



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação

Adelino Soares Santos Machado

**LICENCIATURA PLENA PARCELADA EM PEDAGOGIA:
PROFISSIONALIZAÇÃO E PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

Brasília-DF

2010

ADELINO SOARES SANTOS MACHADO

**LICENCIATURA PLENA PARCELADA EM PEDAGOGIA:
PROFISSIONALIZAÇÃO E PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação – FE da Universidade de Brasília – UnB, para obtenção do título de Mestre em Educação junto ao PPGE na área de concentração: Desenvolvimento Profissional Docente e linha de pesquisa: Currículo e Formação Docente.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eva Waisros Pereira - UnB/FE

Brasília-DF

2010

Ficha catalográfica

Machado, Adelino Soares Santos.

COD. Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia:
profissionalização e proletarização do trabalho docente / Adelino
Soares Santos Machado. – Brasília, 2010.

Nº __, __ folhas; tamanho: __ X __ cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Faculdade de Educação, 2010.

Orientadora: Doutora Eva Waisros Pereira

Banca examinadora: Dr^a Iria Brzezinski; Dr^a. Maria
Alexandra Militão Rodrigues; Dr^a Benigna Maria de Freitas
Villas Boas.

Bibliografia

1. Formação de professores. 2. Curso parcelado. 3. Educação
superior. I. Título. II. Brasília – Faculdade de Educação.

CDU _____

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação

**LICENCIATURA PLENA PARCELADA EM PEDAGOGIA:
PROFISSIONALIZAÇÃO E PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

ADELINO SOARES SANTOS MACHADO

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação – FE da Universidade de Brasília – UnB, para obtenção do título de Mestre em Educação junto ao PPGE na área de concentração: Desenvolvimento Profissional Docente e Linha de pesquisa: Currículo e Formação Docente.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Eva Waisros Pereira (UnB)
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Iria Brzezinski (UCG)
Examinadora

Prof^a. Dr^a. Maria Alexandra Militão Rodrigues (UnB)
Examinadora

Prof^a. Dr^a. Benigna Maria de Freitas Villas Boas (UnB)
Examinadora

Brasília-DF
2010

Ao meu pai Guilhermino Machado Barbosa (*in memoriam*) e minha mãe Emília Soares dos Santos (*in memoriam*). Um casal despossuído de bens materiais e que não teve a oportunidade de freqüentarem a escola. Contudo, me proporcionaram escrever e fazer parte dessa história: ele com sua paciência, espírito desbravador e muita coragem; ela com fé, esperança, religiosidade e paixão.

AGRADECIMENTOS

À professora Doutora Eva Waisros Pereira, pela paciência e sabedoria desde o primeiro dia de orientação.

Aos meus filhos Moisés Martins dos Santos e Camila Martins dos Santos, que me dão motivos para resistir aos fracassos.

A minha esposa, Luzenilza Oliveira Martins dos Santos, que à sua maneira esteve sempre presente.

Ao meu irmão, Aldi Bonfim dos Santos, e a minha irmã, Maria da Glória Soares dos Santos, que comigo formam o castelo que meu pai e minha mãe construíram.

Às professoras Benigna Maria de Freitas Villas Boas, Raquel de Almeida Moraes, Lívia Freitas Fonseca Borges e Cláudia Pato, quatro colunas de sustentação deste trabalho de mestrado.

Às professoras Alminda Donato de Moura, Celuíta Pinheiro Guimarães e Neide Maria Tavares Pimentel, bases da minha formação como ser humano e profissional da educação.

Aos professores José Manoel Miranda, Magda Suely Pereira Costa, Márcia Cristina Fernandes de Abreu, Dilsilene Aires e Neila Nunes de Souza, personagens importantes na minha formação profissional.

Ao amigo professor Nelson Soares dos Santos pelo apoio incondicional e irrestrito na luta e no sonho que enfrentamos juntos.

Ao professor Rosolindo Neto de Souza Vila Real, pela compreensão, apoio e disposição em colaborar sempre.

Ao professor Francisco Heitor pela carona da cidade de Luziânia, que me fez chegar a Brasília.

Ao quarteto de amigos especiais: Idonizeth Alves Pereira; José Dias Assunção Neto; José Luiz Batista de Souza e José Neto de Sena.

Aos colegas Alessandra, Cris, Romes, Vitor, Beth, Márcio e Néri e especialmente Renata, que me alimentaram de carinho e amizade sincera.

Aos colegas servidores da Universidade Estadual de Goiás – Unidade de Campos Belos, pelo incentivo e apoio nesta empreitada.

Ao casal José Neilson Marreira e Maria Luzia Soares de Lira Marreira, os quais confiaram a chave de sua residência para que eu pudesse sobreviver em Brasília.

A minha prima Greyce Soares de Souza, que muitas vezes dormiu no sofá para me ceder o conforto do seu quarto.

Ao casal de professores Samuel Aureliano da Silva e Odiva Silva Xavier, pelo carinho e apoio de sempre.

Ao amigo e professor Antônio Egno, pela grande contribuição na fase final.

As mil e uma polêmicas e dilemas em que se manifesta a ambivalência da posição do docente, árvores que dificilmente permitem ver o bosque, poderiam resumir-se, em minha opinião, em sua localização em um lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização.

Mariano F. Enguita, “A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização”.

A educação sonha com a educação,
Na manhã, na tarde, na noite.
A educação sonha com o cidadão,
Que sonha com a transformação,
A autotransformação...

Adelino Machado, “Tarde educativa”.

RESUMO

Esta dissertação tem o propósito de investigar os processos de profissionalização e proletarização do trabalho docente na Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia, modalidade de formação de professores caracterizada pelo desenvolvimento de atividades de prática curricular e pedagógica que acontecem durante os finais de semana e as férias dos professores. O curso escolhido é o do Convênio VII da Universidade Estadual de Goiás - Unidade Universitária de Campos Belos, que se realizou no período de 2005 a 2008, envolvendo professores das redes municipais de ensino de Campos Belos, Monte Alegre e Teresina de Goiás. A pesquisa, de natureza qualitativa, caracteriza-se como estudo de caso. O amparo teórico é buscado em literatura pertinente à formação docente na perspectiva sócio-histórica da profissão. Os dados foram coletados a partir da análise de documentos do curso, da aplicação de questionários de perguntas fechadas aos professores-alunos, sujeitos pesquisados, utilizando-se, para sua posterior abordagem, a técnica de triangulação de dados. A interpretação desses dados foi realizada de um ponto de vista crítico tendo como base pressupostos da literatura especializada na área, a imersão do pesquisador no curso como professor formador e a apropriação de informações em outros documentos, disponibilizados pela Secretaria Acadêmica da Unidade. A pesquisa permite constatar que, apesar de ainda haver resistência por parte dos alunos, o curso impõe limites ao desenvolvimento profissional e intensifica a proletarização do trabalho docente, submetendo-os a sobrecarga horária e ao pagamento de despesas geradas pelo curso. Esses estudantes apresentam características sócio-profissionais negativas tais como a dependência, a submissão, o autoritarismo e o distanciamento, devido às condições e circunstâncias em que realizam as atividades do curso. A modalidade reafirma a dissociação entre teoria e prática, sustentando o modelo positivista que dá suporte ao sistema neoliberal capitalista contemporâneo.

Palavras-chave: Licenciatura Parcelada em Pedagogia; profissionalização docente; proletarização docente; trabalho docente; formação de professores; educação superior.

ABSTRACT

This dissertation has the purpose of investigating the professionalization processes and proletarianization of the teaching work in the Parceled Teaching Degree in Pedagogy, modality of teachers' formation characterized by the development of activities of practice curricular and pedagogic that happen during the weekends and the teachers' vacations. The chosen course is it of the Agreement VII of the State University of Goiás - Academic Unit of Campos Belos, that was accomplished in the period from 2005 to 2008, involving teachers of the municipal nets of education of Campos Belos, Monte Alegre and Teresina of Goiás. The research, of qualitative nature, is characterized as case study. The theoretical support is looked for in pertinent literature to the teaching formation in the partner-historical perspective of the profession. The data were collected starting from the analysis of documents of the course, of the application of questionnaires of closed questions to the teacher-students, researched subjects. The interpretation of those data was accomplished of a critical point of view having as base presupposed of the specialized literature in the area, the researcher's immersion in the course as former professor and the appropriation of information in other documents, made available by the Academic Secretary of the Unit. The research allows to verify that, in spite of still there to be resistance on the part of the students, the course imposes limits to the professional development and it intensifies the proletarianization of the teaching work, submitting them the schedule overload and to the payment of expenses generated by the course. Those students present characteristics negative partner-professionals such as the dependence, the submission, the authoritarianism and the estrangement, due to the conditions and circumstances in that accomplish the activities of the course. The modality reaffirms the dissociation between theory and practice, sustaining the positivist model that gives support to the system contemporary capitalist neoliberal.

