



# A Universidade e o Desafio de Escrever para Professores

Carla Ariela Rios Vilaronga  
Flavia Medeiros Sarti

**RESUMO – A Universidade e o Desafio de Escrever para Professores.** O artigo discute aspectos relacionados à produção de textos dirigidos a professores da Educação Básica, focalizando a função-autor nesse processo. No contexto educacional atual, os autores desses textos desempenham importante papel, à medida que sua atuação integra-se a processos de legitimação de certos discursos e de novas modalidades de formação docente. Esses pesquisadores acadêmicos se deparam com novos desafios, entre eles o de escrever para os professores da escola. O estudo cujos dados são apresentados neste artigo foi realizado sob uma abordagem qualitativa, a partir de análise documental e de entrevistas, tendo por referencial empírico um programa especial de formação superior de professores em serviço.

**Palavras-chave: Formação de Professores. Universitarização do Magistério. Profissionalização Docente. Programas Especiais. Autoria.**

**ABSTRACT – The University and the Challenge of Writing for Teachers.** The article broaches processes relating to the production of texts aiming primary education teachers, focusing both function and role of the authors on these texts. In the present educational context, the authors of these papers perform an important purpose as their actions integrates the legitimation of specific discourses and new modalities of teacher formation. These academic researchers come across new challenges, e.g. writing for school teachers. The study which data is presented in this article was accomplished under a qualitative approach, starting with documentary analysis, and interviews, having as an empiric reference a special program for graduated working teachers.

**Keywords: Teacher. Universitarization of Teaching. Teacher Professionalization. Special Programs. Authorship.**

A centralidade que a formação de professores da Educação Básica assume nas políticas educacionais mais recentes e o processo em curso de *universitarização* dessa formação (Bourdoncle, 2000) implicam em novos desafios a serem enfrentados por diversos segmentos do campo educacional, entre os quais se encontra a comunidade acadêmica que, neste contexto, passa a se envolver mais diretamente com a formação docente e com os professores da escola básica.

O movimento de universitarização da formação docente integra um movimento mais amplo de profissionalização do magistério e vem se afirmando por meio de reformas educacionais levadas a efeito em diversos países ao longo do século XX, como é o caso dos Estados Unidos na década de 30; do Canadá e da Inglaterra nos anos 60; da Austrália nos anos 70; do México na década de 80; da França nos anos 90; entre outros exemplos (Bourdoncle, 2000). No Brasil, esse movimento foi impulsionado, sobretudo, pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394) em 1996, que determinou que a formação de todos os professores da Educação Básica deveria ser progressivamente elevada ao nível superior.

Como explica Bourdoncle (2007), o processo de universitarização da formação profissional implica em transformações profundas, que atingem: 1. As estruturas dessa formação, posto que as instituições tradicionais desaparecem ou são transformadas segundo uma lógica universitária; 2. Os saberes da formação, que passam a ser transmitidos e elaborados segundo as regras acadêmicas; 3. Os encarregados da formação, de quem se passa a exigir títulos acadêmicos.

No caso do magistério, esse processo vem gerando um contexto de maior aproximação entre professores da escola e professores universitários. Mestres e doutores passam a se ocupar da formação dos professores dos anos iniciais da Educação Básica. Desenvolvem pesquisas que lhes autorizam a emitir opiniões consideradas legítimas sobre o ensino, a aprendizagem, a escola entre outros temas educacionais. E, seguindo a tradição acadêmica, a divulgação desses seus trabalhos é feita por meio da escrita.

O processo de universitarização da formação docente tem propiciado, pois, uma expansão significativa do mercado editorial dirigido aos professores e muitos pesquisadores universitários são chamados para atuar nesse campo, elaborando textos de caráter formativo. Entende-se, no entanto, que a escrita para professores dos anos iniciais da Educação Básica imponha desafios especiais para os pesquisadores acadêmicos – mais acostumados à elaboração de textos dirigidos a seus pares – colocando-os diante de uma outra cultura profissional, no âmbito da qual o ensino, a aprendizagem, a escola e a docência assumem significados bastante específicos.

Ao atuarem como autores de textos dirigidos aos professores, os pesquisadores transitam de uma cultura profissional a outra, onde seu trabalho assume significados diversos. Como explica Foucault (2000), em alguns tipos de discursos a *função-autor* não assume destaque. Esse é o caso das conversas cotidianas (imediatamente consumíveis), das receitas técnicas que são transmitidas no anonimato e as cartas privadas, dos contratos e dos decretos

(representados pelos signatários). O mesmo ocorre nas relações estabelecidas entre os professores no interior da escola, marcadas pela oralidade e por uma perspectiva marcadamente pragmática.

Já na cultura acadêmica, no âmbito da qual a comunicação ocorre em grande parte por meio da escrita e o texto é assumido como propriedade, a *função-autor* assume grande destaque. Nesse ambiente, o autor “[...] bordeja os textos, recortando-os, delimitando-os, tornando-lhes manifesto o seu modo de ser ou, pelo menos, caracterizando-lhe” (Foucault, 2000, p. 44). A função-autor apresenta-se então como um dos procedimentos internos que, segundo Foucault (2000), atuam sobre o discurso, caracterizando seu estatuto no interior da sociedade e agindo para sua legitimação.

## O Autor de Textos e a Formação de Professores

Foucault (2000) explica que o nome do autor não é um nome próprio exatamente como os outros, não é simplesmente um elemento do discurso, ele cumpre um papel: garante a função classificativa, permite reagrupação, delimitação, seleção e relação entre certo número de textos. O nome do autor caracteriza a ligação do nome próprio com o indivíduo nomeado e a ligação do nome do autor com quem o nomeia. O autor, sob essa perspectiva, é então uma *função* da noção de sujeito, que não nasce tão simplesmente da atribuição de um discurso a um indivíduo, sendo antes a construção do ser racional. A “*função-autor* é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior da sociedade” (Foucault, 2000, p. 46, grifo do autor). O autor é quem nos permitira entender certos acontecimentos numa obra, as transformações, as modificações, as deformações: “[...] e isto através da biografia do autor, da delimitação da sua perspectiva individual, da análise de sua origem social ou da sua posição de classe, da revelação do seu próprio projeto fundamental” (Foucault, 2000, p. 53).

Mas Foucault adverte que a *função-autor* “[...] não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, podendo dar lugar a vários ‘eus’ em simultâneo, várias posições que classes diferentes de sujeitos podem ocupar” (2000, p. 57). Um “eu” escreve a introdução, inserindo-nos em seus pensamentos, outro disserta sobre o tema, tendo como base vários autores (mesmo que não os aponte) ou apontando para várias perspectivas e há, ainda, um “eu” autônomo que conclui algo sobre a obra. Furlanetto (2006) sistematiza o posicionamento foucaultiano a respeito dos discursos que comportam a *função-autor*, como sendo aqueles em que: há apropriação de um tipo particular (de um produto, de um bem); ocorre “uma operação complexa que constrói um certo ser racional” (Furlanetto, 2006, p. 5), que lhe confere o estatuto de autor, entendido como “lugar originário da escrita” (p. 5); e apresenta-se um conjunto de traços que remetem para propriedades discursivas (uso de formas pronominais, elementos adverbiais, formas temporais e modais).

