as questões em sintonia com as conversas realizadas com os professores e com as questões adjacentes a este trabalho. O terceiro momento foi a aplicação dos questionários aos ex-alunos/professores e, recolhimento de materiais do curso. Ao mesmo tempo em que os questionários eram aplicados, procuramos solicitar aos ex-alunos/professores materiais redigidos e impressos. Com relação à aplicação dos questionários, não ocorreu nenhum fato inusitado. Tudo transcorreu de forma tranqüila. Com relação aos materiais tivemos alguns problemas. Muitos alunos não guardaram os materiais utilizados durante o curso. Entretanto com algumas conversas com outros alunos, colegas, conseguimos recolher todo o material para a análise. Nesse meio tempo, conseguimos, através de uma conversa com a diretora da escola, autorização para tirar as fotos do prédio e das salas de aula. O quarto e último momento foi a análise das questões respondidas. Esse trabalho foi o mais difícil de realizar. Analisar o material recolhido, organizar as fotos, pôr em ação os referenciais bourdieunianos, confrontar-se com os problemas do próprio computador no qual está se redigindo o trabalho, entre outros, dificultaram um pouco a elaboração do estudo de caso. Entretanto,

apesar dos percalços, o trabalho foi realizado. Enfim, esperamos, procedendo desta forma, apresentar um trabalho rico, válido e proveitoso para futuros estudos sobre formação de professor.

4.2 PROGRAMA PEDAGOGIA CIDADÃ DA CIDADE DE ARARAQUARA

Para uma melhor compreensão da pesquisa, antes de iniciarmos a discussão sobre o Programa Pedagogia Cidadã da cidade de Araraquara seria importante salientar que estaremos utilizando informações contidas no questionário (sócio-econômico e sobre a Pedagogia Cidadã) aplicado às professoras que participaram do Programa. Esse questionário teve como objetivo identificar o perfil dos participantes, suas intenções, assim como coletar algumas informações sobre o Programa na Cidade de Araraquara. Ele foi aplicado, em junho de 2006, em seis ex-alunas/professoras como já foi mencionado anteriormente, nos diferentes períodos da Pedagogia Cidadã, ou seja, manhã, tarde e noite. O objetivo do questionário foi identificar ainda algumas categorias de Bourdieu, como por exemplo, o hábitus, o capital cultural, social, entre outros.

Iniciando a discussão, em outubro de 2002 deu-se início a divulgação do Programa Pedagogia Cidadã na cidade de Araraquara.

Quadro 09- Respostas sobre o tema: existência do curso

Como ficou sabendo da existência do curso? O que levou você a cursar a Pedagogia Cidadã?	
A	Fiquei sabendo através de divulgação feita pela Prefeitura. O que me levou a cursar a Pedagogia Cidadã foi à possibilidade de ter um curso superior e a proximidade do local onde foram ministradas as aulas em relação a minha casa.
B	Fiquei sabendo pela Prefeitura. Para cumprir a LDB.
C	Fiquei sabendo pela própria Prefeitura. Para atender as exigências da LDB 9394/96.
D	No local de trabalho. Oportunidade de crescer, melhor e aprender mais.
E	Na escola. A LDB 9394/96
F	Na escola. A vontade de fazer uma Faculdade.

Segundo as respostas obtidas através do questionário (quadro nove) toda a divulgação foi realizada nas escolas municipais pela Prefeitura. A análise do mesmo quadro mostra que quando perguntadas sobre os motivos que as levaram a participar do programa em sua grande parte as alunas justificaram-se apenas pelas exigências da LDB 9394/96. Isso mostra que a maior preocupação destas alunas era o aspecto legal do seu trabalho na Prefeitura, ficando em segundo plano suas preocupações quanto ao conhecimento. Entretanto, o aprofundamento maior desta questão mostra que não se trata apenas da situação legal. Segundo os conceitos elaborados de Bourdieu essa postura também pode ser decorrência do habitus incorporado durante a própria formação do sujeito. Ou seja, o capital cultural, social, econômico que permeou a vida dessas alunas. Para uma melhor compreensão do habitus desses professores seria importante observarmos alguns aspectos relevantes.

Quadro 10 - Respostas sobre o tema: o analfabetismo na família

Há algum analfabeto na família?	
A	Sim, meu avô.
B	Não que seja do meu conhecimento.
C	--
D	Sim “avós”.
E	Acho que meus avós
F	Não

No quadro 10 podemos observar a existência de uma herança deixada pelos avós em relação ao capital cultural em sua grande parte os avós possuíam um baixo capital cultural e essa herança acabou sendo transmitida para seus descendentes. Conforme Bourdieu 2001,

[...]cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar. A herança cultural, que difere sob dois aspectos, segundo as classes sociais é a responsável pela

diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 2001 p.41-42)

O conceito criado por Bourdieu pode ser usado para identificar o habitus arraigado nas alunas/professoras. Isso também é visível quando se perguntou para as alunas sobre a existência de professores na família e cujas respostas são apresentadas no quadro 11.

Quadro 11- Respostas sobre o tema: presença de professores na família

Há professores na família além de você?	
A	Não
B	Sim.
C	Não.
D	Não.
E	Não
F	Sim

Ratificando as afirmações obtidas no quadro 11 verifica-se a baixa ocorrência de professores nas famílias destas alunas professoras o que comprova o seu relativo capital cultural. Entretanto, não se pode negar que existe uma pequena reestruturação do habitus, assim como um aumento do capital cultural, o que leva a um aumento do capital global dessas professoras. No quadro 12 as respostas referentes ao grau de escolaridade dos pais. Nota-se que o capital cultural dos mesmos está sendo reestruturado.

Quadro 12 - Respostas sobre o tema: grau de escolaridade dos pais

Qual o grau de escolaridade de seus pais?	
A	Meu pai - Curso técnico (Logati)/ Minha mãe - Magistério incompleto
B	1. grau.

C	Mãe – primário/ Pai – ginásio
D	1 grau incompleto
E	1 grau incompleto
F	1 grau

Apesar do escasso capital cultural dos pais das alunas entrevistadas, veremos através do quadro 12 a existência de um contato um pouco mais intenso com o conhecimento formal, em comparação aos avós. Mesmo escasso esse capital cultural vai modificando e promovendo novos rumos nas vidas destas alunas professoras. Para isso basta observarmos o grau de escolaridade de seus cônjuges mostrado no quadro 13.

Quadro 13- Respostas sobre o tema: grau de escolaridade do cônjuge.

Qual o grau de escolaridade do cônjuge?	
A	--
B	2 grau completo
C	2-grau completo.
D	1 grau completo.
E	1 grau
F	2 grau

Deste modo percebemos uma mudança no capital cultural legitimado dessas mulheres, através da reestruturação do habitus, decorrência das experiências vivenciadas no programa Pedagogia Cidadã. Entretanto seria interessante ressaltar que essa reestruturação do habitus sofre influência do capitalismo e, de uma sociedade fundamentada em frações de classe que impõe limites a esse habitus. Ou seja, para uma fração de classe, no caso menos favorecida, o conhecimento sempre terá um limite. Limite esse que não ameaça toda essa estrutura fundamentada na relação de poder no qual a sociedade capitalista está constituída.