Keywords: parceled teaching degree in pedagogy; teaching professionalization; teaching proletarianization; teaching work; teachers' formation; higher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Vista frontal da Unidade Universitária de Campos Belos.....	86
Figura 2: Bandeira-símbolo da Instituição (Universidade Estadual de Goiás).....	87
Figura 3: Símbolo do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação da Universidade Estadual de Goiás.....	91
Figura 4: Símbolo da Licenciatura Plena Parcelada da Universidade Estadual de Goiás.....	92

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1: Cursos graduação dos professores-formadores do convênio VII.....	93
Gráfico 2 – Faixa Salarial dos professores-alunos do convênio VII.....	97
Gráfico 3: Cursos de pós-graduação dos professores-formadores	100
Gráfico4: Preocupações gerais dos egressos da LPPP do convênio VII.....	131
Gráfico 5: Preocupações específicas dos egressos do convênio VII.....	132
Tabela 1: Textos das ementas dos Planos de Ensino da LPPP – convênio VII - 2005/2008.....	109
Tabela 2: Estrutura organizacional dos Planos de Ensino da LPPP – convênio VII.....	110

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.	LPPP – Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia.
AGM – Associação Goiana de Municípios.	LUMEM – Suplência de Primeiro Grau com Capacitação para o Magistério
C/H – Carga Horária.	MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
CAPIL – Centro Acadêmico de Pedagogia Irmã Lúcia.	MEC/USAID – Ministério da Educação/Agência Americana de Desenvolvimento
CEE – Conselho Estadual de educação	NTICs – Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação.
CES – Centro de Estudos Supletivos.	OIT – Organização Internacional do Trabalho.
CF – Constituição Federal.	PBO – Pesquisa Bibliográfica Orientada.
CFE – Conselho Federal de Educação	PE - Planos de Ensino.
CNE – Conselho Nacional de Educação	PPP – Projeto Político Pedagógico.
CNPq – Comissão Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação.	PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício.
CsU – Conselho Universitário.	PT – Partido dos Trabalhadores.
DEPASA – Destilaria Vale do Palmas S/A	RES – Resolução.
DETRAM – Departamento de Trânsito.	SEE – Secretaria Estadual de Educação.
DirPE – Diretoria de Projetos Especiais.	SECTEC – Secretaria de Ciência e Tecnologia.
EaD – Educação a distância	SINDIGOIÂNIA – Sindicato dos Servidores Públicos de Goiânia.
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.	SINEPE – Sindicato das Escolas Particulares do Estado.
EDUCON – Educação Continuada.	TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação.
ESEFEGO – Escola Superior de Educação Física de Goiás.	UCG – Universidade Católica de Goiás
EUA – Estados Unidos da América.	UEG – Universidade Estadual de Goiás.
FACAMP – Faculdade de Ciências Agrárias e Letras de Campos Belos.	UFG – Universidade Federal de Goiás
FUEG – Fundação Universidade Estadual de Goiás.	UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso.
FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental.	UFT – Universidade Federal do Tocantins.
H/A – Hora Aula.	UNIANA – Universidade Estadual de Anápolis.
IBEPEX – Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão.	UNICAMP – Universidade de Campinas.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	UNISELVA – Universidade da Selva.
IES – Instituições de Ensino Superior.	UNITINS – Universidade do Tocantins
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.	UnU – Unidade Universitária.
IUB – Instituto Universal Brasileiro.	UTE – Universidade para os Trabalhadores em Educação.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	
LPP – Licenciatura Plena Parcelada.	

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. RELACIONANDO A MINHA TRAJETÓRIA COM O OBJETO DA PESQUISA	14
2. SITUANDO A INVESTIGAÇÃO	18
3. QUESTÕES METODOLÓGICAS	25
3.1. As ciências e o método: um diálogo necessário	25
3.2 Procedimentos e instrumentos de pesquisa	29
3.2.1 Questionários	29
3.2.2 Análise documental	30
3.3. Estratégias para análise dos dados	32
4. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	37
CAPÍTULO I	39
CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	39
1.1 Escola Normal: formação de professores em nível médio	41
1.2 Curso de Pedagogia: formação de professores em nível superior	45
1.3 A formação de professores na modalidade parcelada	49
CAPÍTULO II	56
PROFISSIONALIZAÇÃO E PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	56
2.1. O trabalho docente	59
2.2 O processo de profissionalização docente	62
2.3 O processo de proletarização docente	67
CAPÍTULO III	71
EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFORMA, INTERIORIZAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO	71
3.1 Reforma e privatização	73
3.2 Expansão e interiorização	83
3.3 Educação Superior em Campos Belos	85
CAPÍTULO IV	89
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO PARCELADO DA UEG	89
4.1 O contexto	89
4.2 Contração de formadores	93
4.3 Projeto Político-Pedagógico	94
4.3.1 Objetivos	97
4.3.2 Atribuições dos parceiros	98
4.3.3 Admissão, transferência, dependência e reprovação	99
4.3.4 Avaliação do curso	101
4.3.5 Prática pedagógica	102
4.3.6 Reconhecimento do curso	104
4.2. Planos de Ensino	106
4.2.1. Ementas	109
4.2.2. Conteúdos	111
4.2.3. Objetivos	112
4.2.4 Estratégias de avaliação	113
4.2.5 Metodologia do trabalho pedagógico	117
4.3 Relatórios de Conclusão de Curso	118
4.3.1 Análise dos relatórios	121
4.4 Localização, preocupações e características profissionais dos egressos	128
4.4.1 Localização	128
4.4.2 Preocupações	129
4.4.3 Características profissionais	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS	153

INTRODUÇÃO

1. RELACIONANDO A MINHA TRAJETÓRIA COM O OBJETO DA PESQUISA

O interesse por investigar o curso de LPPP remanesce do meu envolvimento com ele como professor contratado temporariamente para atuar nesta modalidade na Universidade Estadual de Goiás - Unidade Universitária de Campos Belos a partir do ano de 2002. Portanto, para proceder ao trabalho de pesquisa proponho utilizar métodos e técnicas da pesquisa científica partindo da minha trajetória escolar e formação profissional, que considero estar relacionada à formação parcelada de professores. Como diz Antônio Nóvoa (1991, p. 123), “a história da formação docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social”.

Ressalto em primeiro lugar que minha formação como homem e profissional é marcada pela conjugação do trabalho manual e o intelectual com forte influência da atividade escolar e dos profissionais da educação envolvidos nela. Admito a influência da professora Alminda Donato de Moura¹, a qual me alfabetizou, em sala improvisada de uma igreja evangélica; da professora Celuíta Pinheiro Guimarães e seus ensinamentos sobre hábitos sociais,² na Escola Estadual Felismina Cardoso Batista e da professora Neide Maria Tavares Pimentel, responsável por conselhos que me introduziram no mundo da produção literária e na participação ativa na comunidade, como leitor e comentarista em cultos dominicais da Igreja Católica no ano de 1979 no povoado Barreirão.

Cresci espelhando-me nessas professoras, mas as adversidades financeiras me obrigaram a abandonar a escola em 1980, quando cursava a quinta série do Colégio Estadual Polivalente Professora Antusa. Fiz nova tentativa de estudar regularmente em 1984, mas desisti pelos mesmos motivos, pois tinha que ajudar meu pai a fazer frete com uma carroça e ainda cuidar da roça que mantinha nossa família. Concomitantemente, trabalhava em fazendas no tratamento de lavouras de arroz. Minha condição confirmava o que afirma Nóvoa, citando Jacques Ozouf:

Tornar-se professor primário significa vencer uma evasão, significa escapar a outras condições marcadas por imagens de fadiga: “a do camponês esgotado por jornadas de

¹ Professora voluntária num programa de alfabetização da prefeitura municipal de Campos Belos – GO, em 1975, quando eu tinha 9 anos.

² Para Gramsci, os bons hábitos são os esteios para o exercício da liberdade e da autonomia do homem adolescente e maduro. (Cf. NOSELLA, 2004, p. 133).

ceifa, do tamanqueiro que transpira em bicas ao girar o trado, do tecelão que carda cânhamo empoeirado” (NÓVOA, 1991, p. 126).

Minha fadiga do cabo da enxada e do corte de lenha sucumbia nas diversões comunitárias e – na ilusão que me traziam os programas de rádio – aliviava o meu cansaço, ao mesmo tempo em que recebia informações de fora do meu contexto. Também por meio do rádio me matriculei e estudei por correspondência pelo IUB (Instituto Universal Brasileiro), cursando o supletivo de 1º grau de 1982 até 1984. Nos intervalos de trabalhos braçais em fazendas eu acompanhava os estudos de meus irmãos e de meus pais no MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Na Escola Estadual Barreirão, onde cursei parte da 3ª e a 4ª série primária, havia duas turmas de alfabetização do MOBRAL: uma formada por trabalhadores mais jovens e outra de pessoas idosas, a maioria com dificuldades visuais agravadas pelo ambiente noturno. Nesse meio realizei minha primeira experiência pedagógica: o professor anotava as tarefas no quadro e ia ao chafariz da esquina do povoado “prosear” com seus vizinhos. Eu, que assistia aos meus pais, propus colaborar com a turma na ausência dele, o qual passou a recomendar que eu “tomasse conta da sala” enquanto ele “arejava a cabeça”.

Essa oportunidade como “monitor voluntário” do MOBRAL me impulsionou a estudar e, de 1984 a 1989, estudei por conta própria, muitas vezes sob luz de candeeiro e de lampião. Passei a compor poemas e, no afã de um dia publicar um livro, comecei a guardar poemas manuscritos num caderno. Num desses poemas, assumidamente confessional, apelidei-me de “Estudante Anônimo” (MACHADO, 2002, p. 112), uma metáfora para combinar a construção do homem e trabalhador braçal com a do docente, forjado num determinado ambiente cultural, combinação que – depois aprenderia com Nóvoa (1991, p. 109) – é mais comum do que eu imaginava então.

Por reconhecimento da comunidade, fui indicado em 1988 para a Fundação Educar, programa de continuidade da alfabetização no MOBRAL, na qual lecionei por seis meses, até mudar-me para Goiânia-GO, onde consegui estudar no regime semi-indireto e concluir, em 1990, o ensino de 1º grau do CES (Centro de Estudos Supletivos), por eliminação de módulos.³

No ano de 1993, através da Delegacia Regional de Ensino do Tocantins secção de Arraias, matriculei-me no Supletivo de 2º Grau a distância com comparecimento semestral

³ O sistema semi-indireto funciona com aulas agendadas, “parceladas” de acordo com a necessidade, sendo obrigatória a presença na Unidade Escolar duas vezes por semana, no período noturno, para realizar pré-testes e provas.

para a realização de provas eliminatórias de disciplinas. Concluí essa etapa de estudos em 1994 e fui trabalhar na DEPASA (Destilaria Vale do Palmas S/A). Ali pude observar que muitos colegas de trabalho, por serem analfabetos, ao requerer ferramentas no almoxarifado “assinavam” com o polegar. Propus então atuar como professor alfabetizador naquela usina e os proprietários da empresa solicitaram da DRE (Delegacia Regional de Ensino) de Arraias a instalação de uma sala de alfabetização.