Embora o conceito foucaultiano de autoria, entendido como dispositivo de controle dos discursos, tenha nos possibilitado elaborar as questões centrais do estudo ora apresentado, tal perspectiva impõe limites para a consideração de textos que se dirigem à formação inicial e continuada de professores e para a delimitação da *função* da autoria nesse âmbito. Tal limitação impõe-se pelo fato de Foucault reservar a noção de sujeito para situações enunciativas especiais (em que o texto original, ‘de autor’, se opõe ao comentário), tal como ressalta Orlandi (1996, p. 69).

Pressupõe-se que os textos com fins formativos, empregados na formação profissional, não sejam marcados pela originalidade que Foucault atribui a um texto ‘de autor’, estando mais próximos do que ele considera *comentário*.

[...] o comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, se não o de dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no *texto primeiro*. Deve, conforme um paradoxo que ele desloca sempre, mas ao qual não escapa nunca, dizer a primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito (Foucault, 1996, p. 25, grifos do autor).

Assim, a consideração do contexto atual de universitarização da formação docente e da tarefa que os pesquisadores acadêmicos então assumem de escrever para professores da Educação Básica demandou a busca por outros referenciais teóricos, que pudessem ampliar a noção de *função-autor* proposta por Foucault. Tal ampliação é proposta por Orlandi (1996), para quem a *função-autor* não se restringe a um quadro de produtores originais de linguagem, realizando-se

[...] toda vez que o produtor de linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim. Em outras palavras, ela se aplica ao uso corriqueiro da fabricação da unidade do dizer comum, afetada pela responsabilidade social (Orlandi, 2004, p. 69).

Orlandi estende a noção de autoria para o uso corrente, enquanto função enunciativa do sujeito: “[...] se o locutor se representa como eu, o discurso e o enunciador é a perspectiva que esse eu assume, a função discursiva autor é a função que esse eu assume como produtor de linguagem, produtor de texto” (2003, p. 75). Para Orlandi (1996, p. 69), a *função-autor* é “tocada de modo particular pela história” e mesmo o autor se constituindo por uma *repetição* produz um lugar de interpretação, *historiciza* o dizer, em meio a toda responsabilidade de seu nome de autor. Autor e texto são, pois, concomitantemente construídos:

[...] o autor se constitui à medida em que o texto se configura [...]. O autor (se) produz (n)o texto, dá ao texto seus limites e se reconhece no texto. O sentido da autoria depende do efeito de unidade e coesão do texto. Há nesse processo uma tensão constitutiva: ao mesmo tempo em que o texto precisa ser delimitado por um autor para receber essa denominação, permite ao autor

constituir-se como produtor desse texto e assim ser nomeado e/ou nomear-se autor desse texto (Lagazzi; Rodrigues, 2006, p. 93).

Orlandi (2003) entende que a própria unidade do texto constitui efeito discursivo que decorre do princípio de autoria. Sob sua perspectiva, a autoria é necessária para qualquer discurso, estando na origem na textualidade. Assim, “[...] o texto pode até não ter um autor específico mas, pela *função-autor*, sempre se imputa autoria nele” (p. 75).

### **Opções Metodológicas da Pesquisa Realizada e seu Referencial Empírico**

As proposições acima reunidas possibilitaram uma exploração sobre o papel do autor e a função da autoria no contexto de universitarização do magistério. Procurou-se, por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada em um programa especial de formação docente, compreender o modo como autores de textos dirigidos a professores da Educação Básica desempenham a *função* que lhes é atribuída em contextos formativos. Para tanto, buscou-se identificar: as relações que esses autores estabelecem com a cultura profissional docente e as representações que fazem sobre os professores, como leitores de seus textos; as opções que assumem na elaboração de textos especialmente dirigidos a professores; as maneiras pelas quais percebem a função, como autor, que desempenham na formação docente; e o significado que o exercício dessa função assume para sua própria trajetória profissional.

A pesquisa teve como referencial empírico o PEC – Formação Universitária<sup>1</sup>, um programa paulista de formação superior de professores em serviço, realizado de forma semipresencial, com forte apoio de mídias-interativas e que contou com um vasto material impresso produzido especialmente para a leitura de seus alunos-professores. O programa teve início em 2001, sendo implementado em três edições: a primeira, estadual, que contou com a participação da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e, em seguida, duas edições municipais, nas quais não houve participação da UNESP. O programa foi organizado em módulos, estruturados por meio do material impresso e desenvolvidos em torno das seguintes modalidades de atividades: videoconferências, teleconferências e trabalhos monitorados no espaço virtual ou em sala com o tutor presencial.

O PEC foi selecionado como referencial empírico da pesquisa realizada em função de sua abrangência em todo estado de São Paulo, do elevado número de professores que nele obteve certificação no nível superior, de seu caráter pioneiro na região mas, sobretudo, pelo vasto material impresso produzido especialmente para sua implementação (3.500 páginas) e pelo número elevado de pesquisadores acadêmicos que atuaram como autores dos textos que nele circularam.

A pesquisa foi realizada a partir sobretudo de fontes documentais e orais. Foram analisados documentos oficiais referentes à criação do PEC, documentos norteadores para a idealização e produção do material impresso do Programa, além de parte do material impresso produzido para a primeira versão do PEC (1.377 páginas contendo textos e atividades que chegaram aos alunos-professores no início, no meio e no final do curso).

As informações obtidas por meio do estudo documental foram complementadas pela realização de entrevistas semiestruturadas com sujeitos que participaram da elaboração dos materiais impressos dirigidos aos professores no PEC – Formação Universitária. Optamos pela seleção de autores dos três módulos do curso, em torno dos quais o material impresso foi organizado. As entrevistas focalizaram, entre outros aspectos, as experiências que os autores vivenciaram ao produzirem textos para o programa, ao vê-los publicados nos materiais impressos e distribuídos aos alunos-professores; as expectativas que eles nutriam a respeito do magistério dos anos iniciais, seu público alvo no programa; bem como suas concepções sobre a formação de professores e sobre o próprio PEC.

Os dados obtidos por meio das fontes documentais e das entrevistas foram analisados continuamente, procurando *identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado* (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1998). Esses dados foram organizados e então analisados, tendo por subsídio os estudos teóricos e metodológicos realizados ao longo de todo o período da investigação.