Neste sentido Bourdieu 2001 afirma que:

[...] os jovens das camadas superiores se distinguem por diferenças que podem estar ligadas a diferenças de condição social, também os filhos das classes populares que chegam até o ensino superior parecem pertencer a famílias que diferem da média de sua categoria, tanto por seu nível cultural global como por seu tamanho: dado que, como se viu, as chances objetivas de chegar ao ensino superior são quarenta vezes mais fortes para um jovem de camada superior que para um filho de operário, poder-se-ia esperar encontrar, numa população de estudantes investigada, a relação (40/1) entre o número médio de indivíduos com estudos superiores nas famílias de estudantes filhos de operários e nas famílias de estudantes das camadas superiores. (BOURDIEU, 2001.p.43-44)

A própria escola pública, pelo descaso que vem recebendo por parte do Estado desempenha papel importante na reprodução do capital cultural. Ou seja, também pode reproduzir a ideologia dominante, dificultando a reestruturação deste habitus. Essa idéia é reforçada pelas respostas sobre a escola que as entrevistadas freqüentaram, mostrado no quadro 14. Neste quadro percebe-se que todas as alunas não tiveram opção e estudaram em escolas publicas.

Quadro 14 – Respostas sobre o tema: escola em que estudou. Pública ou particular.

Escola em que você estudou. Particular ou pública?	
A	Pública.
B	Publica.
C	Pública.
D	Pública.
E	Publica
F	Publica

Fatores como avós analfabetos e falta de professores nas famílias, entre outros; podem ter colaborado para um habitus não condizente com as características do professor.

Os quadros 15 e 16 mostram dados relativos às questões referentes aos hábitos de leitura e programas de TV respectivamente.

Quadro 15- Respostas sobre o tema: o hábito de leitura

Tem hábito de leitura?	
A	Sinceramente não. Leio raramente jornais e revistas
B	Sim
C	Sim
D	Pouco
E	Pouco
F	Sim

Quadro 16 - Respostas sobre o tema: programas de tv

Quais programas de tv você assiste?	
A	Mulheres, Hoje em dia e novelas da globo.
B	Filmes e jornais
C	--
D	Noticiário, novelas e humorístico.
E	--
F	--

Essas informações obtidas demonstram mais uma vez um possível reflexo deste capital cultural, social, e econômico, decorrentes das inúmeras dificuldades que essas professoras encontraram durante a sua vida.

Na realidade todos esses fatores refletiram na vida destas alunas professoras. A estrutura social acabou prejudicando a própria formação intelectual destas alunas professoras.

Neste sentido o curso Pedagogia Cidadã tem o objetivo de tentar corrigir a rota de pessoas envolvidas com educação e, que estão em uma situação diferenciada. Entretanto essa tarefa é extremamente complexa em decorrência do habitus arraigado dos mesmos.

Uma das dificuldades seria a idade das alunas que intelectualmente trazem um habitus cuja reestruturação demanda tempo e trabalho diferenciado.

Quadro 17 - – Respostas sobre o tema: idade

Qual sua idade?	
A	26 anos
B	40 anos
C	34 anos
D	38 anos
E	40 anos
F	51anos

O quadro 17 descreve a idade das alunas incluídas e que em sua maior parte possuem idade acima dos 30 anos, o que comprova, como mencionado anteriormente, a falta de oportunidade e as dificuldades ocasionadas pelo próprio habitus herdado dos avós. Mas além desse habitus, do capital cultural e social temos ainda o capital econômico.

Com todas essas dificuldades até aqui apresentadas, o resultado não poderia ser outro senão o baixo capital econômico. Infelizmente os salários destas alunas professoras encontram-se, conforme o quadro 18, bem abaixo daquilo que seria ideal para a função de educadoras das crianças em sua maioria filhos das frações de classes dos menos favorecidos.

Quadro 18 - Respostas sobre o tema: salários

Qual sua faixa salarial?	
A	2 a 3 salários.
B	R\$ 800.00
C	R\$ 800.00
D	R\$ 900.00
E	R\$ 900.00
F	3 salários

Os baixos salários percebidos podem contribuir pouco se justificar a relevância dada pelas alunas em relação à LDB 99394/96 assim como o plano de carreira elaborado pela Prefeitura de Araraquara, ou seja, tendo formação em nível superior os seus salários serão corrigidos. Neste sentido uns dos únicos meios para essas professoras burlarem a estrutura imposta a elas, conseguindo um aumento salarial e ao mesmo tempo reestruturando o próprio habitus, será através do Programa Pedagogia Cidadã. O curso acaba sendo utilizado também de forma estratégica no sentido de reconversão do habitus, pois muitas delas não trabalhavam como professoras, mas sim como berçaristas e recreacionistas.

Quadro 19 - Resposta sobre o tema: cargo ocupado na Prefeitura

Qual o seu cargo na Prefeitura?	
A	Recreacionista
B	Berçarista
C	Recreacionista
D	Professora
E	Recreacionista
F	Professora

Desta forma segundo Bourdieu,

As estratégias de reconversão nada mais são que o conjunto de ações e reações permanentes a partir das quais cada grupo se esforça para manter ou mudar sua posição na estrutura social, ou mais exatamente em um estágio da evolução das sociedades divididas em classe onde só mudando se pode manter cada grupo que é obrigado a mudar para se manter”. (BOURDIEU; BOLTANSKY; SAINT-MARTIN, 1979. p.176)

Neste sentido, o Programa tem a difícil tarefa de fazer com que o conhecimento também seja algo importante para essas alunas.

Após a discussão acerca do habitus destas participantes da Pedagogia Cidadã, seria importante voltarmos à discussão sobre o edital para o ingresso no Programa.

No edital de 2005, elaborado pela Vunesp encontramos no segundo tópico intitulado “São condições para inscrição”, itens a e b, os pré-requisitos para a realização da inscrição no vestibular da Pedagogia Cidadã. Segundo o item b fica estabelecido que o candidato deverá:

a – ser portador de diploma de Curso Normal ou Habilitação Específica para o Magistério em nível médio, ou certificado de ensino médio, ou diploma de ensino superior;

b – possuir vínculo empregatício com o município conveniado e estar em exercício na rede de ensino municipal trabalhando na docência da Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Além disso, só poderão participar do vestibular aquele que possuir vínculo empregatício com o município conveniado. As possíveis críticas quanto à falta de critérios para a inscrição do vestibular da Pedagogia Cidadã não se sustentam, pois o edital é explícito.

Com os critérios estabelecidos, cerca de 400 candidatos disputam as 200 vagas oferecidas pela Prefeitura de Araraquara e o Programa Pedagogia Cidadã. A prova elaborada pela Vunesp constou de 60 questões na forma de teste de múltipla escolha distribuídas pelas disciplinas: Língua Portuguesa (15), Matemática (15), Ciências (10), Geografia (10) e História (10) e redação. O quadro 20 mostra as dificuldades encontradas no vestibular pelos olhares da primeira turma.