Minha proposta informal de alfabetização consistia na utilização do que chamei na época de “método comparativo”, por meio do qual as letras do alfabeto seriam apresentadas aos alunos/funcionários associadas a objetos do dia-a-dia de trabalho: a idéia era a de que as chaves da oficina, as ferramentas do campo, as peças das máquinas agrícolas e da indústria fossem representadas por letras do alfabeto para facilitar a decodificação e compreensão.

Por causa dessa proposta de alfabetização por “comparação”, em 1995 fui apresentado à UNITINS (Universidade do Tocantins) - *Campus* Universitário de Arraias, e entrevistado pela professora Dilsilene Aires, que me falou da proposta de Paulo Freire; porém, eu ainda não conhecia este grande professor, de quem mais tarde me tornei leitor, admirador e seguidor.

Naquele mesmo ano prestei vestibular na UNITINS e com a colaboração de vários colegas de trabalho formados em ciências exatas, e com alguma instrução em inglês fui aprovado para o curso de pedagogia em regime anual, com habilitação em *Docência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental*, concluindo-o no ano de 1999⁴.

Nesse período atuei no movimento estudantil como presidente do CAPIL (Centro Acadêmico de Pedagogia Irmã Lúcia), atividade integrada a minha militância no PT (Partido dos Trabalhadores) desde o início da década de 1980.

Ainda durante a graduação em pedagogia, participei como monitor do programa de capacitação de professores INOVAR e MUDAR, realizado por meio de parceria entre o *campus* de Arraias e o programa Comunidade Solidária do Governo Federal.

Por influência da pedagogia cristã, no seu sentido libertador e comunitário, em 1997 desenvolvi o trabalho *A filosofia do cristianismo e a educação* e apresentei-o na IV Jornada de Iniciação Científica da UNITINS, *Campus* de Palmas - TO, orientado pelo professor e filósofo José Manoel de Oliveira Miranda. No ano seguinte, ministrei aulas em Campos Belos, no Colégio Estadual Polivalente Professora Antusa, onde estudara em 1980 e em 1984.

⁴ Fui o orador oficial da turma, oportunidade em que enfatizei nossa responsabilidade em iniciarmos o século XXI como “os mais novos pedagogos a enfrentar uma sociedade tão incerta”.

Em 1999 fui aprovado em Concurso Público para seleção de professores das séries iniciais do ensino fundamental, da Prefeitura Municipal de Campos Belos, concorrendo à vaga de professor P-III. Assumi esse cargo na Escola Municipal Niedja de Souza Machado, numa turma de 1º série, com alunos de idades entre seis e 14 anos. E, persistindo no aproveitamento literário de minhas experiências pedagógicas, sintetizei no “Poema de sala de aula” aquilo que eu ouvia dos alunos quase todas as manhãs: “Tio eu quero.../Eu quero comer,/Quero falar,/Quero ver,/Quero caderno./Me dá um livro!” (MACHADO, 2002, p. 124). Ao perceberem meu desespero e insegurança os alunos diziam: “Tio sorria!/O senhor é meu tio!/Eu não quero aprender,/Só quero ler./Não quero escrever!/Quero viver e crescer!” (idem).

A experiência com essa turma enriqueceu minha formação, pois percebi, no contato com meus alunos, que havia uma distância entre a teoria aprendida na universidade e a prática exercida naquela escola.

Em 2001 assumi o cargo de Secretário Municipal de Educação e no ano seguinte fui contratado temporariamente como professor de Geografia da LPPP da UEG - Campos Belos. Nessa secretaria trabalhei na implantação de projetos de alfabetização e de maior participação da família na escola. Assessorado por uma boa equipe de professores e técnicos em educação conseguimos êxito na autorização e regularização das escolas municipais e das creches, bem como a elaboração do Plano Municipal de Educação, a aprovação do regimento geral da rede de ensino e elaboração do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério.

Em 2003 especializei-me pela Universidade Candido Mendes, através do programa “A vez do mestre a distância”. Sob a orientação da professora Maria Esther de Araújo Oliveira, fonoaudióloga com mestrado em gestão ambiental pela UNESA-RJ (Universidade Estácio de Sá), escrevi, com o título-tema: “Cidadania na escola pública: um desafio atualizado aos novos professores”, minha monografia de final de curso, a qual fazia referência aos professores-alunos da LPPP da UEG e que foi aprovada com o conceito “Ótimo”.

Ainda em 2002 lecionei a disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa na UNITINS – *Campus* Universitário de Arraias, onde tinha realizado a graduação no curso de Pedagogia. Essa instituição estava sendo transformada de Universidade do Tocantins em Fundação Universidade do Tocantins e seu patrimônio sendo entregue ao governo estadual, que criou a

Universidade Federal do Tocantins. Não obstante, a fundação continuou a prestar serviços para o estado em parceria com a EDUCON (Educação a Distância e Continuada) ⁵.

No segundo semestre de 2003, passei a atuar como Supervisor Regional do Telepresencial na Regional de Araias, pelo sistema UNITINS/EDUCON, percorrendo várias cidades do sul desse estado e supervisionando as telessalas de formação de professores do curso Normal Superior desse sistema.

Retornando à UEG de Campos Belos, assumi a disciplina Gestão Escolar no curso de Pedagogia Regular. Tratava-se da terceira turma do curso, composta por vários professores em exercício docente na educação básica. Entre as alunas/professoras dessa turma reencontrei-me com Neide Maria Tavares Pimentel, minha professora na 4ª série em 1979, que me incentivou no caminho da produção cultural e na participação comunitária – alicerce da minha militância partidária e estudantil.

O reencontro com a professora Neide representa um entroncamento profissional importante que ocorre na formação de professores. Como afirma Nóvoa, “no processo de entrada na profissão os docentes [...] utilizam freqüentemente referências adquiridas no momento em que eram alunos” (op. cit., p. 125-6). Esse acontecimento sócio-educativo não só permitiu referenciar, mas confirmar e fortalecer meu processo pedagógico/formativo docente.

Naquele ano (2005), além dessa atuação no curso de pedagogia regular, me encontrava imerso como professor na LPPP, para onde transportava as experiências do reencontro com Neide. Nesse mesmo ano foi dado início ao Convênio VII da LPPP de Campos Belos, no qual atuei como professor desenvolvendo as disciplinas métodos e processos de alfabetização I e II e prática pedagógica III.

Em todo esse longo percurso, no qual se misturam vida e prática pedagógica, teoria e ação, ciência e afeto, fui adquirindo as convicções e inquietações que me levaram a escolher o Convênio VII como objeto de pesquisa para um projeto de pesquisa e a ingressar no mestrado em educação da UnB.

2. SITUANDO A INVESTIGAÇÃO

A presente investigação tem como objeto de estudo a formação de professores que se desenvolve por meio da LPPP na UEG de Campos Belos, Convênio VII, curso vinculado ao

⁵ Empresa privada de educação a distância que passou a explorar o mercado da formação de professores em exercício em parceria com a UNITINS.

UTE (Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação) da DirPE (Diretoria de Programas Especiais), que tem a incumbência de promover os cursos parcelados e seqüenciais ofertados nessa Universidade.

O trabalho limita-se a estudar o convênio VII do referido curso, aprovado pelo CsU (Conselho Universitário) da Universidade, Resolução nº 064/05, (anexo –C) com aulas iniciadas no dia 28 de outubro de 2005. Essa resolução refere-se a XXXVII plenária do Conselho Universitário que considerou, entre outros pontos, “a necessidade de professores para atuarem na educação básica em Goiás e a clientela potencial para esta formação [nível superior parcelado]”. De acordo com esse documento, por meio do programa UTE a Universidade atua “na perspectiva de melhoria da qualidade da Educação Superior” através da realização de “uma sólida formação docente”, conforme texto da resolução.

Com essa argumentação aquela plenária aprovou o projeto que promoveu a abertura de 3.725 vagas distribuídas no Estado de Goiás. Aonde não havia prédio para instalar Unidade Universitária foram criados pela mesma Resolução, Pólos Universitários⁶ para ampliar o atendimento a essa clientela. O Convênio VII, como os anteriores são parte de um pacote de cursos que reúne várias áreas do conhecimento. De acordo com o artigo 1º da mencionada resolução, ficou aprovado “o projeto político-pedagógico dos cursos de biologia, educação física, geografia, história, letras, matemática e pedagogia”.

Para a operacionalização do Convênio foi designada pela DirPE uma equipe de trabalho composta por nove profissionais de graduações diversas: três pedagogos, dois geógrafos, dois engenheiros civis, um historiador e um administrador de empresas. Três desses profissionais são especialistas em administração educacional e oriundos de instituições particulares de ensino. Os demais foram especializados em ciências sociais, saneamento, arqueologia e geografia em instituições públicas. Dos nove membros designados há um mestre em educação, um em geografia, um em tecnologia ambiental e recursos hídricos e seis especialistas. Conforme informações do departamento de recursos humanos da UEG (apêndice - I), seis desses servidores fazem parte do quadro de regime comissionado ou contrato temporário, dois pertencem a outros órgãos e estão à disposição da Universidade e um pertence ao quadro efetivo da Instituição.

Consta no projeto do Convênio que a essa equipe cabe, em nome da FUEG, assegurar a realização dos cursos nas Unidades e Pólos Universitários proporcionando infraestrutura, designação e contratação de pessoal, aquisição de materiais, manutenção,

⁶ Unidades ou Campus Universitário improvisado em parceria com prefeituras ou SEE – Secretaria Estadual de Educação. Os Pólos da UEG são criados específica e emergencialmente para os cursos parcelados.

preservação e expedição de documentos, planejamento e avaliação de atividades, cumprimento de contratos, apresentação de relatórios, prestação de contas, organização administrativa e viabilização de aprovação dos cursos. (UEG, 2005b, p. 18-22).

No que diz respeito ao conteúdo desta investigação, durante o seu desenvolvimento são focalizadas duas categorias que considero problemáticas quando relacionadas aos processos de formação docente: profissionalização e proletarização.