## **Os Impressos no PEC: seus processos de elaboração, materialidade e autores**

O material impresso elaborado para o PEC foi produzido no decorrer da primeira versão do programa, implementada entre 2001 e 2002<sup>2</sup>, com a participação da USP, a UNESP e a PUC-SP. Diversos professores vinculados a essas três universidades participaram da elaboração do material, processo orientado por um documento elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2001) e do qual participou ativamente a Fundação Vanzolini, encarregada por sua editoração.

Os temas focalizados no material impresso foram reunidos em módulos, que se subdividiam em unidades e subunidades. Na primeira versão do PEC, denominada PEC – Estadual (2001-2002), o trabalho foi realizado com três módulos centrais, mas as duas versões posteriores, denominadas como PEC – Municípios (2003-2005 e 2006-2008), contaram também com o módulo específico para a Educação Infantil<sup>3</sup>.

De acordo com o Projeto Básico do PEC (2001), a elaboração dos eixos temáticos e de seus respectivos temas e ementários era de responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação que, para a articulação do Programa,

constituiu um Comitê Gestor formado por coordenadores representantes de cada universidade, por representantes da Fundação Vanzolini, da Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE) e da própria Secretaria. Uma das atribuições desse grupo foi “[...] analisar o conteúdo de cada tema dos módulos que desenvolveriam o currículo definido para o curso” (Nicolau, 2006, p. 8).

As orientações para a elaboração do material impresso (2001) destacam que o projeto editorial do Programa empregaria recursos semelhantes àqueles que usualmente se fazem presentes na interface das mídias interativas: com boxes para apresentação de informações adicionais<sup>4</sup>, inserção de *links* que remetem a outros textos do próprio material didático e seleção de trechos do texto para destacá-los. Ademais, o projeto previa que cada texto deveria trazer palavras-chave sobre seu conteúdo, bibliografia comentada e uma apresentação sobre o assunto em questão.

Convém ressaltar o papel desempenhado pelo material impresso para a organização do PEC, no que se refere às atividades e rotinas que deveriam ser cumpridas pelos alunos-professores. Nesse sentido, os textos impressos atuaram no programa como *dispositivos* para estimular modos específicos de se relacionar com discursos acadêmicos, com as leituras, com a universidade e com a formação docente (Sarti, 2005).

## Quem Eram os Autores dos Textos Produzidos para o PEC?

Os textos do material impresso do PEC com autoria definida<sup>5</sup> eram apresentados aos leitores com destaque para a biografia do autor e, em alguns casos, para sua foto. Na seção *destaque*, os autores eram brevemente apresentados, tendo ressaltadas especialmente suas atividades relacionadas ao magistério e à prática em sala de aula (mesmo que no ensino superior). O termo *professor* foi o mais utilizado para apresentar os autores vinculados às universidades. A seguir alguns exemplos:

[...] é professor de Filosofia da Educação dos programas de educação e pós graduação da Faculdade de Educação da USP. É autor da obra [...] (São Paulo/PEC, 2001, s. p.).

[...] é doutor em Educação Matemática pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Atualmente é professor de Didática da Matemática e de Prática do Ensino de Matemática do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de [...] e, também, [...] (São Paulo/PEC, 2001, s. p.).

Como procedimento da pesquisa, a biografia dos autores apresentada no material impresso do programa foi comparada à descrição que os próprios pesquisadores fazem de si mesmos na plataforma *Lattes* do CNPq. Tinha-se por hipótese a existência de diferenças no modo como os mesmos autores eram apresentados nos diferentes espaços. É o que ocorreu no caso a seguir:

[...] professora doutora em Psicologia da Educação pela PUC- SP. Foi coordenadora do curso de Pedagogia dessa Universidade durante duas gestões, [...]. Leciona Psicologia da Educação no curso de Pedagogia da PUC, além de fazer pesquisas na área (São Paulo/PEC, 2001, s. p.).

Possui graduação em Pedagogia - 1975- e Psicologia - 2000-, ambas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP; Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) - 1985 e Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) - 1996, ambos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, desenvolvimento, aprendizagem, cognição, perfil do educador, formação do professor e gestão escolar. Realiza também trabalhos de assessoria, consultoria, coordenação de cursos e pesquisas em educação (Lattes- Texto informado pelo autor - 23 out. 2008) (São Paulo/PEC, 2001, s. p.).

Os autores eram apresentados de formas diferentes, em função do público-alvo. Os pontos valorizados na apresentação dirigida ao público acadêmico, no caso da descrição apresentada no Currículo Lattes, estão relacionados a pesquisas acadêmicas, à atuação na Pós-Graduação, a cargos e representações exercidas junto a instâncias acadêmicas, entre outros. No caso da apresentação elaborada especificamente para o PEC, ressalta-se a preocupação em identificar o autor como um profissional ligado à escola, seja na figura do professor ou do coordenador pedagógico, seja na produção de pesquisas e livros relacionados mais diretamente a questões escolares. Ter atuado anteriormente como professor dos anos iniciais da escolarização ou na formação docente consistia em uma forma de distinção para alguns autores, fonte de legitimidade de suas ideias diante dos leitores (e mesmo do grupo de trabalho junto ao qual elaborava o texto, onde não bastava apenas dominar o conteúdo específico, segundo os depoimentos reunidos).

## **O Material Impresso no PEC – Formação Universitária: seu papel e especificidades**

Em alguns documentos preliminares do PEC – Orientações técnicas para a elaboração do material de apoio [2001] e Projeto Básico do Programa. São Paulo [2001] –, o autor dos textos foi apontado como sendo mais um professor do programa, sob a denominação de *professor-autor*. Mas essa designação não foi empregada no dia-a-dia do programa, como atestam os depoimentos reunidos e outras pesquisas já publicadas sobre o PEC (Sarmiento [2003]; Sarti [2005]; Bello [2008]). No entanto, a dimensão docente da atuação dos autores revelou-se no depoimento de vários entrevistados, quando enfatizavam, por exemplo, o quanto sentiam-se responsáveis por intervir nas atividades realizadas nas aulas, conduzindo-as em direção aos objetivos esperados.

Os autores entrevistados revelam forte preocupação acerca do *modo* como seus textos seriam trabalhados em sala de aula e como chegariam aos alunos-professores que, para eles, tinham uma maneira específica de aproximar-se e de lidar com os conhecimentos acadêmico-educacionais. Os tutores, que faziam a interface diária como os alunos-professores nos polos<sup>6</sup>, não lhes pareciam suficientemente preparados para realizar o trabalho com os textos. Não tinham necessariamente formação específica nas disciplinas trabalhadas no curso e, por isso, os autores entrevistados viam-se como sendo eles próprios os responsáveis por conduzir as aulas no programa, à distância, por meio de seus textos. Para tanto, os autores empenhavam-se em elaborar textos claros e autoexplicativos. Em certo momento do programa, passaram a elaborar também um material de apoio (com explicações sobre os textos) para os tutores.