Quadro 20 – Respostas das alunas sobre o tema: dificuldades encontradas no vestibular

Foi difícil o vestibular?	
A	Achei que seria mais difícil.
B	Mais ou menos.
C	Sim
D	Sim
E	Foi.

F	Não
---	-----

A maioria das alunas relatou dificuldades em relação ao vestibular e apenas a aluna A teve certa facilidade em resolver as questões da prova.

Depois de realizados os vestibulares e divulgados os aprovados iniciou-se a organização das salas nas quais o Programa Pedagogia Cidadã irar realizar seus trabalhos. De acordo com o contrato firmado com a Prefeitura Municipal de Araraquara quatro salas de aulas serão disponibilizadas nos diferentes períodos, ou seja, uma sala no período da manhã, uma no período da tarde e duas no período da noite. O local designado pela Prefeitura para os trabalhos da Pedagogia Cidadã foi o CAIC “Ricardo C.C. Monteiro” localizado na av. Carlos de Angeli, s/n.

Foto I – Logotipo da Escola



Foto II - Entrada da escola

O quadro 21 mostra as respostas quanto ao grau de satisfação das alunas sobre a estrutura física.

Quadro 21- Respostas sobre o tema: a estrutura física da escola

Qual a sua avaliação sobre a estrutura física da Pedagogia Cidadã?	
A	Satisfatória
B	Foi muito complicado estudar em uma escola de ensino fundamental. Havia muito barulho, as salas eram muito sujas.
C	-----
D	Boa, mas devido a ser uma escola de ensino fundamental, não ajudava muito.
E	Eu não gostei
F	Média. A escola não estava preparada para atender à Pedagogia

Segundo as alunas professoras da Pedagogia Cidadã a estrutura física da escola não agradou muito em função de vários problemas. Os principais problemas citados pelas alunas foram: a estrutura da própria escola de ensino fundamental, o barulho constante, a sujeira, a segurança, enfim o ambiente não estava adequado para o funcionamento do curso. Percebe-se que o início do curso não foi muito fácil. Para ilustrar as III, IV, V e VI revelam um pouco a estrutura do CAIC.

Foto III - Anfiteatro da escola



Foto IV- Sala de escola



Foto V- Sala de aula



Foto VI - Sala de aula



Como pudemos ver, o CAIC apresenta uma condição um tanto quanto precária para atender um curso de Pedagogia. Se observarmos as fotos III e IV veremos que as aulas ocorreram em uma sala de aula comum para o ensino fundamental e em um anfiteatro o que demonstra falta de espaço físico para o curso. Entretanto, infelizmente esse foi o único espaço cedido pela Prefeitura de Araraquara. Quando perguntadas sobre as principais dificuldades enfrentadas no início do curso as respostas foram diversas (quadro 22 e 23).

Quadro 22 - Respostas sobre o tema: início do curso

Como foi o início do curso?	
A	Um pouco tumultuado, houve mudança de professores falta de equipamentos como os computadores e aparelhos para vídeo e teleconferência.
B	Estranhei um pouco, não esperava muita coisa do curso.
C	---
D	Difícil e confuso devido à localidade e por ser a primeira turma
E	Tumultuado
F	Complicado

Quadro 23 – Respostas sobre o tema: problemas iniciais do curso

Quais os principais problemas que você encontrou no início do curso?	
A	Muitas críticas e falta de informação sobre o que realmente o curso propunha. Era ou não era “Pedagogia”.
B	Adaptação
C	A adaptação.
D	Localização e falta de informação por parte da coordenação.
E	Dificuldades para chegar à escola
F	Localidade foi o meu maior problema.

Além das dificuldades estruturais do CAIC, as alunas também mencionaram a questão da localização da escola, as constantes mudanças de professores assim como os próprios recursos tecnológicos. As expectativas em relação à Pedagogia Cidadã não poderiam ser as melhores diante destes problemas que foram aparecendo durante a implementação do curso.

Os equipamentos de videoconferência, teleconferência e sala de informática (fotos VII a XI) foram adquiridas pela Prefeitura antes do início das turmas tendo sido solicitados pela própria Unesp. Na realidade a Prefeitura ficou encarregada de disponibilizar o local assim como a compra dos equipamentos e a Unesp de todo o trabalho pedagógico.

Foto VII- Tvs 29 polegadas



Foto VIII- Câmera retroprojektor



Foto IX - Câmera videoconferência



Foto X- Sala de informática



Foto XI- Sala de informática

Com os equipamentos comprados, o curso tem seu início em setembro de 2002. Curso esse que tem por objetivo trabalhar com a formação inicial, com a prática docente e com a formação continuada, concomitantemente o habitus das alunas. Apesar dos equipamentos não estarem funcionando a princípio, as alunas começam a receber os cadernos de formação que tiveram uma avaliação positiva no início e no decorrer do Programa conforme destacam as respostas apresentadas nos quadros 24 e 25.

Quadro 24- Respostas sobre o tema: cadernos de formação

Qual a sua avaliação sobre os cadernos de formação?	
A	Gostei muito do material. Achei que eles foram bem elaborados.
B	Foram muito bons
C	---
D	O material didático é muito bom.
E	Muito bom
F	Bom

Quadro 25 - Respostas o tema: caderno mais proveitoso

Qual o caderno foi mais proveitoso para o seu trabalho em sala de aula?	
A	Não tem um em especial. Acredito que todos contribuíram para a melhora do meu trabalho.
B	Educação infantil; geografia.
C	
D	---
E	Filosofia
F	Filosofia

Nota-se que os cadernos de formação tiveram papel importante na reestruturação do habitus nas alunas. Entretanto seria importante ressaltar a discussão levantada no capítulo anterior, que refletiu sobre a pluralidade teórica dos textos contidos nos cadernos. Ou seja, que orientação teórica o curso oferece às alunas? Certamente essa discussão não foi levantada pelas alunas professoras que em nenhum momento, segundo os quadros acima, perceberam tal orientação construtivista. Todavia o professor de turma tinha a liberdade de acrescentar outros textos que contrapunham as idéias contidas no caderno. Essa liberdade foi mencionada pelo próprio professor Palma em um dos seminários para professores de turma em São Paulo. Diante deste contexto percebemos a reestruturação do habitus, porém reconhecemos que o capital cultural destas alunas professoras ainda está em construção, faltando-lhes uma visão mais crítica sobre os textos contidos no caderno.

Durante os seis primeiros meses de curso aproximadamente somente os cadernos de formação foram utilizados pelo Programa Pedagogia Cidadã. Esse fato decorreu de alguns problemas com as videoconferências e teleconferências, problemas esses contratuais com a companhia telefônica, com a emissora da tv, no caso a TV Cultura, com a instalação dos equipamentos no CAIC, antena parabólica, enfim, problemas que atingiam todas as esferas do Programa.

Depois desses seis primeiros meses um tanto quanto tumultuados, sem qualquer utilização dos meios midiáticos, iniciaram-se as aulas através das videoconferências e

teleconferências. Entretanto problemas com relação aos aparelhos ainda persistiram conforme mostram as respostas apresentadas nos quadros 26 e 27.