De um lado, a profissionalização, que subentende ser o professor “o profissional que domina o conhecimento específico de sua área e os saberes pedagógicos, em uma perspectiva de totalidade” (BRZEZINSKI, 2002, p. 15), de modo a habilitar-se para o exercício da sua função com competência e autonomia, a “produzir conhecimento sobre o seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares e, fundamentalmente, de atuar no processo constitutivo da cidadania do ‘aprendente’, seja ele criança, jovem ou adulto” (idem, *ibidem*).

De outro lado, a proletarização, processo “pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meio de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade”. (ENGUIA 1991, p. 46). Ressalte-se ainda que a proletarização é reforçada com a fragmentação e/ou parcelamento do trabalho, de conceitos, de estruturas consolidadas como os cursos de formação de professores, as instituições historicamente construídas e a própria profissão docente, (HYPÓLITO, 1991).

Em nosso país, as políticas públicas na área de formação de professores têm sido caracterizadas pela existência de modelos diversificados de cursos, especialmente nas últimas décadas, gerando fragmentação na formação profissional do magistério, fenômeno que vem se sedimentado ao longo do tempo. Pautando-se pelo cumprimento de atos legais, a criação de instituições e cursos de formação de professores origina-se de determinações de ordem econômica e política vigente na atual conjuntura.

Tal situação tende a uma conformação do desenvolvimento da profissão de professor numa perspectiva retórica e distante das necessidades sociais e demandas reais da educação e dos profissionais que atuam na área. Isso se agrava pelo fato de as decisões governamentais do setor ser direcionadas por reformas ou “pacotes” de medidas, muitas vezes aligeiradas, que tomam a forma do ideário das classes dominantes representadas no Estado Brasileiro.

A cada reforma imposta na direção de ajustar o Estado para adequar as políticas públicas às exigências das classes que emergem no poder, recorre-se à escola e aos professores, *locus* em que essas medidas legais devem se concretizar, objetivando atingir

estruturalmente a sociedade. Isso é particularmente nocivo para o magistério, o qual, pela sua natureza, tende a ser praticado a partir da observância de valores ético-sociais voltados para interesses coletivos, resistente à prestação de serviço de interesses privados. Essa profissão, uma das mais antigas que a humanidade pratica, projeta-se no sentido de promover o progresso e o bem estar social, mediante a formação de sujeitos críticos e integrados à realidade circundante, o que contraria interesses de grupos econômicos que dão sustentação ao sistema capitalista.

De um ponto de vista crítico, Lawn (1996, p. 3 *apud* SÉRON, 1999, p. 60) argumenta que, “o mercado tomou o lugar do governo e dos serviços públicos, os gestores, o dos proprietários e a planificação o da responsabilidade” e que a educação, segundo o autor, resiste à mensagem da pós-modernidade. Entendo com isso que, na medida em que a sociedade capitalista procura aprimorar seus métodos de exploração mediante o avanço da dominação econômica, a profissão docente acaba sendo controlada e desconstruída, para deixar espaço aberto ao desenvolvimento do capital. As ferramentas utilizadas para essa desconstrução são variadas e se confundem no seio da sociedade que deseja o fortalecimento de valores como democracia e emancipação. Mas essas ferramentas são escamoteadas em reformas, propostas de forma enganosa para incluir a população, social e economicamente. No entanto, muitas vezes essa inclusão visa a alcançar maior nível de consumo de novos produtos da indústria tecnológica.

O marco inicial do controle da profissão docente, para servir aos ditames da dominação econômica, encontra-se no século XVIII, com a transformação do Estado em depositário dos processos educativos, momento em que ocorreu a “substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado)”. (NÓVOA, 1999, p. 15). Esse Estado, assumindo a direção educacional tendeu, histórica e gradativamente, a relegar o professor a um plano de desprofissionalização. Nesse sentido, Serón (1999, p. 46) comenta que “o professorado está sofrendo um processo paulatino de desqualificação, consequência dos processos de racionalização do trabalho docente que o empurra, pouco a pouco, a sua inclusão na classe operária”.

Refletindo sobre isso, pode-se inferir que o Estado Brasileiro tem mantido essa tendência de controle da profissão docente, mediante a adoção de políticas educacionais que lhe restringem a autonomia para cumprir o seu papel social, qual seja a de promover e elevar a formação do povo a novos patamares, requisito indispensável para o acesso aos bens materiais e imateriais socialmente produzidos. De forma estratégica, isso se realiza por meio do

oferecimento de cursos fragmentados com aparente facilidade operacional, mas que engendram massificação e, simultaneamente, alimentam a manutenção de processos de desqualificação docente, fundados no aligeiramento e servindo mais como meio de treinamento do que de formação profissional (MICHELS, 2006).

A literatura especializada no campo da formação de professores⁷ concebe a gênese da fragmentação dessa profissão na reforma de estudos empreendida pelo Marquês de Pombal, no século XVIII, mediante a qual a educação passou a se pautar por um ponto de vista laico no lugar do ensino confessional introduzido no Brasil pelos jesuítas. Essa reforma deu início à mudança de foco, de um ensino erudito católico para um modelo laico que pudesse conciliar uma sociedade injusta com outra prometidamente próspera. Um dos pilares para sustentar essa mudança foi transformar o professor em empregado do Estado, pago para desenvolver seus serviços educacionais. (STEPHANOU; BASTOS, 2004).

As mudanças introduzidas nas políticas de formação de professores no Brasil se deram, mais intensamente, em três momentos importantes de sua história: no período de industrialização do início do século XX, mais precisamente nos anos de 1930 (SHIROMA, 2000); no período do regime militar, de 1964 a 1984, com a reforma universitária e a instalação do ensino profissionalizante compulsório no ensino médio (GHIRALDELLI JR., 1990); e, por último, na reforma educacional da década de 1990, mediante a Lei nº 9.394/96. A reforma do Ensino Superior iniciada em 1968 e consolidada na década de 1970, onde têm origem os cursos parcelados de formação de professores. Nessa década esses cursos foram disseminados ao mesmo tempo em que o país sofreu maior impulso privatista na Educação Superior.

As alterações decorrentes da citada reforma impactaram diretamente a formação de professores e aceleraram o processo de privatização do nível superior de ensino, com o predomínio de interesses privados sobre os públicos. Sobressaem como elementos importantes na promoção dessas mudanças, a democratização e a interiorização da Educação Superior (DOURADO, 2001). Ressalte-se que a LPPP configura-se também como resultado da interiorização desse nível de ensino, ocorrida no Estado de Mato Grosso, na década de 1970 e 1980 (BERALDO, 2005), e no Estado de Goiás, nos anos de 1980 e a partir do final dos anos 1990.

No que se refere aos referenciais teóricos, esta investigação nutre-se de reflexões da área da formação de professores, que guardam relação com o processo de

⁷ Podem-se mencionar entre os estudiosos do tema, os seguintes autores: Nóvoa (1999); Mendonça & Ramos do Ó (2007); Stephanou & Bastos (2004).

profissionalização dos professores, isto é, no seu enquadramento como “corpo profissional”, que ocorreu após seu desligamento histórico da matriz eclesial, para situar-se sob a tutela do Estado. (NÓVOA, 1999, p. 17). Segundo esse autor, a profissão docente deveria caminhar no sentido da afirmação e do desenvolvimento profissional, em busca de uma “nova cultura profissional”, que implique em mudanças estruturais na atuação do professorado.

Entretanto, quanto à tendência dos cursos de formação de profissionais da educação no Brasil, eles têm oscilado entre uma orientação restrita e eminentemente técnica, direcionada ao atendimento do setor de geração de capitais imediatos. Criticando essa lógica imposta pelas orientações mercadológicas, Saviani (2008, p. 155) identifica a existência de dois modelos desses cursos: o dos *conteúdos culturais-cognitivos*, em que predomina o “domínio de conteúdos” que se tornam objetos do processo educativo “da área a ser ensinada” e o *pedagógico-didático* em que prevalece o domínio das formas [métodos] por meio dos quais se realiza o mesmo processo. Para esse autor tem-se aí um mal-estar, que em sua opinião se constitui num dilema, para a formação de professores, uma vez que essa formação se constrói, num e noutro modelo, de maneira a dissociar a teoria da prática. Um dos caminhos para recuperar essa lógica, na opinião dele, é a “reformulação dos cursos de pedagogia e também dos demais cursos de licenciatura” (idem, p. 158). Nesse sentido, ele sugere que

os alunos dos cursos de licenciatura, ao atingirem um domínio aprofundado e atualizado dos conhecimentos que caracterizam a sua disciplina, estariam atingindo também, através da análise dos livros didáticos das áreas respectivas, uma compreensão agora sintética e não mais apenas sincrética de sua inserção no processo de ensino-aprendizagem. (op. cit., p. 159).

Ao examinar o texto “Uma nova perspectiva para o curso de pedagogia” do citado autor é possível perceber que as suas preocupações voltam-se tanto ao campo epistemológico, quanto à forma estrutural em que se organizam os cursos de formação de professores. Complemente-se, ainda, que a esse propósito, Campos (2004) alerta⁸ sobre a massificação e fragmentação que caracterizam esses cursos e que provocam a necessidade de intervenção.

Verifica-se, portanto, um distanciamento do que Saviani (2008, p. 160) considera de bom grado que a formação de educadores se dê a partir de jovens com “genuíno interesse” pelo magistério. Para ele, esses jovens devem passar pelas unidades de formação e aprofundamento de estudos, numa perspectiva da teoria unida à prática, encaminhando-se daí

⁸ Essa autora identifica oficialmente 2.138 cursos voltados para a formação de professores em 16 habilitações diferentes, além das habilitações tradicionais – docência de 1ª a 4ª séries e educação infantil.

para a “inserção dos alunos nos projetos desenvolvidos pelos professores, mediante programas de iniciação científica” (idem, ibidem).

Além dessas reflexões, minha análise considera ainda conhecimentos produzidos a respeito da LPPP, em especial os estudos realizados por Beraldo (2005) sobre os cursos parcelados da Universidade Federal do Mato Grosso, identificados pela autora como modelo de formação tecnicista, estrategicamente voltado para o atendimento das necessidades do mercado e que reforçam a desvalorização do trabalho docente.