Essa postura diretiva assumida pelos autores dos textos parece ter relação direta com as representações o que os mesmos tinham sobre as distintas figuras docentes<sup>7</sup> que atuaram no PEC, especialmente sobre os tutores, que se relacionavam presencialmente com os alunos-professores nos pólos. Diante da fragilidade acadêmica que os autores dos textos atribuíam aos tutores, imputavam ao material impresso um caráter marcadamente didático, de conduzir as leituras e atividades dos alunos-professores. É o que se pode inferir do seguinte depoimento concedido por um dos autores:

Então, o material impresso, ele servia o tempo inteiro, ele era o eixo que cortava todas essas relações aqui de dentro com o aluno. [...] A gente tinha preocupações de que o tutor pudesse conduzir de uma outra forma, que desvirtuasse um pouco o objetivo ou que no tempo previsto de trabalho (trecho do depoimento do autor 14, 25 jul. 2004).

Podemos afirmar então que, além de seu leitor mais direto, o aluno-professor, o material do PEC era escrito tendo em vista as características – ou fragilidades – identificadas em outros interlocutores. Por meio de seus textos, os autores buscavam suprir lacunas deixadas pela divisão do papel docente, orientar os tutores e os professores assistentes sem formação específica nas diferentes temáticas trabalhadas, oferecer algumas indicações para as videoconferências e teleconferências, orientar a realização das atividades pelos alunos, além de dialogar com os outros recursos e mídias existentes no PEC.

O conjunto de informações obtidas junto aos entrevistados a respeito do material impresso do PEC nos remete ao papel central que, como antes mencionado, ele desempenhou no programa, principalmente em função da divisão do papel docente que ali ocorria (Bueno et al., 2008): professor-tutor, professor-orientador, professor-assistente, professor-vídeo-conferencista e professor-teleconferencista.

O material é um apoio maravilhoso para o professor, para o tutor, para todos, porque todos nós líamos o material. Quem fazia as vídeos, que era o meu caso, que eu trabalhei com as vídeos, nós tínhamos que tratar do material todo, porque na vídeo você tinha que fazer citações até do material, de tudo. Os professores

que trabalhavam na USP direto com a internet, com os alunos, liam tudo (trecho do depoimento do autor 13, 30 out. 2009).

O material impresso assumiu, no programa, a função de integrar as atividades (videoconferências, discussões coletivas, atividades off-line e on-line), organizar a proposta e mesmo conduzir as atividades a serem realizadas por algumas das figuras docentes, sobretudo o tutor. No entanto, algumas especificidades presentes no modo de organização do PEC impõem indefinições acerca do papel que o material impresso deveria assumir na implementação do programa:

O PEC além desta particularidade de ter professores em atuação, ele tinha mais uma, que era o tipo do Projeto, que era parte presencial e partes com auxílio de mídias interativas. Então o material que nós elaboramos, ele tinha que ter características especiais para um curso presencial e a distância. E era muito novo isso para todo mundo [...] (trecho do depoimento do autor 4, 17 jun. 2009).

Souza et al. (2006, p. 16) nos possibilita refletir sobre as várias indefinições presentes naquele programa, chamando atenção para seu “caráter híbrido” no que se refere ao:

- nível de formação, ao mesmo tempo formação inicial e continuada;
- formato do curso, combina elementos presenciais com elementos virtuais;
- lugar institucional dos participantes, assumem ao mesmo tempo, o lugar de aluno e de professores em processo de formação em exercício.

A condição híbrida dos alunos-professores — ao mesmo tempo discentes no programa e docentes na escola; em formação inicial no ensino superior e em formação continuada, já no exercício da profissão — requeria que ali se estabelecessem relações explícitas entre as teorias previstas na formação do professor e suas experiências práticas de sala de aula. Os alunos eram reconhecidos como professores em processo de formação em serviço, que deveriam ser estimulados a problematizar sua prática e a repensar a sala de aula. Tais objetivos que não são comuns nos cursos de formação inicial oferecidos de forma regular.

No entanto, observou-se que o aluno-professor, para muitos dos autores, seguia como uma figura de contornos pouco definidos que, a partir da leitura dos textos e da realização das atividades previstas no programa, deveria refletir sobre sua prática e mudar sua perspectiva sobre ela:

Porque ele teria que ser não só bem escrito, não só estar claro, mas ele tinha que fazer sentido para um profissional teórico que estava na minha cabeça (“S” 3, 13 jul. 09).

Outro ponto que merece destaque é a preocupação, recorrente no depoimento dos autores, em trabalhar de maneira aprofundada os conteúdos do ensino fundamental com os alunos-professores. O que se pretendia era oferecer aos professores uma ‘formação compensatória’, já que se partia da ideia de que eles tinham recebido uma formação básica deficiente.

[...] a professora precisa conhecer os sólidos geométricos para ensinar isso para as crianças, sempre com mais profundidade do que ela tinha que ensinar para as crianças (trecho do depoimento do autor 4, 17 jun. 2009).

Nesse sentido, os dados reunidos nos permitem afirmar que a formação docente proposta naquele programa assumia contornos do modelo formativo que Saviani (2009) caracteriza como sendo dos conteúdos culturais-cognitivos, com forte ênfase na aquisição de uma cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor em formação iria lecionar.

### **Os Autores dos Textos no Processo de Produção do Material Impresso do PEC – Formação Universitária**

Apesar do importante papel que os conteúdos disciplinares assumiam na formação dos alunos-professores no PEC, os depoimentos dos autores entrevistados apontaram também para outra ideia recorrente nos discursos atuais da formação docente: a de que os textos deveriam *dialogar* com a prática dos alunos-professores. A prática, nesses discursos, é então reconhecida como fonte legítima de saberes docentes. Mas, em outros momentos de seus depoimentos, os entrevistados relacionavam a tarefa de elaboração dos textos a outra concepção de formação docente, baseada na ideia de que os textos deveriam *levar* novidade aos professores, oportunizando-lhes acesso ao que é produzido na universidade (conteúdos disciplinares, conhecimentos ligados aos fundamentos da educação e às metodologias de ensino). No primeiro dos casos, quando a prática docente era alçada ao *status* de fonte de saberes profissionais, os alunos-professores tinham também garantido seu *status* profissional, como docentes da escola. Mas quando os autores enfatizavam seu papel como ‘mensageiros’ da universidade, divulgadores de conhecimentos (legítimos) sobre e para o ensino, restava aos alunos-professores somente o papel de aprendizes, como discentes do programa.

Tendo por base as entrevistas realizadas, é possível afirmar também que, em muitos casos, mesmo a busca pelo *diálogo* com os professores resultava em uma certa infantilização dos mesmos. Impunha-se, pois, o caráter didático do material impresso.