Quadro 26 – Respostas sobre o tema: participações em videoconferências

Como você avalia as videoconferências? Você chegou a participar com perguntas?	
A	Excelente, pois tivemos a oportunidade de conhecer alguns professores renomados que enriqueceram nossas aulas com suas experiências. Não participei fazendo perguntas diretas aos professores.
B	Boas. Não
C	Boas. Uma vez.
D	Dê pouco aproveitamento, pois o áudio era ruim.
E	Boas. Não
F	Boa. Às vezes

Quadro 27 - Respostas sobre o tema: participações em teleconferências

Como você avalia as teleconferências? Você chegou a participar com perguntas?	
A	Excelente, pois tivemos a oportunidade de conhecer alguns professores renomados que enriqueceram nossas aulas com suas experiências. Não participei fazendo perguntas diretas aos professores.
B	Boas. Não
C	Quase não teve
D	Dê pouco aproveitamento, pois o áudio era ruim.
E	---
F	Mais ou menos.

Um dos problemas encontrados nas videoconferências e teleconferências, segundo as alunas foi o áudio o que prejudicou o aproveitamento das aulas. Entretanto algumas consideraram as videoconferências como excelentes. Talvez essa boa avaliação feita por algumas alunas se deva ao fato de terem sido ministradas por professores doutores da própria Unesp e

professores convidados de outras universidades que discutiam os próprios textos do caderno de formação.

Com relação às teleconferências, que deveriam ocorrer todos os sábados, seria importante salientar que esse recurso não obteve o mesmo sucesso que as videoconferências. Por isso sua permanência na Pedagogia Cidadã da cidade de Araraquara durou apenas dois meses.

Quanto à participação das alunas nas aulas através das videoconferências as respostas mostraram que elas não participaram com perguntas, muitas se sentiam constrangidas em manipular o microfone e aparecer no vídeo. Ou seja, as alunas em sua maior parte mostravam-se tímidas em relação aos recursos midiáticos.

Com relação ao uso dos computadores, as alunas tiveram um contato superficial, pois nenhum trabalho em especial foi desenvolvido pela Pedagogia Cidadã no sentido de reverter esse quadro. Diferentemente do PEC-FOR PROF que forneceu um programa conhecido como Learning Space, que além de desenvolver atividades referentes às discussões em sala de aula, promovia um contato intenso das alunas com os computadores. Quando perguntadas sobre a utilização dos computadores a respostas são apresentadas no quadro 28.

Quadro 28 - Respostas sobre o tema: computadores

Você utilizou os computadores?	
A	Sim, várias vezes.
B	Sim
C	Poucas vezes
D	Sim
E	Sim
F	Mais ou menos

O quadro acima mostra que as alunas utilizaram as máquinas no curso Pedagogia Cidadã. Cabe-nos perguntar que utilização foi essa? Questionadas se possuíam o aparelho em casa e quais os aplicativos do Windows as respostas dadas podem ser observadas no quadro 29.

Quadro 29 - Respostas sobre os temas: computador, informática, internet e aplicativos

Alunas/ professoras	Você tem computador em casa?	Faz curso de informática?	Acessa Internet?	Quais aplicativos você conhece?
A	Não	----	-----	Word, Excel
B	Sim	Não	Raramente	Alguns
C	----	----	-----	-----
D	Sim	Não	Não	-----
E	Sim	----	Sim	Windows, Word, Excel
F	Sim	Não	Pouco	----

Diante deste quadro, pudemos verificar que apesar das alunas possuírem computadores, muitas não fizeram cursos de informática, não acessam a internet e conhecem muito pouco os aplicativos do Windows. Talvez essa falta de interesse em conhecer o computador seja também decorrência do habitus incorporado. A utilização da sala de informática foi quase nula. Mas a Pedagogia Cidadã não se resumiu apenas na utilização do pólo de informática. Outros meios também foram utilizados pelas alunas do Programa, dentre eles, os cadernos de formação, aulas expositivas, os meios midiático e a biblioteca da Unesp. Ou seja, a Pedagogia muitas vezes acabou extrapolando o seu ambiente de aula. Quando perguntadas sobre a utilização da biblioteca da Unesp, as respostas são mostradas no quadro 30.

Quadro 30 - Respostas sobre o tema: biblioteca

Você utilizou a biblioteca da Unesp?	
A	Sim, várias vezes.
B	Não
C	---
D	Sim
E	Sim

F	Sim
---	-----

Verifica-se que a maioria usou a biblioteca como apoio. Todo esse trabalho foi monitorado pelo próprio professor da sala, pelo professor orientador e professor coordenador. Ou seja, a participação destes profissionais foi de extrema importância para o desenvolvimento dessas alunas. Portanto a Pedagogia Cidadã acabou adquirindo este formato, ou seja, os cadernos de formação, as videoconferências, as discussões em sala de aula com seus professores, seminários e, algumas visitas à sala de informática.

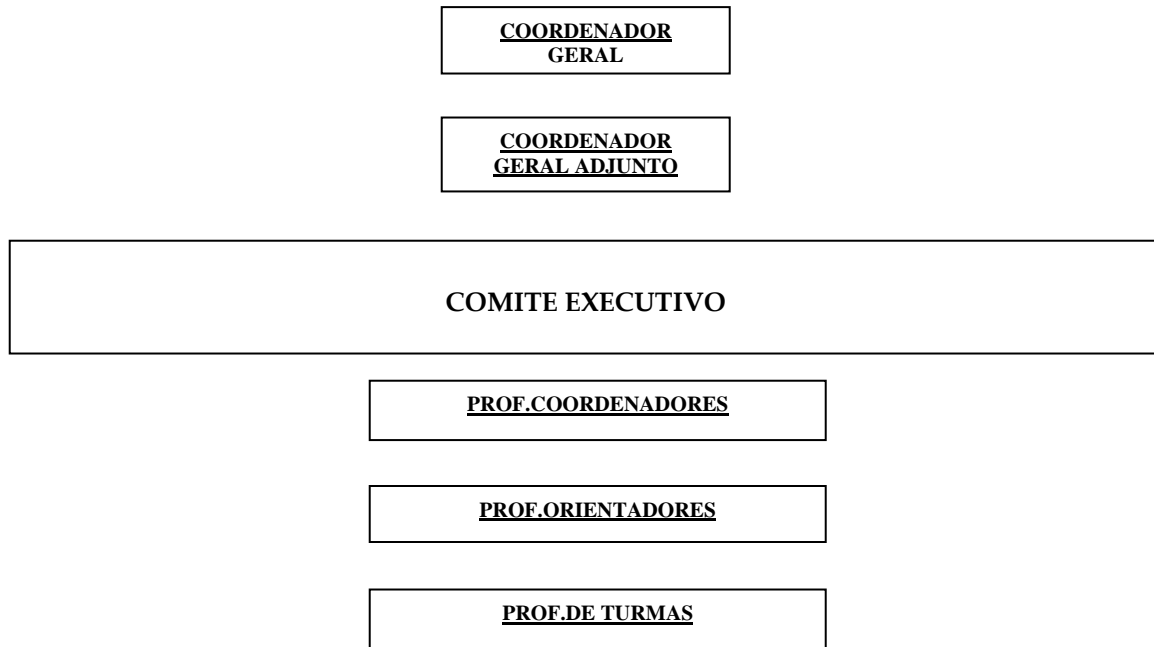
O quadro 31 mostra as respostas referentes à avaliação do tutor/professor que de certa forma tiveram uma atuação mais intensa e um papel importante no andamento do curso. As alunas se posicionaram favoravelmente quanto a sua atuação.