Esse tipo de formação apresenta conseqüências que danificam a atuação docente hipótese em que o professor ao invés de um profissional com carreira, salário e campo de trabalho definidos torna-se um “operário” despidido da capacidade de controle do produto de sua intervenção. Disso decorre o processo de proletarização, que Enguita (1991, p. 49) atribui, ainda, a fatores como “o crescimento numérico (do professorado), a expansão e a concentração das empresas privadas do setor” educacional, cada vez mais reduzido, a um serviço comum, portanto com remuneração e status prejudicados.

Assim, situados entre a necessidade de profissionalização e a proletarização, os professores, mesmo se constituindo em uma das maiores categorias profissionais são submetidos ao controle estatal, seja pela regulação decorrente das políticas públicas de formação profissional para atender interesses capitais, seja pelo seu estatuto profissional, que se encontra dependente do Estado.

Os textos “O processo histórico de profissionalização do professorado” (NÓVOA, 1999) e “Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização” (ENGUITA, 1991) oferecem subsídios valiosos para a reflexão sobre essas duas categorias. As análises realizadas por esses autores abordam criticamente as contradições presentes na formação de professores, a partir da realidade de seus países de origem – Portugal e Espanha -, mas que constituem referência para os estudos similares em países como o Brasil, não apenas devido à forte influência recebida da cultura ibérica, mas também pela sua condição e posição no mundo globalizado.

Assim exposto nesta introdução, Nóvoa (1991; 1995; 1999); Enguita (1991); Saviani (2008); Brzezinski (2002) e Veiga (1999) constituem alguns dos teóricos que, ao lado de outros autores brasileiros envolvidos no debate e defesa de propostas inovadoras para a formação de professores, são referências fundamentais para a reflexão do tema proposto neste trabalho de pesquisa.

Acrescente-se, ainda, Beraldo (2005), citada anteriormente, entre outros autores consultados⁹, que apresenta dados históricos referentes ao curso de pedagogia na modalidade parcelada, a partir da experiência de formação de professores no Estado de Mato Grosso. A referida autora critica, em seu estudo, o processo de interiorização e privatização da Educação Superior naquele Estado, mediante estratégias adotadas pelo governo militar no que tange a formação de professores, com amparo legal na Reforma da Educação Superior (Lei nº5.540/68) e na reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71).

Assim, com respaldo em teóricos críticos dos atuais processos de formação docente, espera-se que o presente estudo venha a representar uma contribuição, ainda que modesta, à reflexão sobre o tema.

3. QUESTÕES METODOLÓGICAS

3.1. As ciências e o método: um diálogo necessário

Este estudo é fruto de uma vivência e do meu contato direto com o objeto de pesquisa, de maneira intensa, mas ainda inconclusa. Isto porque a investigação insere-se em um problema amplo, inacabado, que é a formação de professores. A meu ver, isso se constitui num fenômeno social abrangente e complexo que, de certa maneira, foge ao controle de uma pesquisa acadêmica, num recorte de tempo determinado pela urgência do calendário institucional, a que estamos submetidos.

Contudo, durante a investigação foram empreendidas inúmeras tentativas de aproximação com o objeto, buscando fazer comparecer os contrários diante de seus contrários com intenção de esclarecer questões que dizem respeito ao problema em estudo, que é a relação existente entre a formação parcelada de professores, com os processos de profissionalização e de proletarização do trabalho docente. Mas como afirma Weber (1992) In OLIVEIRA (1998 p. 112),

é evidente, no entanto, que não devemos deduzir de tudo isso que a investigação científico-cultural apenas conseguiria obter resultados “subjetivos”, no sentido de serem válidos para uns, mas não para outros [...] no que concerne ao método de investigação, o “como” é o ponto de vista predominante que determina a formação dos conceitos auxiliares de que se utiliza.

⁹ Além dessa autora, Campos (2004), Michels (2006), Araújo (2008), Shiroma (2000) e Silva (2003) entre outros.

Em busca desse “como” deparo com outros problemas que se multiplicam na medida em que as dúvidas aumentam e requerem novas explicações. De maneira indutiva é como se fossem sendo abertas frestas para a instalação de janelas e portas que propiciem novos olhares e possibilidades, numa dada realidade social de um mesmo objeto. Quanto a isso, Löwy (1978, p. 15) lembra que “a realidade social, como toda realidade, é infinita”. Segundo ele, “toda ciência implica uma escolha e nas ciências históricas essa escolha não é produto do acaso, mas está em relação orgânica com certa perspectiva global”, contemplada e vivida.

No caso da presente investigação, o objeto de pesquisa e o lugar onde me posiciono para vê-lo são partes de um diálogo que vivencio como professor, e é também lugar de problemas que desafiam. Neste sentido, o afastamento exigido pelo rigor científico, ao qual me imponho não pode ser visto como regra inflexível e absoluta, pois a autonomia que persigo é relativa em relação ao objeto investigado.

Na escolha do percurso teórico-metodológico desta pesquisa, a opção pela abordagem qualitativa teve em vista a natureza do estudo e a possibilidade de o pesquisador manter contato direto com o objeto da investigação e dispor de condições para utilizar uma variedade de fontes de informações, que não se limitassem a esquemas objetivos e simplificados de análise, mas pudessem ser amplamente interpretados e comparados possibilitando uma visão mais aprofundada.

Por essas características, a pesquisa configura-se como um estudo de caso, que converge para um tema específico e delimitado, qual seja: a sétima edição (ou convênio) de um curso superior de formação de professores – a LPPP – promovida pela Universidade Estadual de Goiás, em Campos Belos. Essa afirmação se baseia na premissa de Triviños (1987, p. 133), segundo quem “o estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é a unidade que se analisa aprofundadamente”, num contexto delimitado.

Durante o desenvolvimento de um estudo de caso, a organização dos dados requer criterioso cruzamento de informações, pelo qual, gradativamente, vão se delineando ou rejeitando hipóteses em relação ao objeto pesquisado. Nesse sentido, Ludke & André (2005, p. 19) esclarecem que

ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes. [...] Com essa variedade de informações, oriunda de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas.

Diante dos vários tipos de dados, nesta investigação optei pela utilização da técnica da triangulação a partir do princípio de que ela “é um processo que evita ameaças à validade interna inerente a forma como os dados de uma investigação são recolhidos”. (CHAGAS, 1993; MACHADO, 2004, *apud* CALLADO; FERREIRA, 2005 P. 1). Como neste caso em que são considerados dados recolhidos de documentos, oriundos de respostas a questionários de perguntas fechadas, da análise de solicitações produzidas pelos estudantes do curso e da literatura especializada no assunto, minha intenção é: além de apresentar e explicar os dados, também demonstrar relações internas e externas entre eles e suas respectivas fontes, indicando pontos convergentes e/ou divergentes no âmbito da profissionalização e da proletarização do trabalho docente.

Os documentos utilizados requereram uma sincera autenticação, por parte de seus autores ou responsáveis, com o objetivo de imprimir credibilidade e consistência interna aos dados, que falam por si só durante as interpretações se aproximando ou se afastando do esclarecimento das categorias de análise. Como este trabalho não está imbuído da intenção de esgotar o assunto ou apresentar respostas possivelmente absolutas e incontestes, não farei o que Bell (1993 p. 113, *apud* CALLADO; FERREIRA, 2005 p. 7) chama de “espremer cada documento até a última gota” para extrair deles a mais provável verdade. Essa maior depuração de dados pode ser realizada em outro nível de investigação, sem perder de vista a satisfação que a pesquisa com o problema da formação de professores por meio da pedagogia parcelada venha proporcionar a um pesquisador da área do Desenvolvimento Profissional Docente.

A análise documental nesta investigação leva em consideração três categorias, a saber: (1) profissionalização docente; (2) proletarização docente; (3) e a formação de professores na modalidade parcelada, considerando características profissionais¹⁰ identificadas nos texto dos relatórios e nas preocupações apontadas pelos professores egressos do curso.

A primeira categoria emerge das características literais do projeto do curso, que traça como objetivos atingíveis graduar, habilitar e qualificar professores, entretanto dá prioridade aos princípios formar profissionais, “conscientizar os professores a serem profissionais”, “construir e reconstruir a identidade profissional”. Além disso, dá ênfase aos saberes profissionais, atuação profissional e categoria profissional, optando textualmente pela

¹⁰ Esse termo tem origem no texto de Enguita (1991) que discute cinco características histórico-sociológicas que definem uma profissão. Santos & Faria (2006) estudam essas características, com migrantes africanos em Portugal, em seu sentido positivo e negativo. Neste trabalho as características que aprofundam a proletarização são consideradas negativas.

“profissionalização e a construção da identidade profissional alicerçados na ética” (UEG, 2005b p. 180).

A proposta enfatiza o professor crítico-reflexivo ao lado do professor mediador, catalisador, formador e pesquisador e recorre, repetidamente, à categoria ação-reflexão-ação, (Apêndice – F). Segundo Schön (1995, p. 87), “à medida que os professores tentam criar condições para uma prática reflexiva, é muito possível que venham a confrontar com a burocracia escolar”. Sua reflexão direciona-se, de acordo com esse autor a criação de espaços de liberdade onde os alunos sejam considerados como atores integrados à sua própria formação, com independência e autonomia. Dessa premissa remanesce a indagação da possibilidade da formação crítico-reflexiva mediante as condições oferecidas na modalidade parcelada, conforme proposto no projeto investigado.

A categoria 2 advém da suposição da precarização do trabalho docente, dadas as condições de realização do curso, De acordo com a tabela de dados referentes ao questionário I (Apêndice – D), 79,4% dos professores-alunos do convênio lecionam durante 40 horas de trabalho semanal em escolas de ensino fundamental, freqüentando as aulas nos intervalos de férias e finais de semana. Do outro lado, de acordo com a matriz curricular do curso, além das atividades de prática curricular e pedagógica, esses professores-alunos devem cumprir 380 horas de atividades fora da instituição formadora¹¹. Dessa situação se explicita a segunda questão do estudo, no âmbito da manutenção e/ou intensificação da proletarização do trabalho docente por meio da precarização das condições de formação.