[...] está voltado muito para essa linguagem da escola. [...] Ele não precisa mais pensar, foi pensado por ele algumas coisas, está tudo pensado (trecho do depoimento do autor 11, 29 out. 2009).

*Dialogar* com o professor restringia-se nesses casos a apresentar-lhes ideias, novidades de pesquisa, conhecimentos acadêmico-científicos e propostas para que ele pensasse sobre sua prática na escola.

[...] de dialogar com o professor. De propor que ele pense sobre a sua prática e... levar as últimas pesquisas na área... (trecho do depoimento do autor 5, 10 jun. 2009).

falar com os professores sobre um determinado tipo de conhecimento, que a eles cabe ensinar (trecho do depoimento do autor 9, 22 jul. 2009).

atualização... dos temas. [...] O que está rolando aqui em pesquisas acadêmicas científicas, para trazer a esses professores (trecho do depoimento do autor 10, 12 maio 2009).

Diante do exposto, cabe questionar: qual era o espaço de fato existente naquele material impresso para o pretendido diálogo entre autores e leitores/formandos? O estabelecimento desse diálogo com os professores, apontado pelos entrevistados como uma das tarefas dos autores, limitava-se em muitos casos ao tipo de linguagem empregada (mais acessível) e à ênfase a temas ligados à prática pedagógica. Cabe então questionar: o que significa propor o *diálogo* com professores na formação em serviço? Trata-se de estabelecer relações entre as teorias e as experiências práticas dos professores? Ou de ir ao encontro de suas necessidades de formação e de suas inquietações sobre o ensino? A falta de clareza sobre o que significava de fato *dialogar* com os professores impôs-se como um grande desafio para os autores, mais acostumados aos textos acadêmicos, que tendem a assumir um tom expositivo, de apresentação de resultados de pesquisa.

Alguns depoimentos reunidos apresentam indícios sobre as maneiras pelas quais os autores buscavam a solução dos impasses, esforçando-se em adequar os textos ao presumido modo de ler dos professores ou enfatizando as possíveis relações entre as ideias expostas nos mesmos e a prática pedagógica. Tais procedimentos tinham em vista tornar os textos acessíveis aos professores, de modo que eles pudessem *receber* as informações da universidade. A perspectiva apontada pelos autores é pois a de *levar* conhecimentos, novidades, possibilidades de reflexão e de mudança aos professores. O discurso se impunha em uma direção clara: do autor ao leitor, da universidade à escola. Esses recursos empregados não pareciam, no entanto, suficientes para possibilitar o pretendido diálogo.

Observamos também que, nos depoimentos reunidos, ideias referentes à apresentação de diferentes conhecimentos aos professores se misturam a outras, sobre a *reapresentação* dos conteúdos já conhecidos por eles.

A função do autor é apresentar aquela área de conhecimento para aquele professor leitor. E é uma apresentação interessante, porque é uma apresentação nova, renovada, porque todos esses professores já conhecem de alguma maneira a área, com outras representações, já conhecem. E ali, naquele momento, a gente vai fazer uma reapresentação (trecho do depoimento do autor 12, 11 jul. 2009).

De um modo ou de outro, tratava-se de *levar* aos professores em formação uma perspectiva mais legítima sobre as áreas do conhecimento, ampliando-lhes os horizontes ou desfazendo mal-entendidos.

Outro desafio enfrentado pelos os autores do PEC foi o de ampliar a discussão proposta pelo material impresso, com base em diferentes perspectivas teóricas, sem assumir, no entanto, um caráter enciclopédico. A elevação da

formação daqueles professores ao nível universitário demandava sua iniciação nas tramas discursivas que envolviam os temas estudados.

Michel de Certeau (1994) nos auxilia a compreender essa característica da cultura universitária quando se refere ao contexto acadêmico como sendo caracterizado por uma *economia escriturística* que, a partir da modernidade, privilegia a escrita em detrimento do discurso oral, selecionando o discurso a ser proferido e propagado. Os saberes valorizados nesse contexto são os considerados mais racionais e circulam em sua maioria em textos escritos, baseados em discussões teóricas. Porém, na opinião de alguns de nossos entrevistados, esse formato acadêmico não se adequava ao material impresso do PEC e ao escasso tempo reservado para a leitura dos textos. Optou-se, em alguns casos, pela exploração de apenas uma perspectiva teórica sobre os temas focalizados, entendendo que assim seria possível aos leitores compreender melhor as informações apresentadas. O formato do programa parecia pois potencializar o caráter limitador da autoria enquanto dispositivo de rarefação dos discursos (Foucault, 2000).

[...] até que ponto não poderia estar muito padronizado e não abrir perspectivas de olhar para diferentes ângulos. [...] Não cabia, acho, naquele material e no tempo que era menor para formar esses, colocar mais e mais conteúdos que talvez não tivesse tempo para serem discutidos (trecho do depoimento do autor 9, 22 jul. 2009).

Outra questão interessante que aparece nas entrevistas é o lugar que o aluno-professor ocupava na formação que lhe era oferecida. Ressalta-se mais uma vez o “caráter híbrido” (Souza et al., 2006) do PEC, já que os cursistas não foram totalmente reconhecidos como estudantes universitários que poderiam ler textos de base, clássicos da área, nem como profissionais que dominavam seu trabalho e os conteúdos que teriam de trabalhar nos primeiros anos do ensino fundamental.

O papel dele [autor dos textos] é selecionar autores, selecionar conteúdos considerados relevantes para a formação do educador, então selecionar o autor, dentro daquele autor- textos, se os textos desse autor acabam sendo muito complexos, então ele elabora por escrito, sem banalizar a teoria, mas em uma linguagem mais simples do que o próprio autor, e citando o autor o tempo todo para não ter o perigo de negligenciá-lo (trecho do depoimento do autor 3, 13 jul. 2009).

Assim, oferecia-se aos alunos–professores apenas a leitura do comentário, que diz somente o que o autor (das ideias, das teorias) não havia dito, o que havia deixado nas entrelinhas, ou então, repete o que já foi dito (Foucault, 1996). Embora, como já referido, Foucault não considere que o comentário seja trabalho de autor, entendemos com Orlandi (1996) que autor e texto sejam concomitantemente construídos. É o que parece ocorrer no caso dos textos do PEC: a reescrita ali não seria apenas uma mera repetição, mas a expressão de uma determinada perspectiva sobre os temas focalizados, emitida e legitimada por seus autores e dirigidas, com fins formativos, à leitura de professores do ensino fundamental.