Quadro 31- Resposta sobre o tema: atuação do professor em sala de aula

Como você avalia a atuação do seu professor/tutor da sala de aula?	
A	Poderia ter sido melhor
B	É uma pessoa séria, comprometida com o trabalho e explica muito bem.
C	Boa. O professor estava sempre disposto em ensinar e aprender com os alunos.
D	Boa. É um professor que mesmo não dominando algumas matérias (por não serem de sua formação) tinha vontade de ensinar.
E	Boa
F	Regular

Convém ressaltar que todo esse trabalho em sala de aula tem a supervisão do professor orientador. Desta forma a estrutura se configurava da seguinte forma:

Organograma V- Estrutura Geral do Programa Pedagogia Cidadã



Nesse esquema podemos observar que o professor orientador está mais próximo ao professor de turma. Neste sentido quando questionadas sobre a atuação do professor coordenador e do professor orientador as respostas foram às seguintes:

Quadro 32 - Respostas sobre o tema: atuação do professor coordenador

Como você avalia a atuação do seu professor coordenador?	
A	Satisfatório
B	Nada a declarar
C	Pouco presente
D	Ruim, pouco aparecia e quando aparecia não resolvia nada.
E	Bom
F	Bom

Quadro 33 - Respostas sobre o tema: atuação do professor orientador

Como você avalia a atuação do seu professor orientador?	
A	Satisfatório
B	Muito bom, tive muito respaldo quanto às atividades que ele orientou.
C	Paciente, preocupada, observadora em suas avaliações.
D	Bom
E	Muito bom
F	Bom

O resultado das respostas demonstrou a insatisfação em relação à atuação professor coordenador, o que nos leva a crer que as alunas não compreenderam muito bem a hierarquia das funções ocupadas na Pedagogia Cidadã. Neste sentido essa posição ocupada pelo professor coordenador fez com que ele se distanciasse da sala de aula, gerando todo o descontentamento. O mesmo não ocorreu com o professor orientador que estava muito mais próximo da sala de aula.

Durante o primeiro ano além das leituras, das videoconferências as alunas ainda desenvolveram outras atividades. Dentre as atividades desenvolvidas podemos citar a pesquisa sobre a cidade de Araraquara e um trabalho de resgate sobre professores que as alunas guardam na memória elaborada pela professora Marilda da Silva. Essa atividade procurou resgatar um pouco sobre a memória das alunas durante a sua formação inicial, refletindo ao mesmo tempo sobre a prática docente.

Essa e outras atividades estão de acordo com a proposta inicial do Programa Pedagogia Cidadã, ou seja, formar o professor reflexivo.

Após o primeiro ano do Programa outras preocupações começaram a surgir no curso como os estágios e as monografias.

Na realidade, neste momento do curso, as alunas precisavam completar as horas de estágios. Deste modo o curso intensifica suas atividades após o primeiro ano. Ou seja, além de todas aquelas atribuições mencionadas anteriormente, as alunas precisavam elaborar um projeto de estágio e, ao mesmo tempo se preocupar com a avaliação dos cadernos, a avaliação geral da área e os temas para monografias.

Quando perguntadas sobre as avaliações do curso as respostas das alunas foram as seguintes:

Quadro 34 - Respostas sobre o tema: avaliações do Programa

Como você avalia as avaliações da Pedagogia Cidadã?	
A	Bem elaboradas, apesar de algumas ficarem muito extensas.
B	Um pouco complexas
C	Algumas não estavam dentro da nossa realidade, mas a maioria eram avaliações bem preparadas.
D	As avaliações eram baseadas em opiniões próprias por exemplo “Dê sua opinião...”
E	Boas
F	Boas

Segundo o quadro 34 as alunas consideraram positivas do curso. Entretanto, seria interessante salientar que o modelo de avaliação proposto pelo programa não se encaixa nos moldes de uma concepção voltada para a formação de um professor reflexivo.

Com relação aos estágios seria importante relatar o trabalho que as alunas tiveram que desenvolver durante o estágio no qual as alunas deveriam cumprir o total de 600 horas seguindo um roteiro para a elaboração de um projeto de estágio.

Ao mesmo tempo em que essas atividades de estágio ocorriam, as alunas tiveram que iniciar as discussões sobre os temas de monografias, momento em que o papel do professor orientador recebe um destaque maior, pois é ele que fará toda a orientação dos trabalhos monográficos. A presença do professor orientador na sala de aula se intensifica, as alunas apresentam a ele algumas idéias sobre os temas de monografias.

Selecionamos uma aluna do curso para verificarmos, de forma sucinta, um pouco sobre a trajetória de seu trabalho monográfico. A aluna conhecida como Odalva percorreu um caminho interessante até alcançar o seu trabalho final. Seu tema inicial foi referente à disciplina, um tema que pela grande diversidade de aspectos, pode ser considerado genérico.

O quadro 36 apresenta entre as idéias dos futuros trabalhos monográficos, o tema escolhido por Odalva.

Quadro 35-Temas para monografia

Sandra	indisciplina
Anunciata	globalização
Margarete	alfabetização
Cristiane	indisciplina
Marta Freitas	avaliação
Gláucia Cortez	inclusão
Gisleide	inclusão
Adriana	disciplina ou inclusão
Luciana	a influência da alimentação na educação
Sueli	socialização ou inclusão
Maristela	socialização
Márcia	problemas de aprendizagem
Ana Lúcia	educação infantil e alfabetização
Odalva	disciplina
Lúcia	alfabetização – métodos
Luciana	educação infantil
Ana Lúcia Fabbri	psicologia do desenho infantil
Aneli	socialização ou disciplina ou avaliação
Rejan e B. Ceccarini	o conceito e a vida infantil na história da educação (de Roma aos dias de hoje)
Fabiane C. S. Silva	escola ciclada
Marta F. Borghi	nutrição e educação
Ana Cláudia Coelho	promoção automática
Edna	discriminação
Gladys	política educacional brasileira no governo FHC
Marialva	disciplina
Lourdes	alfabetização
Maria Aparecida P. Santilli	dificuldades de aprendizagem
Silvia	alfabetização
Renata	problemas de aprendizagem
Ester	alfabetização – avaliação – dificuldades frente às classes numerosas
Ivanize	estresse na alfabetização
Roselaine	inteligências múltiplas ou literatura infantil
Mara	não tenho idéia no momento
Karina	não tenho idéia no momento
Aparecida Elizabete R. Penedo	dificuldades na aprendizagem (alfabetização)
Cláudia C. S. Correa	alfabetização
Maria Inez Ferreira Vicente	estrutura familiar

Após essa primeira intenção sobre o tema monográfico, inicia-se todo um trabalho de orientação que a princípio não se restringiu apenas às orientações do professor orientador. As discussões sobre os temas dos cadernos de formação promovidas em sala de aula, assim como a apresentação de novos teóricos, as videoconferências, entre outros favoreceram o trabalho das alunas. Como consequência desse trabalho de orientação, as alunas apresentaram novas idéias

sobre os temas monográficos. Algumas idéias permaneceram e, outras se alteraram de forma radical conforme o quadro 37.