A categoria 3 decorre da própria natureza do curso e está ligada às questões anteriores. O parcelamento da formação pode advir da precarização de uma profissionalização prometida, haja vista que tal fato está cada vez mais presente no discurso oficial como solução para os problemas enfrentados pela educação. (HYPÓLITO, 1999). Essa terceira questão do estudo emerge da desconfiança implícita no “sonho” do curso parcelado, emergencial, especial e fragmentado imposto pelo Estado aos cursos de formação de profissionais da educação.

Os dados que respondem a essa questão conduzem à pergunta final do estudo, que diz respeito ao tipo de professor formado no curso, tendo como princípio basilar as condições a que são submetidos. As características profissionais assumidas pelos professores-alunos são presumidas como reflexão das contradições de uma formação superior esperada e outra que é

¹¹ Além da prática curricular e da prática pedagógica os estudantes ainda são orientados a realizarem trabalhos chamados PBO (Pesquisa Bibliográfica Orientada). (UEG, 2005b, p. 181).

realizada; por uma profissionalização retórica equipada com os processos de proletarização e submissão do magistério.

3.2 Procedimentos e instrumentos de pesquisa

Por se tratar de um estudo de caso numa perspectiva qualitativa, são utilizados três procedimentos básicos de levantamento de dados no decorrer do processo de investigação do curso. Em primeiro lugar é realizada a aplicação de questionários de respostas fechadas com a pretensão de que eles forneçam informações pessoais e profissionais a respeito dos sujeitos. Em segundo lugar são coletados dados por meio de leituras e *análise documental* aplicada aos documentos selecionados, quais sejam o Projeto Político-Pedagógico do curso, os Planos de Ensino dos professores formadores, os Relatórios de Conclusão de Curso elaborados pelos alunos. Para complementar e checar informações são consultados resoluções, matriz curricular, relatório, demonstrativo de pagamento, portaria, nominata do curso, dossiês, atas e *currículos vitae*, documentos complementares que dizem respeito ao objeto de pesquisa e aos protagonistas envolvidos. São consideradas ainda impressões e opiniões dos professores-alunos por meio de manifestação escrita (solicitação), atividade integrada ao questionário II, (apêndice – B).

3.2.1 Questionários

A coleta de dados iniciais da pesquisa tem como estratégia a aplicação de questionários, instrumentos que segundo Gil (1999, p. 128) constitui

técnica de investigação composta por um número de mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.

Essa técnica é utilizada em dois momentos distintos durante a investigação do curso, respectivamente nos meses de janeiro e outubro de 2008, por meio de contato direto com o grupo de professores-alunos do curso, em sala de aula, como sugere Richardson (1999). No primeiro questionário predominaram questões diagnósticas, pessoais e gerais sobre os sujeitos da pesquisa e no segundo questões voltadas à sua prática pedagógica e vivencial da educação.

Na aplicação dos questionários considerou-se, entre outras vantagens ressaltadas por Gil (1999), a de que a coleta dos dados fazendo uso dessa estratégia representa garantia do “anonimato das respostas” e a não exposição da influência das opiniões e dos aspectos pessoais dos respondentes.

O primeiro questionário (Apêndice – A) aplicado mediante contato direto com a turma de professores-alunos, no mês de janeiro de 2008, possibilitou a organização de informações diagnósticas desses sujeitos. Nesse questionário foram coletados dados pessoais e profissionais (Apêndice – D).

O segundo questionário (Apêndice – B), composto de perguntas fechadas, foi aplicado no mês de outubro de 2008, também mediante contato direto com a turma de alunos, visando à coleta de informações que dizem respeito a alguns aspectos profissionais, como a avaliação e a prática pedagógica dos pesquisados. Nessa circunstância procurei me apropriar das vantagens indicadas por Richardson (1999), de modo a que a formulação das perguntas favorecesse respostas de fácil codificação, o entrevistado não precisasse escrever, mas apenas indicar um número para sua opção e para que o instrumento pudesse ser totalmente preenchido.

Essas informações propiciaram a geração da tabela de índice de respostas do questionário II, (Apêndice – C) explicitando as opiniões dos professores-alunos. A leitura das informações desta tabela colabora com a descrição de características que determinam condições sociais e profissionais que afetam esses atores. Como complemento ao questionário II, foram agregadas três questões abertas para que eles escrevessem livremente solicitações a três personagens que influenciam, direta ou indiretamente, o dia-a-dia da prática escolar, quais sejam: o ministro da educação, o diretor da escola e uma mãe. Essa iniciativa foi adotada para possibilitar a apropriação de opiniões e de preocupações dos sujeitos pesquisados em relação à sua atuação docente, a instituição de ensino e a demais pessoas que influenciam e interferem na realização do trabalho escolar.

3.2.2 Análise documental

Esse procedimento caracteriza uma intervenção na dimensão ética e política do problema investigado, tendo em vista o que entende Caulley (1981 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38) que diz que a esse propósito: “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. A partir dessa premissa procuro, por meio de repetidas leituras dos materiais selecionados, indagar a forma

como se dá a profissionalização e a proletarização do trabalho docente, no âmbito do curso em questão.

A inferência nos textos se constitui de investigação crítica entre o que diz a respectiva proposta, o que se obtém de resultado e como isso reflete na formação dos professores-alunos do curso, partindo-se do seguinte procedimento: juntada, pré-análise, autenticação, leitura flutuante, escolha de categorias de análise, organização e registro de dados em gráficos, tabelas e quadro, por último, descrição textual e interpretação dos dados à luz de pressupostos teóricos recolhidos na literatura que versa sobre a formação de professores.

A análise, de acordo com Lakatos (2003, p. 167) “é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores”, intrínsecos à sua natureza existencial. Isso se realiza a partir do “viés comparativo” da pesquisa, um dos aspectos do estudo de caso, que segundo Triviños (1987), possibilita descrever e analisar as informações relacionando-as aos dados consolidados na literatura especializada, consultada durante a investigação.

Partindo desse pressuposto, a análise a que proponho realizar concentra-se nas linhas textuais dos documentos e se consolida em permanente diálogo com dados recolhidos dos instrumentos de coleta (questionários e anotações documentais) e a literatura da área. Isso está fundamentado na idéia de que a pesquisa em documentos, como é apontada por Ludke & André (1986), é uma estratégia importante a disposição de quem investiga. Segundo elas,

[...] os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, [...] podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos. [...] constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam fonte “natural” de informação. (p. 39)

A presente dissertação de mestrado se estabelece como propósito inquirir três tipos de documentos da Licenciatura Plana Parcelada em Pedagogia, buscando comparar dados explicitados neles, de acordo com as peculiaridades de cada um. O projeto do curso como matriz fundadora da proposta; os Planos de Ensino instâncias operacionais que integram o projeto e os sujeitos atingidos e os Relatórios de Conclusão do Curso, produto final da formação. Esses últimos, por apresentarem características tais como o extenso volume de

páginas¹², são analisados por meio de amostra representativa de aproximadamente um terço dos textos produzidos pelos professores-alunos do curso.

Dos trinta e cinco RCCs produzidos são autenticadas dez unidades de textos, através de sorteio, para análise. O primeiro plano consiste na realização de leitura flutuante, pré-análise, a leitura crítica para predeterminação de categorias e a interpretação dos dados tendo em vista as questões da pesquisa. Minhas pressuposições então se delineiam partido de impressões grifadas e extraídas dos textos fornecidos tanto pela Universidade, quanto pelos estudantes por meio dos textos dos relatórios e de respostas a instrumentos de coleta de dados.

3.3. Estratégias para análise dos dados

A análise de dados realizada nesta investigação tem como base recomendações proposta por Ludke & André (1986, p. 45). No que se referem à inferência junto ao objeto de pesquisa, essas autoras chamam a atenção em primeiro lugar, para a organização do material e a identificação de “tendências e padrões relevantes” evidenciados. Esse ponto de partida, segundo elas, norteia as demais etapas do trabalho, pois os materiais selecionados são fontes que apóiam as escolhas do pesquisador. De acordo com as referidas autoras as “escolhas são feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo e o que vai sendo ‘aprendido’ durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até a fase final do relatório” (idem, ibidem).

No caso em questão, o objeto de pesquisa é identificado em sua essência por documentos que respondem por suas características fundamentais, forma, conteúdo, operacionalização, concepção teórica, abrangência e inserção social. As informações recolhidas nesses documentos se explicitam em gráficos, tabelas e quadros, oriundos da análise de componentes da estrutura formal desses documentos. Os dados diretamente coletados por meio de leituras e releituras servem para representar o objeto perante as indagações da literatura pertinente, na qual se busca delimitá-lo.

Na investigação do curso de pedagogia na modalidade parcelada delimitado no convênio VII da UEG de Campos Belos, as primeiras reflexões partem do contexto histórico da formação de professores no Brasil apropriando-me de estudos de autores como Stephanou & Bastos (2004) e Saviani (2008), que a discutem, ao lado de outros autores, e de um ponto

¹² A amostra de 10 (dez) unidades de relatórios utilizados como fonte de coleta de dados soma 482 (quatrocentas e oitenta e duas) páginas.

de vista crítico, o que considero como sendo caminhos para a proletarização docente no país. A fragmentação e a submissão do professorado aos ditames de autoridades estatais são mecanismos que se arraigam no magistério desde seus primórdios na educação brasileira. Essa abordagem inicial é concebida na investigação como indagações que conduzem ao debate de processos tidos como problemáticos à profissão docente, quais sejam o da profissionalização e proletarização do trabalho docente.

No que tange a esses processos busco suporte na literatura consolidada no livro *Desmistificando a profissionalização do magistério* (VEIGA, 1999) e outros autores como Nóvoa (1995; 1999), Enguita (1991), Popkewitz (1995), Gramsci (1991), Hypólito (1991), Freitas (1995), Brzezinski (2002), Haguette (1991), Feldman (2003), Ludke & Boing (2004), entre outros que questionam o trabalho docente e sua relação com a profissionalidade, o mercado e o sistema produtivo capitalista. Mas, segundo Ludke & André (1986, p. 47) é também importante que o pesquisador faça o registro de seus “sentimentos e especulações do ao longo do processo de coleta” de dados. No caso do convênio VII, as análises e as interpretações não se separam e recebem essa intervenção durante o desenvolvimento do trabalho, haja vista que elas se comunicam, inclusive com a prática pedagógica do pesquisador, em torno das características do curso investigado.