Os autores dos textos que circulavam no PEC tinham pois um compromisso duplo: com o aluno-professor, com quem deveriam *dialogar* ou *levar* o que é elaborado na universidade, possibilitando a identificação com aquilo que escreve; e, ao mesmo tempo, com as suas fontes teóricas, as quais deveriam divulgar para os leitores. Aqueles autores assumiam então o papel de comentaristas e de divulgadores de certas teorias que, segundo entendiam, cabia-lhes ‘traduzir’ aos professores sem, no entanto, desvirtuá-las ou banalizá-las. Esse era um desafio importante, pois nem todas as teorias que circulam na formação de professores se prestam a essa tradução e a um diálogo mais direto com a prática pedagógica.

Outro desafio encontrado na apresentação de conceitos e conteúdos aos professores é o de não formar meros reprodutores do discurso acadêmico, algo que não garante a mudança da prática pedagógica. Ferreira (2008) adverte que os professores tendem a reproduzir discursos teoricamente elaborados, que acabam por ocultar suas práticas reais e não, como era o esperado, possibilitar-lhes a reflexão sobre seu trabalho. De sua parte, os pesquisadores envolvidos com a formação docente não se mostram dispostos a analisar e a refletir sobre suas próprias práticas formativas, sobre a cultura universitária na qual estão inseridos e sobre o lugar de legitimidade que ocupam no campo educacional e as relações de poder nas quais estão inseridos.

O papel que os autores focalizados pela pesquisa assumiam na legitimação de alguns discursos talvez não fosse reconhecido ou pensado por eles durante a escrita dos textos, mas mostrou-se evidente em alguns trechos das entrevistas concedidas.

[...] tem um papel de legitimação de autoridade, com certeza. Talvez, neste momento, em 2000, eu tivesse uma autoridade menor ou tivesse menos consciência dela. Hoje eu percebo muito claramente que dizer que sou eu faz diferença. As pessoas me chamam de senhora (risos), faz diferença. [...] e você entra em uma escola e dizem “nossa, professora da USP”, e faz uma diferença, de legitimação. Já vou ler aquilo como verdade, porque foi ela que falou, não é? (trecho do depoimento do autor 1, 29 out. 2009).

Mais uma vez, é possível identificar formas pelas quais relações de poder impunham-se na implementação do programa, ainda que o intuito fosse estabelecer um diálogo com os alunos-professores. Os autores e seus textos representavam ali o discurso da instituição universitária, as ‘verdades’ das pesquisas por ela divulgada, que deveriam transformar a prática e a identidade dos professores. Os autores ocupavam, assim, um lugar de querer e de poder (Certeau, 1994) no programa.

Entretanto, cabe ressaltar que esses autores também estavam sujeitos ao controle sobre o que era possível e desejável escrever naquele contexto<sup>8</sup>. Elaborar um texto encomendado com restrições e limites, cujo tema, objetivos, público alvo e formato eram decididos pelo contratante, constituiu mais um dos desafios enfrentados pelos autores no PEC. Entende-se que a remuneração

dos autores, ao mesmo tempo que enfatiza o caráter profissional da escrita, exerce um tipo de controle ainda mais explícito.

A maioria dos textos que compõem o programa, foi encomendado para o programa, eram textos com uma pauta bem específica. E isso faz com que a gente se obrigasse a escrever em uma determinada direção. É muito diferente quando você escreve um artigo ou um livro. A escrita por encomenda é sempre interessante, você tem várias restrições, vários limites (trecho do depoimento do autor 12, 11 jul. 2009).

## **Opções Assumidas pelos Autores na Elaboração de Textos**

Como já mencionado, os autores entrevistados tiveram como uma das principais preocupações na escrita dos textos do PEC *levar* aos alunos-professores as teorias costumeiramente trabalhadas nos cursos de Pedagogia, porém em outro formato, mais centrado nas experiências escolares e nas práticas daqueles docentes que já atuavam no ensino regular. Optou-se, em alguns textos, pela escrita baseada em problemáticas, por atividades em que os professores poderiam trabalhar o conteúdo estudado em sala de aula.

[...] o próprio material tem isso, se você olhar os problemas [...] Então todas as atividades que têm no material, tinham uma proposta. Ah! Eles trabalharam com números, então tinha uma proposta prática, então eles entrevistavam as crianças para saber qual é o maior número, qual o menor número (trecho do depoimento do autor 4, 17 jun. 2009).

Para escrever os textos que seriam lidos no PEC, os autores tiveram de levar em conta o que pensavam sobre contexto em que viviam e trabalhavam os alunos-professores. Esse esforço por *adaptar* os textos aos seus leitores ocorria principalmente quando os textos versavam sobre os conteúdos de ensino.

Não, a gente escrevia era o conteúdo acadêmico científico universitário. [...] Então como ele podia ao mesmo tempo ter aquele conteúdo, e transpor aquele conteúdo para um nível menor através de atividades (trecho do depoimento do autor 10, 12 maio 2009).

[...] uma consistência teórica, que ele receba uma carga grande de fundamentos, de modo que ele possa ressignificar a sua prática e ressignificar a sua prática significa olhar com outros olhos os fenômenos educacionais que o leigo não vê (trecho do depoimento do autor 3, 13 jul. 2009).

Os autores pressupunham que a linguagem acadêmica não seria acessível aos professores e optaram por elaborar os textos em uma linguagem mais coloquial. Um tipo de texto mais ilustrado, marcado por exemplos, cuja compreensão não dependesse tanto de relações discursivas.

Eu acho que eu tive uma preocupação maior com o linguajar, de citar experiências [...] (trecho do depoimento do autor 13, 30 out. 2009)

O texto acadêmico não é simples de ser lido, então, na elaboração do material procurou-se usar uma linguagem que tivesse próxima, ou mais próxima possível

dos professores na época. Então era um texto bem coloquial, em uma linguagem bem simples, outro desafio para os elaboradores do material (trecho do depoimento do autor 4, 17 jun. 2009).

As chamadas, acho. O tipo de abordagem do leitor era diferente. [...] Porque na academia a gente não precisa estar amarrando, por exemplo, um conteúdo a uma imagem, um conteúdo a uma tabela. A gente pode ficar na teoria (trecho do depoimento do autor 10, 12 maio 2009).

Tais estratégias empregadas pelos autores apontam para suas tentativas de pensar o contexto da escola sob o ponto de vista dos professores de Educação Básica. Segundo os autores entrevistados, uma das inovações do programa era a intenção de, por meio dos textos, ir além da mera transmissão de conteúdos ou dos resultados de pesquisas acadêmicas mais recentes, buscando contemplar as preocupações de ordem prática dos professores, inclusive com discussões sobre temas atuais das políticas educacionais. Tais discussões deveriam ainda, segundo os depoimentos, ser conduzidas de forma *contextualizada*; tendo por contexto a escola e a prática docente. Tal opção, no entanto, impunha grandes dificuldades:

[...] Era pra ver assim, o que estava dentro da temática, o que estava rolando dentro da universidade, o conteúdo acadêmico científico com relações práticas. Então você via o que tinha de ponta dentro da pesquisa universitária (trecho do depoimento do autor 10, 12 maio 2009).