Quadro 36 - Temas das monografias reestruturados

Temas de Monografias – 2003 após um ano de curso	
Sandra	A arte na educação
Anunciata	Indisciplina
Margarete	Classes sócias e educação
Cristiane	Indisciplina
Marta Freitas	A profissão do professor
Glauca Cortez	Inclusão
Gisleide	Infância e escolha profissional
Adriana	Educação infantil
Luciana	Gestão democrática
Sueli	Educação especial
Maristela	-----
Márcia	O lúdico e a educação infantil
Ana Lúcia	-----
Odalva	Violência e exclusão
Lúcia	Feminização do magistério
Luciana	-----
Ana Lúcia Fabbri	Psicologia do desenho infantil
Aneli	-----
Rejane B. Ceccarini	Oralidade e Educação Infantil
Fabiane C. S. Silva	Informática na educação
Marta F. Borghi	Dislexia
Ana Cláudia Coelho	Progressão continuada
Edna	-----
Gladys	Fracasso escolar
Marialva	O lúdico e a educação infantil
Lourdes	-----
Maria Aparecida P. Santilli	Dificuldades de aprendizagem
Silvia	Progressão continuada
Renata	Educação infantil: qualidade de ensino.
Ester	Avaliação na educação infantil
Ivanize	-----
Roselaine	Inclusão
Mara	-----
Karina	-----
Aparecida Elizabete R. Penedo	-----
Cláudia C. S. Correa	-----
Maria Inez Ferreira Vicente	-----

No caso da aluna Odalva, em 2003, o tema proposto no início do curso “disciplina” fica um pouco mais delimitado. Seu tema neste momento da orientação se volta para a questão da violência e ganha o título de “Violência e Exclusão”. Ou seja, no segundo ano da Pedagogia Cidadã os temas monográficos começaram a ficar um pouco mais delimitados, porém ainda longe do ideal.

No final do curso em abril de 2005 a aluna Odalva apresentava um tema bem mais definido sobre a sua pesquisa. Ou seja, seu tema aparece sobre o título: “A violência e a Exclusão dos Saberes”. Entretanto, percorrer todo esse caminho não foi fácil, pois reestruturar o habitus é algo extremamente trabalhoso.

Quando perguntadas sobre as possíveis e eventuais dificuldades na elaboração das monografias as respostas foram às seguintes:

Quadro 37 - Respostas sobre o tema: monografias

Qual foi o tema de sua monografia? Você encontrou dificuldades para elaborar o seu trabalho de pesquisa?	
A	“A importância do brincar para o desenvolvimento de crianças institucionalizadas” Cçs de 0 a 3 anos. Não porque estava relacionado diretamente com a minha prática na época.
B	“Contos de fada”. Não. Eu comprei os livros
C	Tema: “Alfabetização na educação Infantil”. Não encontrei dificuldades no sentido de escrevê-la, mas sim em encontrar materiais.
D	“Sexualidade na adolescência”.Sim devido à carga horária do trabalho e da faculdade.
E	“Construção da Identidade Infantil” Sim.
F	“Informática educacional” Mais ou menos

Segundo o quadro 38 acima, as alunas tiveram problemas com materiais, referências bibliográficas, com a própria carga de trabalho, entre outros. Entretanto, apesar dos problemas mencionados, os trabalhos monográficos foram realizados por todas as alunas.

Quando perguntadas sobre seus desempenhos na Pedagogia Cidadã as respostas foram às seguintes:

Quadro 38- Respostas sobre o tema: seu desempenho

Como você avalia o seu desempenho no curso?	
A	Satisfatório
B	Razoável, confesso que poderia ter sido melhor.
C	Não encontrei dificuldades, tenho facilidade para interpretar textos e escrevê-los. Acho que fui bem, fora alguns módulos que eu achei mais difíceis e densos.
D	Razoável.
E	Bom.
F	Poderia ter sido melhor, mas acho que fui além das minhas expectativas.

Desta forma, podemos afirmar que o resultado final de todo esse trabalho árduo dos professores envolvidos nesta empreitada foi positivo, ou seja, o habitus sofreu uma reestruturação. Cerca de 90% das alunas conseguiram concluir o trabalho e refletir sobre a estrutura da qual elas fazem parte. Outro resultado concreto de todo este trabalho também acabou se refletindo no último concurso para professores no Estado de São Paulo no qual de 11 alunas que prestaram o concurso, nove foram aprovadas. Algumas alunas estão fazendo especialização em psicopedagogia e outras conseguiram ocupar outros cargos no seu próprio local de trabalho.

4.3 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE PROGRAMA PEDAGOGIA CIDADÃ

Apesar de todas as dificuldades encontradas no início e no decorrer do curso, assim como o próprio habitus das alunas, consideramos que a Pedagogia Cidadã pode ser um instrumento efetivo em prol da educação, pois o programa apresentou aspectos importantes neste modelo emergencial de formação de professores. Os conteúdos discutidos nos cadernos de formação, o trabalho dos professores orientadores e do professor de turma e as videoconferências

colaboraram de forma positiva para a formação inicial e continuada das alunas professoras, o que pode ser comprovado tanto nos trabalhos monográficos quanto nos resultados em concursos e os curso de especialização que buscaram.

Analisando o Programa Pedagogia Cidadã, Pedro Tosi (2006) assim se posicionou, afirmando que é uma iniciativa arrojada no campo da educação e da formação ampliada da população do segmento educacional e que, para tanto envolve, um modelo complexo de currículo e de organização escolar e estabelece, em função dessa complexidade, níveis de relacionamentos pedagógicos e institucionais que se sobrepõem e que às vezes podem levar a conflitos não existentes nos modelos usuais de formação. Entretanto, segundo Tosi a solução desses conflitos necessariamente requer obstinação, criatividade e vontade política dos seus gestores e suficientemente o debate franco, a resolução coletiva e negociada de problemas e a manutenção da qualidade dos diversos níveis de relacionamentos institucionais e pedagógicos que o Programa instaura. Portanto o Programa exige uma racionalização entre meios e fins – administrativos e educacionais – que supere os ditames burocráticos que usualmente o campo educacional e a Universidade se valem. Lamentavelmente isso nem sempre é entendido por muitos que buscam apenas qualificar e/ou desqualificar em vez de buscar debater os indicadores e as formas de avaliação de modo objetivo. Lamentavelmente somos, muitas vezes, vítimas da fuga aos fatos a qual estamos submetidos como um ingrediente de nossa cultura social e política.