Questão levada a cabo neste trabalho pela sua relevância é a dimensão ética da pesquisa, fundada na garantia do sigilo das informações, principalmente as coletadas nos textos dos RCCs, que possibilitam a exposição das condições peculiares dos sujeitos. As autoras citadas recomendam a tomada de medidas que estabeleçam o anonimato das pessoas envolvidas (idem, p. 50).

Tendo em vista isto utilizo nomes fictícios para cada um dos autores dos relatórios analisados isentando-os da revelação de suas identidades, com o cuidado de não mencionar trechos que posteriormente venham a ser relacionados a determinado autor. O mesmo cuidado é tomado em relação aos Planos de Ensino dos professores formadores. Já quando me refiro ao documento oficial do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação – o projeto político-pedagógico, não faço as mesmas observações, pois ele é um documento público, proposto como diretriz de uma ação política que visa “beneficiar” um segmento da população, no caso professores em exercício docente, “numa perspectiva de melhoria da educação básica”, (Anexo - C).

A inferência nos documentos, nas opiniões emitidas pelos sujeitos pesquisados não estão isentos da subjetividade do pesquisador em decorrência da forte relação da minha própria formação e da imersão junto ao objeto enquanto professor formador contratado

temporariamente no convênio. Entretanto é necessário que aja controle dessa subjetividade e, “uma das formas [desse] controle é a revelação, pelo pesquisador, de seus preconceitos, valores e pressupostos de modos que as pessoas possam julgar o seu peso relativo no desenvolvimento do estudo”, (idem, p. 51). Neste sentido procuro administrar esses sentimentos utilizando-me da escolha de manifestações de pessoas envolvidas ou de autores que de alguma forma se aproximam de minha opinião.

Durante a análise de dados o pesquisador pode lançar mão de “estratégias propostas por Dezin (1970 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 52) que consistem na ‘triangulação’, ou seja, checagem de um dado obtido através de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes”. As informações consideradas problemáticas no convênio VII são comparadas ou checadas, como diz o autor, com pressupostos da literatura, com manifestações dos sujeitos envolvidos, com as orientações dos Referenciais para Formação de Professores, Brasil (2002), com instrumentos produzidos durante a investigação para a finalidade de comparação (Apêndice – G) e entre os documentos analisados. Esse procedimento é realizado no Capítulo IV da investigação, nos três documentos balizadores do objeto de pesquisa, quais seja o Projeto Político-Pedagógico – PPP do curso; os Planos de Ensino – PEs e os Relatórios de Conclusão de Curso – RCCs, conforme detalhado a seguir:

a) No PPP as inferências são realizadas por meio do recorte de informações consideradas relevantes e problemáticas. Dessa intervenção produzi uma tabela dados (Apêndice – F), em que são apontados dados considerados de relevância no projeto, com as observações pertinentes, localizadas no texto do projeto. Depois de lido e relido o documento foi subdividido em partes para realização de inferência em cada um dos componentes: objetivos; atribuições dos parceiros; admissão, transferência, dependências e reprovações; corpo docente; avaliação; fundamentação teórica; concepção teórica; prática pedagógica e reconhecimento do curso.

b) Os 35 PEs são analisados um por um e realizadas comparações entre seus componentes e os componentes do projeto, principalmente os relacionados aos objetivos e avaliação, que tem estrita relação com a prática pedagógica dos professores contratados. Durante a análise dos componentes tanto do projeto, quanto dos Planos de Ensino recorro a Veiga (2004) através do livro *Repensando a Didática*. Neste livro essa autora aborda de um ponto de vista crítico, itens essenciais que compõem o planejamento do ensino. A principal crítica constatada nos planos é sua desrelação com o projeto, e a “independência” com que foram elaborados desconsiderando os pressupostos teórico-metodológicos da proposta do

curso, (cf., tabelas 1/2, p. 109/110). Quando me refiro ao processo avaliativo faço uso dos estudos de Villas Boas (2006; 2008), pesquisadora desse assunto.

c) Os RCCs configuram-se como documentos sínteses resultados da operacionalização do curso (convênio VII) e são analisados considerando características profissionais impregnadas nos textos dos professores-alunos. Trabalho neste estágio com o pressuposto de haver uma interrelação entre o projeto, os Planos de Ensino e os relatórios, procurando dialogar com Saviani (2008), Beraldo (2004), Nosella (2004), Pérez Gómez (1995) e Shön (1995), autores que desenvolvem posicionamentos críticos em relação à formação de professores que tende a privilegiar a técnica em detrimento da formação consciente do educador. Nos relatórios em questão se sobressaem características consideradas negativas no que diz respeito à formação docente, na contramão dos pressupostos da literatura, dos Referenciais para Formação de Professores no Brasil e até mesmo dos objetivos do projeto pedagógico do curso. Procedo com os dados dos relatórios a comparação com opiniões dos egressos do curso, obtidas através do questionário II de perguntas fechadas, (Apêndice - C). Os autores dos relatórios são mantidos em anonimato, e para isso aproprio das dez primeiras letras do alfabeto grego: *alfa, beta, gama, delta, épsilon, digama, stigma, zeta, eta e heta*¹³, para representá-los e serão citados a partir da sigla RCC seguida do codinome separados por barra oblíqua.

As inferências realizadas nos documentos acima abordados são complementadas, confirmadas e confrontadas com informações de documentos que circunstanciam o objeto de pesquisa da presente dissertação. Dossiês, atas, *currículuns vitae*, nominata, resoluções, matriz curricular, relatório, portaria de reconhecimento, demonstrativo de pagamento, geram dados formais que confirmam ou contradizem os verificados nos documentos oficiais. São materiais que fornecem informações complementares por meio de tabelas relacionadas aos objetivos, aos atores envolvidos e a operacionalização do projeto, listados no final do trabalho.

Este trabalho de pesquisa focaliza também, por meio de reflexões buscadas na literatura, o curso de pedagogia nesta modalidade, sua natureza enquanto curso de formação superior. Em nosso país a relação deste nível de ensino com a população de menor poder aquisitivo, tem mudado, principalmente na década de 1990, mas ainda permanecem disparidades entre Instituições públicas e privadas, entre cursos elitizados e cursos populares, entre cidades industrializadas em os interiores dos Estados.

¹³ Figuras representativas de cada um dos dez autores da amostra dos RCCs da LPPP – Convênio VII.

Minha reflexão é no sentido de que as políticas de Educação Superior para formação de professores, após a entrada em vigor da “década da educação”, apontada no artigo 87 da LDB 9.394/96, tenham caráter governamental e não estatal. Durante a pesquisa questiono a maneira diferenciada como da educação superior do interior do Estado com esse mesmo nível nas capitais. Também os cursos de formação docente em grande parte são conduzidos como programas emergenciais ou especiais e efêmeros, sendo pouco perceptível o amadurecimento dos cursos.

O conteúdo do projeto do curso é objeto de comparação, nesta investigação, com outras experiências como a do Estado do Mato Grosso no começo da década de 1970, em pleno regime militar. Os cursos de formação de professores se tornam políticas de “inclusão” no nível superior de ensino, em regiões onde essa possibilidade era remota. Dourado (2001) realiza um estudo crítico da interiorização e percebe que há manobras de natureza eleitoreira na “concessão” da Educação Superior. Além disso, este autor apresenta relevante preocupação com a negligência dos conselhos estaduais de educação que segundo ele facilitam os reconhecimentos dos cursos, quando isso poderia ser um momento de se exigir maior qualidade no oferecimento de vagas.

Além deste autor recorro a outros que debatem a Educação Superior de um ponto de vista crítico, tais como Silva Jr (2003), Dias Sobrinho (2003), Catani (2002) – autores que se ocupam de analisar criticamente o processo de privatização intensificada na década de 1990 – e Santos (2004), que denuncia a comercialização do conhecimento em benefício do Estado privatista. Com isso a própria instituição de ensino superior tem que se submeterem às leis do mercado, buscando alternativa semelhante as das iniciativas liberalizantes. No que diz respeito às políticas ou as características do Estado neoliberal lanço mão da contribuição de Bianchetti (2001).

A literatura que trata da Educação Superior contribui no sentido da relação proposta deste nível de ensino ter atingido pequenas cidades do Estado de Goiás, na esteira das políticas governamentais. Em muitos casos o ensino superior se instala em condições precárias, dividindo com a população o ônus provocado pelas mudanças, projetadas na retórica eleitoreira. A meu ver, essa situação divide a comunidade entre ser beneficiada com uma parte dessas políticas e por outro lado conviver com sistemas de “parcerias” geradores de despesas. Dourado (2001) situa as fundações como estratégicas para realização de parcerias com o setor privado, o que facilita a exploração indireta de mercados educacionais emergentes.

4. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Estruturo esta dissertação em quatro capítulos. No primeiro refiro-me aos aspectos históricos da formação docente no Brasil, a partir do período colonial. Após breve retrospectiva histórica, focalizo a formação de professores na Escola Normal, quando ela se desenvolve em nível médio e, em seguida, reporto-me ao curso de pedagogia, que habilita para o magistério em nível superior. Por último, discorro sobre a formação docente na modalidade parcelada, sua gênese e cronologia, aportando no curso de LPPP, da Universidade Estadual de Goiás – Unidade de Campos Belos.

No segundo capítulo verso sobre a perspectiva sócio-histórica da profissão docente. A problemática é analisada, inicialmente, pelo enfoque da sociologia das profissões, considerando o diálogo dessa área com o desenvolvimento histórico da profissão docente. Com base na literatura especializada, são focalizados os processos de profissionalização e proletarização do trabalho docente, particularmente a partir de estudos de Nóvoa (1999) e de Enguita (1991), que analisam as características do desenvolvimento profissional e de sua precarização, bem como a relação desses processos com as demandas geradas pela produção capitalista.