Então os desafios nossos eram imensos, nós tínhamos que fazer um material que desse conta inclusive da implementação curricular que ainda não existia, com base nos Parâmetros. Para mim foi uma experiência muito boa (trecho do depoimento do autor 4, 17 jun. 2009).

No enfrentamento das dificuldades, contradições importantes apareciam. Ao mesmo tempo em que os autores entrevistados afirmavam que existia uma preocupação em ressignificar a prática do professor (entendida como experiência valiosa e mesmo como condição para a realização de um programa especial), alguns deles atribuíam ao professor um olhar 'leigo' sobre a educação. Enquanto afirmam que não deveriam impor-lhes suas ideias e perspectivas, já que o aluno-professor também era responsável naquele momento pelo seu aprendizado, subestimavam sua capacidade para compreender discussões mais elaboradas conceitualmente. Os autores ressaltavam que tiveram, por diversas vezes, de *adaptar* os conteúdos para os mesmos fossem melhor compreendidos pelos professores.

Mas nós tínhamos que pensar neste professor que tinha a prática. [...] E eu sempre tive pra mim que essa prática poderia beneficiá-lo na compreensão do texto, mas poderia também emperrar, comprometer a compreensão (trecho do depoimento do autor 3, 13 jul. 2009).

A ideia de adaptação dos temas e dos textos para a leitura dos professores aparecia de diferentes maneiras nos depoimentos reunidos na pesquisa. Por

vezes, tratava-se de adaptar os conteúdos a serem estudados aos interesses profissionais dos professores que os leriam. Nesse caso, a escrita acadêmica deveria se submeter ao ambiente formativo e profissionalizante no qual circularia por meio dos textos. Em outros momentos, porém, a adaptação tinha em vista apenas facilitar a leitura dos professores, possibilitando-lhes o acesso aos conteúdos acadêmicos. Tal adaptação, de caráter didático, competia para a já referida infantilização dos professores leitores.

### **Aprendendo a Escrever para Professores: o caráter formativo da experiência como autor no PEC-Formação Universitária**

Como discutido antes, os textos que compunham o material impresso do PEC - Formação Universitária foram elaborados por diferentes autores, que exerceram a *função* (Foucault, 2000) de classificar, reagrupar, delimitar e relacionar os discursos que circulavam naquele contexto. Vários sujeitos, com diferentes perfis, atuaram como autores no programa: professores e alunos de pós-graduação (doutorandos) vinculados à USP, PUC-SP ou UNESP e também outros pesquisadores, escolhidos por ocupam posições de destaque no campo educacional.

Selecionar conceitos e perspectivas teóricas, escrever textos acessíveis aos professores, traduzir os conceitos, oferecer ao aluno-professor textos capazes de possibilitar reflexões e de compensar as falhas atribuídas a sua formação inicial, ocupar uma posição docente no programa por meio de seus textos e imprimir maior legitimidade à formação foram objetivos ligados à função que os autores dos textos assumiram no PEC. A *função-autor*, tal como exercida no PEC, aponta para características do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior do programa. Como também ocorre alhures, o nome do autor dos textos não era um nome como outro qualquer ali, já que cumpria um papel em relação ao discurso por ele divulgado.

A elaboração dos textos para o material impresso rendeu discussões por vezes tensas e exaustivas nos grupos constituídos por sujeitos filiados a diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Apesar dos conflitos instaurados, alguns dos entrevistados relataram que os momentos de trabalho foram ricos em relação às trocas, proporcionando-lhes aprendizagens. Tais dados sugerem que o programa assumiu um caráter formativo também para os autores dos textos, principalmente no que se refere à temática da formação de professores e ao lugar que a universidade pode, deve ou é capaz de assumir nesse campo.

Práticas e valores característicos da cultura acadêmica entraram em conflito com a proposta editorial do material impresso do programa (inspirada nos materiais de ensino a distância e de estudo dirigido): uso de imagens, explicação de conceitos, questões sobre os conteúdos trabalhados, bibliografia comentada. No entanto, após um período inicial de estranhamento (e mesmo de desconfiança e rejeição) com relação a esse formato de escrita que se impunha no progra-

ma, alguns dos entrevistados passaram a empregar textos menos acadêmicos também nos cursos de licenciatura regulares onde lecionam

[...] no curso de licenciatura, que eu trabalhava uma disciplina que agora não tem mais, humana do Brasil, eu usava inclusive os textos do caderno para os alunos lerem. [...] Eles gostavam muito. E muitos vinham até comentar que era uma leitura diferente. [...] ai vinha um curso mais voltado para a prática educativa assim, então eles gostavam muito (“S” 10, 12 maio 2009).

Mas, um dos retornos mais interessantes, foi que eu passei a utilizar em meus cursos de graduação, na UNESP. Ai sim, fica claro que eu tinha ali um material bom para uso com os alunos. Que sintetizavam algumas discussões mais amplas e complexas e que abria a discussão daquele tema. E que meus alunos entendiam e sabiam falar melhor do assunto do que, às vezes, a partir da leitura de outros textos que eu uso dos teóricos da história (“S” 9, 22 jul. 2009).

Aqueles autores – que atuam também como professores no ensino superior regular – passaram a considerar a possibilidade de utilizar materiais de contornos mais didáticos na universidade, com seus próprios alunos, que segundo os depoimentos também enfrentam dificuldades na leitura de textos acadêmicos. Embora tal informação não diga respeito diretamente aos objetivos da pesquisa realizada, aponta para a existência de influências que as novas modalidades de formação docente ora emergentes (como os programas especiais e os cursos de licenciatura a distância) vêm exercendo na formação docente inicial convencional.

Por fim, os dados reunidos junto aos autores dos textos indicam que, mesmo nesse momento em que a universidade reclama para si a responsabilidade pela formação dos professores, as ações e as práticas relacionadas a esse tipo de formação permanecem pouco valorizadas no espaço acadêmico. Embora demande um trabalho exigente e atinja um grande número de sujeitos, publicações dirigidas a professores da Educação Básica não alcançam maior reconhecimento nas avaliações de desempenho realizadas na universidade. Trabalhos dessa natureza seguem com ‘marginais’ ao trabalho acadêmico, de maior prestígio.