Acreditamos que apenas uma reflexão interna da Unesp sobre esse modelo de formação emergencial poderá transformar a prática das alunas/professoras e atuar na melhoria da educação no Estado de São Paulo sem entretanto desconsiderar as disputas políticas e ideológicas dentro da própria Instituição. Há que se considerar as críticas ao se ajustar o Programa à intenções da própria Unesp tendo consciência de que sem fundamentação de caráter apenas especulativo são algo prejudiciais, tanto para os autores que criticam quanto para aqueles envolvidos no Programa. Os quadros 40 e 41 mostram as respostas dos alunos no tocante às críticas ao Programa bem como uma análise sucinta do mesmo.

Quadro 39 – Respostas sobre o tema: críticas a Pedagogia Cidadã.

Como você avalia as críticas que a Pedagogia Cidadã vem sofrendo nos últimos tempos?	
A	Desde início da minha turma ouvimos críticas a respeito da Pedagogia Cidadã. Acredito que elas sejam decorrentes da falta de informação das pessoas, mas não me preocupo.
B	As críticas são feitas por pessoas que não conhecem o curso, pois os cadernos foram bons e trabalhamos dentro da realidade.
C	Não concordo com algumas coisas como, por exemplo, dizerem que o curso é fraco, é vago em seus conteúdos. Muito pelo contrário, o conteúdo foi muito bem selecionado em módulos, o que facilita a compreensão e discussão dos temas abordados.
D	Por um lado é bom, porque estimula as melhorias. E por outra é ruim, pois não é reconhecido o esforço das pessoas envolvidas.
E	Sem comentários.
F	Normal, mas o pessoal, que faz a crítica especificamente a Pedagogia Cidadã, também poderia fazê-la as faculdades particulares.

Quadro 40 - Respostas sobre o tema: pontos positivos e negativos do Programa

Faça uma rápida avaliação do curso Pedagogia Cidadã destacando seus pontos positivos e negativos?	
A	Positivos: Cadernos de formação bem elaborados; curso rápido; os recursos tecnológicos empregados e participação de outros professores através de vídeo e teleconferências. Negativos: falta de equipamentos no início do curso; mudança de professores tutor e professor orientador durante o curso, falta de experiência do professor tutor.
B	Pontos positivos: os cadernos de formação, professor e orientador. Pontos negativos: o local onde foi ministrado o curso.
C	Pontos positivos: conteúdos em módulo, recurso tecnológicos avançados; teleconferência, videoconferência e uso de computadores; aulas contextualizando a prática pedagógica e as teorias; bom relacionamento entre aluno e professor orientador. Pontos negativos: Poucos conteúdos sobre a educação infantil; falta de comunicação sobre recados e informações vindas da Unesp; falta de interesse de alguns alunos que acabaram atrapalhando as aulas.
D	Foi uma ótima iniciativa do governo se preocupar em diplomar seus funcionários. Na Pedagogia Cidadã coloquei na teoria muita coisa que eu já sabia, na prática,

	devido a minha experiência profissional. O início do curso foi muito tumultuado, por falta de informações concretas; estrutura física melhor.
E	----
F	Positivos: caderno de formação, professores em geral, computadores, vídeo e teleconferência. Negativo: Localidade e falta de infra-estrutura.

Nota-se nos quadros que as alunas reconhecem a existência de problemas e as críticas acerca do curso estando conscientes que muitas críticas não têm fundamentos e não visam contribuir positivamente com a formação destas professoras que atuam diretamente com os alunos em suas salas de aulas.

Diante da análise e discussão dos dados obtidos podemos concluir que o programa Pedagogia Cidadã pode ser um instrumento de reconversão e reestruturação do habitus, assim como um meio para a melhoria do ensino no Estado de São Paulo. Entretanto muitas reflexões ainda devem ser realizadas no sentido de aperfeiçoar ainda mais este modelo emergencial de formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa procurou traçar a trajetória do Projeto Pedagogia Cidadã desde as discussões ocorridas no âmbito político interno do Projeto até a sua implementação no Estado de São Paulo. Procurou ainda discutir alguns aspectos do Programa na cidade de Araraquara identificando ao mesmo tempo o habitus professoral das alunas do curso. Todo o trabalho de pesquisa, assim como a análise do Programa foi fundamentado nos conceitos do sociólogo francês Pierre Bourdieu o que permitiu a visualização de aspectos positivos e negativos do Programa em questão.

Deste modo alguns elementos abordados neste trabalho merecem uma maior reflexão. Uma primeira discussão que podemos destacar se refere aos debates ocorridos em torno da LDB 9394/96 e do Substitutivo Jorge Hage no que tange à formação de professor. Apesar da vitória da LDB 9394/96 e as conseqüências um tanto quanto devastadoras no cenário educacional, algumas oportunidades são oferecida por essa legislação como a possibilidade da própria Unesp elaborar um projeto emergencial de formação em nível superior retirando um pouco das mãos da iniciativa privada essa incumbência.

Neste sentido, ações ocorrem com o intuito de reverter esse quadro educacional e essa aproximação entre a Unesp e as escolas públicas pode se tornar uma possibilidade para tal reversão.

Diante deste contexto justifica-se a criação do Programa Pedagogia Cidadã, ou seja, esse instrumento para tal propósito. Entretanto, é preciso inicialmente fortalecer os debates internos dentro da própria Unesp, no sentido de saber utilizar esse programa de formação de professor, deixando de lado questões de ordem pessoal e partidária, procurando refletir sobre a responsabilidade da Instituição para com essa parcela de professores.

A Unesp através de seus professores deveria traçar de forma conjunta os meios para a participação do jogo político interno da Pedagogia Cidadã, reconhecendo as regularidades que ocorrem neste campo, assim como as possíveis estratégias a serem utilizadas. Parafraseando o professor Pedro Tosi, não se trata de uma iniciativa restrita, já que o efeito sobre o segmento profissional e sobre os alunos desse contingente de profissionais é amplo e imediato. Esse efeito se estende para a qualificação profissional. Atinge populações que, de outra forma nunca ou

escassamente teriam oportunidade de formação universitária sem minimizar em função disso a importância da conceitualização e da reflexão crítica.

Abrem-se algumas possibilidades de atuação no sentido de promover mudanças sobre este legado promovido pela atual legislação. Nesse sentido, fazer o jogo social, compreender as regularidades, as estratégias não significa atender aos interesses de uma determinada fração de classe. Somente com muita reflexão e ações estratégicas poderão ser tomadas direções no sentido de reverter o quadro educacional em benefício do professorado.

Há que se pensar nesses cursos de formação promovidos pelos governos, Estadual e Municipal, como um dos instrumentos para se reverter o quadro educacional atual lamentável retirando das mãos da iniciativa privada essa tarefa. Entretanto não podemos esperar que o cenário seja ideal para que as ações se realizem, pois as ações tomadas pelo Estado podem não ser favoráveis e infelizmente, a atividade política promovida pelo Estado pode também não permitir avanços nas resoluções dos problemas educacionais. O Estado que possui uma função reguladora de conflitos sociais, infelizmente por mais benevolente que seja em suas ações reguladoras, não conseguirá a eficácia desejada, a não ser que essas ações se transformem em resistências contra o modelo vigente. Entretanto apesar deste quadro é preciso compreender que existe a necessidade do Estado em desenvolver em conjunto com as universidades uma maior capacidade de atuação na formação de professores em exercício que respondam qualitativa e quantitativamente às necessidades da sociedade.

Ocupar esses pequenos espaços cedidos pelo Estado no sentido transformar e agir na sociedade é algo imprescindível. Sendo assim cabe uma reflexão menos preconceituosa de alguns setores das universidades com relação a esses tipos de curso. É preciso que haja uma união mais intensa no sentido de pensar e repensar essas questões educacionais, no sentido de promover uma educação com qualidade aos nossos futuros professores. Neste sentido os conceitos criados por Bourdieu nos fornecem alguns elementos para uma ação eficaz sobre o campo específico da Pedagogia Cidadã assim como novas estratégias para essa ação. Seus conceitos também contribuem para mudanças no habitus arraigado das alunas/professoras ao se enfatizar a leitura e as discussões em sala de aula, tratamento interpessoal entre outras.

No que tange às críticas ao curso Pedagogia Cidadã seria interessante lembrar que estão ligados a Unesp cerca de cinco mil professores participantes da Pedagogia Cidadã, assim como cento e vinte cinco mil crianças nas mãos destas alunas. Assim, as críticas devem ter por

objetivo corrigir as lacunas do Programa Pedagogia Cidadã. Elas deveriam estar focadas na qualidade dos textos contidos nos cadernos de formação docente, no uso adequado dos computadores, na melhoria do local no qual o curso é realizado, na melhor formação dos professores de turma, nos cursos de capacitação de professores, enfim críticas que fortaleçam essa proposta de atuar diretamente com os cinco mil professores que fazem parte deste curso de formação.

Certamente promover essa sintonia, um consenso entre os professores da Unesp não é algo simples. Entretanto os envolvidos com a educação, principalmente aqueles que pensam a educação pública e que estão dentro da Universidade Pública, precisam urgentemente reconhecer a existência de uma diversidade política que não está levando a lugar algum. É necessário o mínimo de consenso para que algo possa ser feito em relação à formação de professor.

Enfim, temos que lutar pela qualidade dos professores procurando defender o papel social da universidade, o conhecimento, preservando a pesquisa e o ato de ensinar. Vale mais uma vez ressaltar que, apesar das condições inadequadas promovidas pelo Estado, não podemos perder essa oportunidade de se criar mais um espaço de resistência contra o capital e o neoliberalismo, possibilitando assim uma sociedade mais justa.

REFERENCIA

ARCE, A. **A Formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns apontamentos.** In: DUARTE N. (org) **Sobre o Contrutivismo.** Campinas, Autores Associados. 2005.

BOGDAN,R;BIKLEN,S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução a teoria e aos métodos.Porto:Porto Editora,1994.

BOURDIEU, P; BOLTANSKY,L;SAINT-MARTIN,M. **As estratégias de reconversão: as classes sociais e o sistema de ensino.** In: DURAND, J. C. (Org).**Educação e hegemonia de classe.** Tradução Maria Alice Machado de Gouveia. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BOURDIEU, P. **Escritos da Educação.** 3ª edição In: MOGUEIRA, M.A; CATANI,A. (org).Petropolis, Rj: Vozes, 2001.

_____. **Da regra às estratégias.** In _____. Coisas ditas. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorin. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Trabalhos e Projetos.** In:_____. Pierre Bourdieu: Sociologia. Tradução de Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **O Campo científico.** In_____. Pierre Bourdieu: sociologia. Tradução de Paula Monteiro e Alicia auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federação do Brasil.** 10.Ed. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL, “**Lei nº 9394 de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**”, in Diário oficial da União, ano CXXXIV, n 248 de 23.12.96, pp27883-27.8 dl,1996.

ISAMBERT-JAMATI, V. **Para onde vai a sociologia da educação na França?** Revista Brasileira de estudos Pedagógicos, Brasília, v.67,n.157, 1986.

LUDKE, M. **Entrevista com Pierre Bourdieu.** Teoria e Educação, Porto Alegre, n.3, 1991.

MARTINS, C.B. **A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação.** Em Aberto, Brasília, v.9, n.46, 1990.

MUZZETI.L.R.**Consenso ou conflito:contribuições das teoria sociológicas de Emile Durkheim e de Pierre Bourdieu.** Boletim do Departamento de Didática/Unesp Faculdade de Ciência e Letras, Araraquara,Ano XVI.n.15.p.43-61,1999

NOGUEIRA, M. A **A Sociologia da educação do final dos anos 60 e inicio dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução.** Em Aberto, Brasília, v.9, n.46, 1990.

- NOGUEIRA, M.A; CATANI A. (org) **Escritos da Educação**. 3d. Petrópolis Rj. Vozes. 2001.
- PALMA FILHO.J.C. **Política Educacional Brasileira: Educação Brasileira numa década de incerteza (1900-2000) avanços e retrocessos**. São Paulo, Cte editora. 2005
- PEDAGOGIA, Cidadã. **Módulo Introdutório**. São Paulo: Unesp, 2002.
- PEDAGOGIA, Cidadã. **Caderno de Filosofia**. São Paulo: Unesp, 2003.
- PEC - Formação Universitária. **Projeto Básico do Programa**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2001.
- PULASKY, M. A.S. **Compreendendo Piaget: Uma Introdução ao Desenvolvimento Cognitivo da Criança**. Tradução. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986
- RIBEIRO, D. Lei Darcy Ribeiro: Lei 9394, de 1996. *Revista Carta*, Brasília, DF, n.18, p.9-11. 1997
- SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: LDB Trajetória, Limites e Perspectivas**. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- TORRES, R. M. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial**. In: TOMMASI, L; VARDE, M. J; HADDAD, S.(org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*.São Paulo: Cortez. 1998.
- TOZI, P. **Pedro Tosi**: entrevista [jun.2006]. Entrevistador: A.Carmello.São Paulo:Pedagogia Cidadã,2006. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida dissertação de mestrado de Artur Carmello Neto.
- UNESP. Prograd. Pró-Reitoria de Graduação. **Curso de Licenciatura em Pedagogia Projeto Pedagogia Cidadã**: manual acadêmico. São Paulo, 2003.
- UNESP. Prograd. Pró-Reitoria de Graduação. **Curso de Licenciatura em Pedagogia Projeto Pedagogia Cidadã**: projeto institucional. São Paulo, 2001
- XAVIER DE BRITO, A. **Rei morto, rei posto? As lutas pela sucessão de Pierre Bourdieu no campo acadêmico francês**. Revista Brasileira de Educação, Brasília, 2002

ANEXOS