Pensar no papel que os autores dos textos desempenharam no PEC e nos muitos desafios colocados a eles na escrita dos textos nos proporciona informações sobre os modos de organização e de funcionamento das novas modalidades de formação docente que surgem nesse momento, com as políticas de universitarização do magistério dos anos iniciais. Oferece indícios, também, sobre as maneiras como a universidade e os sujeitos que nela atuam são atingidos por esse contexto. O movimento de universitarização em curso deve ser estudado em suas diversas dimensões para que se possa problematizar o papel que a universidade e seus agentes desempenham na formação dos professores da escola básica e o lugar que estão dispostos a ocupar nessa formação, cujos desafios parecem demandar mudanças significativas para a vida e o trabalho na universidade.

*Recebido em maio de 2011 e aprovado em julho de 2012.*

### Notas

- 1 Para referenciar o Programa PEC - FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, utilizaremos apenas a sigla PEC no decorrer do texto.
- 2 O programa teve três edições: a primeira estadual, que contou com a participação da USP, UNESP, PUC-SP e posteriormente duas edições municipais onde não houve participação da UNESP. A parte referente à Educação infantil integrou o material somente nas duas edições municipais do programa, sendo elaborada posteriormente.
- 3 Além dos Módulos Centrais de discussão de conteúdos específicos ao currículo do curso de Pedagogia, outros textos e atividades foram escritos com distintos objetivos: *Oficinas Culturais*, que objetivavam a aproximação dos professores com temas como teatro, cinema e arte; *Vivências Educadoras*, que consistia em uma possível aproximação dos professores à cultura universitária; e a sessão de *Memórias*, onde os professores eram chamados a relacionados temas estudados no PEC com suas lembranças relacionadas a sua trajetória escolar e profissional.
- 4 Definições relativas a conceitos apresentados no texto, informações sobre o autor do texto, por exemplo.
- 5 Os textos assinados pelos autores dividiam espaço com outros textos sem autoria definida, como por exemplo, nas sínteses que vinham antes do texto, nas orientações das atividades, nas biografias e até em textos inteiros que falavam diferentes temáticas no decorrer do curso. Foram analisados textos que possuíam o nome do autor.
- 6 Os polos do programa eram os espaços em que os alunos professores se reuniam diariamente para o estudo dos textos, para assistir vídeo/tele conferências e para realizar atividades *online*.
- 7 Segundo o projeto inicial do PEC (São Paulo, 2001), essa divisão foi idealizada da seguinte forma: Docente: teria como atribuições a autoria dos módulos, ministrar videoconferências, escrever ou supervisionar a escrita do material impresso ou participar da seleção de materiais escritos por terceiros, trabalhar de forma integral com assistentes e tutores; Assistente, tinha como atribuição fazer a interface virtual com o aluno relativa a atividades articuladas com as videoconferências; Tutor, atribuição acompanhar as atividades presencialmente (assistir aos vídeos e teleconferências e supervisionar os momentos de estudo); Orientador Acadêmico: dar suporte na elaboração, pelos alunos, de estudos independentes, e auxiliar os alunos na elaboração da monografia do curso.
- 8 Por exemplo, pelas ementas das unidades previamente formuladas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo ou pelo Comitê Gestor do programa.

### Referências

ALVES-MAZZOTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais** - Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.  
BELLO, Isabel Melero. **Formação Superior de Professores em Serviço**: um estudo

sobre o processo de certificação do magistério no Brasil. 2008. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BOURDONCLE, Raymond. Professionnalisation, Formes et Dispositifs. **Recherche et Formation**, Lyon, n. 35, p. 117-132, 2000.

BOURDONCLE, Raymond. Univesitarisation. **Recherche et Formation**, Lyon, n. 54, p. 135-49, 2007.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I. P. 27834-27841.

BUENO, Belmira et al. **Programas Especiais de Formação de Professores, Educação a Distância e Escolarização**: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço. Projeto temático FAPESP, São Paulo, Processo n. 2008/54746-5, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

DÍAZ, Mario. Foucault, Docentes e Discursos Pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades Reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 14-29.

FERREIRA, Fernando Ilídio. Reformas Educativas, Formação e Subjetividades dos Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 239-251, maio/ago. 2008.

FOUCAULT, Michel. **O que É um Autor?** Tradução de António Fernandes Cascais e Eduardo Cordeiro. 4. ed. Lisboa: Vega, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Tradução de Laura Sampaio. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FURLANETTO, Maria Marta. Função-autor e Interpretação: uma polêmica revisitada. In: FURLANETTO, Maria Marta; SOUZA, Osmar (Org.). **Foucault e a Autoria**. Florianópolis: Insular, 2006. P. 109-138.

LAGAZZI-RODRIGUES, Susy. Texto e Autoria. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Susy; ORLANDI, Eni Orlandi (Org.). **Introdução às Ciências da Linguagem**: discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006. P. 81-104.

NICOLAU, Marieta Lúcia. As Marcas que o PEC - Formação Universitária de Professores. In: NICOLAU, Marieta L. M.; KRASILCHICK, Myriam (Org.). **Uma Experiência de Formação de Professores na USP**: PEC - Programa de Educação Continuada. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006. P. 07-17.

ORLANDI, Eni. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

ORLANDI, Eni. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2004.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **PEC - formação universitária**: orientações técnicas para a elaboração do material de apoio. São Paulo, 2001.

SÃO PAULO (Estado); UNESP; USP; PUCSP. **PEC - Formação Universitária Municipios** – Projeto Básico do Programa. São Paulo: 2001.

SARMENTO, Maristela Lobão de Moraes. **Vínculos de Aprendizagem na Formação Continuada**: um estudo crítico sobre o Programa de Educação Continuada – Formação Universitária no Estado de São Paulo. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SARTI, Flávia Medeiros. **Leitura Profissional Docente em Tempos de Universitarização do Magistério**. 2005. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SOUZA, Denise Trento Rebello et al. O Uso de Relatos Autobiográficos em um Curso Especial de Formação de Professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA TEMPOS, NARRATIVAS E FICÇÕES: a invenção de si, 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: EDUNEB, 2006. P. 01-18.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores: aspectos teóricos e históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009.

Carla Ariela Rios Vilaronga é doutoranda do Programa de Doutorado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em São Paulo. É Pedagoga formada pela UNESP, mestre em educação pela UNESP, linha de pesquisa Docência, práticas escolares e formação de professores. Atuou no CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental e trabalha como pedagoga no Curso de Licenciatura em Educação Especial na UFSCar.

E-mail: crios@ufscar.br

Flavia Medeiros Sarti é professora do Departamento de Educação da UNESP, campus Rio Claro, em São Paulo, onde desenvolve atividades ligadas à Licenciatura, à formação continuada de professores em exercício, bem como ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Educação (2005) pela Universidade de São Paulo, onde realizou também o mestrado em Educação (2000) e a graduação em Pedagogia (1995). O pós-doutorado foi realizado na Universidade de Cergy-Pontoise (2011-2012), com bolsa de pesquisa no exterior FAPESP.

E-mail: fmsarti@rc.unesp.br