No terceiro capítulo abordo as reformas introduzidas na educação superior durante a ditadura militar e no período imediatamente subsequente, mediante políticas públicas de caráter neoliberal, que tendem a submeter os processos educacionais aos interesses do mercado financeiro capitalista. Evidencio que a interiorização e democratização desse nível de ensino aparecem como instrumentos restauradores, mas, na realidade, ensejam o aprofundamento da privatização da educação superior brasileira em favor das políticas neoliberais. Nessa ótica, relato o processo de interiorização do ensino superior no Estado de Goiás, a partir da tese da inclusão educacional, que essa iniciativa se presta para atingir todas as regiões, embora sob o custeio da população.

Discuto, nessa perspectiva, a situação da Universidade Estadual de Goiás, que aporta nas cidades mais longínquas do Estado, como em Campos Belos¹⁴, por meio da LPPP, e que se configura como um canal entre as reivindicações históricas da comunidade, que almeja ampliação de acesso ao ensino superior, e o cumprimento da Lei 9.394/96, que favorece a “inclusão educacional” mediante cursos parcelados, de qualidade discutível.

¹⁴ Esta cidade tem aproximadamente 20 mil habitantes, de acordo com o senso do IBGE/2009 e se situa a 630 quilômetros de Goiânia, capital do Estado.

O quarto capítulo trata da descrição e análise dos dados obtidos no decorrer da pesquisa, mediante a análise documental e a aplicação de questionários. Nesta parte realizo a interpretação dos dados recolhidos à luz dos aportes teóricos críticos considerando as contradições entre o curso planejado e o executado, bem como o distanciamento entre a formação realizada e os parâmetros de qualidade da formação propostos na literatura que discute o tema.

Nas considerações finais apresento as principais inferências sobre os processos de profissionalização e de proletarização do trabalho docente presentes no curso investigado, tendo em vista o seu potencial para o desenvolvimento profissional docente e as suas limitações, decorrentes de um modelo de formação influenciada pelo mercado capitalista, que conduz à proletarização ou a manutenção da precarização do trabalho docente. Essas conclusões remetem a um tipo peculiar de profissional dotado de características que lhes foram impostas por meio de condições de trabalho e de formação, contrárias aos princípios, características e etapas pressupostas na literatura especializada na área da formação docente.

CAPÍTULO I

CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A história da formação de professores no Brasil inicia-se a partir da segunda metade do século XVIII e é marcada, nesse começo, pela nossa condição de colônia submetida às leis de Portugal. Através do alvará do dia 28 de junho de 1759 a educação passa a ser conduzida pelo Marquês de Pombal, ministro chefe do reino de Portugal. Entre outras novidades, o marquês instituiu a *reforma de estudos menores*. No primeiro ano de vigência desse alvará foi promovido “o primeiro concurso para professores públicos” (STEPHANOU; BASTOS, 2004, p. 183). A partir de então, passou a predominar o sistema de “aulas régias”, resultado dessa primeira reforma educacional, balizada em anúncios de transformações que modernizassem o antigo sistema de ensino jesuítico considerado retrógrado e prejudicial ao desenvolvimento colonial.

As “aulas régias” se tornaram os principais instrumentos de mudanças, oficializadas 15 anos depois com aula inaugural ministrada pelo “professor régio Francisco Rodrigues Xavier Prates”, quando já se haviam passado cinco anos da realização do concurso para seleção de professores. Todavia, Stephanou & Bastos registram que os professores aprovados não foram convocados para assumir o cargo (op. cit., p. 183). O sistema de “aulas régias” representou a “mão do estado” português agindo na Colônia, com o objetivo de retomar o controle da educação, já que o sistema de ensino dos jesuítas não mais agradava aos interesses estatais do Império.

As aulas do sistema régio aumentavam o atendimento no ensino de ler e escrever e aproximava o poder público das ações governamentais, aumentando o controle do trabalho dos professores, que a partir de então passaram a serem vigiados diretamente, tanto por órgãos internos – os diretores, como externos – as câmaras municipais, (idem, ibidem).

Nas aulas régias os professores das “primeiras letras” e os demais professores se distinguiam de forma bem clara, pois somente aqueles eram chamados de mestres e os demais de professores. Essa distinção indica a origem da fragmentação da profissão docente no Brasil, fator que interfere na mobilização/organização do professorado atual, ilustrado pela separação entre professores universitários e professores da educação básica. Em se tratando da formação de professores no Brasil no período colonial, Stephanou & Bastos relatam, a partir do estudo de documentos da época, que

os professores públicos eram obrigados a cumprir certos compromissos, entre os quais estavam: financiar o próprio ofício – a escola era em sua própria casa e a compra do material necessário às aulas também ficava a seu cargo; levar os meninos à missa ao menos em um domingo ao mês; promover a educação civilizada; arcar com as despesas relativas ao seu treinamento. (op. cit., p. 189).

Este relato denuncia o estado de sobrecarga de atividades e atribuições atreladas à função do magistério, numa aproximação das condições da profissão existentes atualmente, quando o docente se vê sobrecarregado por tarefas alheias à sua função, como a necessidade de lidar com crianças hiperativas – função de profissionais da área de psicologia; intermediar conflitos, inclusive com a presença de agressões e/ou riscos à vida – tarefa da polícia; supervisionar a higiene dos alunos (cuidados com piolhos, escovação), entre outras atividades de responsabilidade familiar e dos agentes de saúde pública.

Nesse início já se percebem as origens da tendência do Estado de, desde aquele momento histórico (meados do século XVIII), transferir suas responsabilidades para os professores, colocando sobre eles o atributo da formação integralizada da criança, inclusive sob o ônus de tempo e recursos para o professor. Por outro lado, as autoras citadas informam ainda que, a partir da investidura no cargo, os professores eram premiados com títulos e privilégios dispensados à nobreza européia.

Segundo elas, (op. cit. p. 189) existiam profundas contradições entre o discurso oficial do império português e a situação a que eram submetidos os professores régios. As honorarias apareciam como letras mortas, pois as reais condições de trabalho dos mestres eram estafantes, ainda que eles desenvolvessem o trabalho com satisfação. Da mesma forma, as remunerações desses profissionais régios eram diversas e subjetivas, reforçando o princípio da fragmentação e da fragilização da profissão:

Um professor de ler, escrever e contar, por exemplo, podia receber entre 80\$000 [oitenta mil réis] e 150\$000 [cento e cinquenta mil réis]. Mas também dependia da cadeira que lecionava, podendo variar, no período colonial, por exemplo, entre 80\$000 [oitenta mil réis] para um substituto de primeiras letras até 460\$000 [quatrocentos e sessenta mil réis], para um professor de filosofia.

O professor de primeiras letras, educador dos filhos dos colonos pobres e de indígenas, tinha *status* e salário diferenciados para menos em relação ao professor das áreas das humanidades, como música, filosofia e oratória, oferecidas aos filhos dos colonos bem sucedidos. A diferenciação salarial, a que estavam submetidos os professores desse período,

provocou estados de insatisfação e serviu também de mecanismos de manipulação política dos cargos por parte do governo. A respeito do salário as autoras relatam que

foi alvo de reclamações constantes durante todo o período das Aulas Régias, não apenas no Brasil, mas também em Portugal. Os aumentos de salário não eram dados ao mesmo tempo para todos os professores públicos, e nem mesmo dentro de uma mesma região, ou ainda cidade. Além disso, o pagamento atrasava muito, em certos casos até anos, trazendo muitas dificuldades para os professores, no entanto persistiam no ofício. (idem, ibidem).

Essa situação revela a fragilidade da política salarial do sistema régio, fator indicador de possível beneficiamento político por parte da classe pagadora, que ao reter o pagamento dos professores tinha a oportunidade de fazer a distribuição de maneira precária como convinha à corte e seus representantes. As lacunas existentes favoreciam os representantes do Estado em detrimento do professorado, ao mesmo tempo em que fragilizava a categoria desses profissionais. Essa característica da realidade educacional colonial pode ter influenciado a cultura do financiamento do trabalho docente em nosso país, iniciando assim um processo explícito de precarização da profissão.

Diante das transformações que foram ocorrendo no país, nas primeiras décadas do século XX foi necessário implementar novas estruturas que viessem atender às demandas educacionais então existentes. Com esse propósito, foram criadas as Escolas Normais, com a missão de fazer frente ao processo de urbanização, em franco desenvolvimento, e a de abrigar a crescente classe social urbana. Essas escolas passaram a ser o local da formação de professoras normalistas, a começar pelas capitais e cidades com maior número de habitantes.

1.1 Escola Normal: formação de professores em nível médio

O advento do século XIX coincide com a precipitação de mudanças que vinham se acumulando gradativamente desde a Revolução Francesa, na Europa, e a Proclamação da República aqui no Brasil. A instituição escolar se fortalece e passa a exercer o poder de formar seus agentes, inculcando-lhes valores que passam a caracterizar-lhe, como o da hierarquização (cf. NÓVOA, 1991, p. 125). No campo do ensino e da formação de professores, as Escolas Normais estão na origem de uma profunda mudança, de uma verdadeira mutação sociológica, do pessoal docente primário. Sob sua ação, os mestres miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a profissionais formados e preparados para o exercício da atividade docente. (idem, ibidem).

Daí surgia uma sociedade fundada em valores como a fraternidade, a laicidade e o espírito republicano e as primeiras décadas desse século prometem o ressurgimento de princípios restauradores, donde advêm tendências e modismos importados principalmente da França. Consolida-se com as Escolas Normais a secularização do ensino e da formação docente, ainda que elas corroborem o processo de feminilização, parte do plano estratégico de desvalorização da profissão docente, por parte do estado.

Isto porque essas escolas, que se constituíam como *locus* importante para a formação das normalistas, professoras formadas para exercerem a profissão, confundiam a função docente com afazeres domésticos, dos quais o magistério servia como complemento. No entanto, apesar do seu início precário, essas instituições se constituíram em capítulo importante na história da educação no país. Sobre a precariedade pedagógica das primeiras EN (Escolas Normais), Saviani discorre:

A província do Rio de Janeiro saiu na frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Tratava-se de uma escola bastante simples, regida por um diretor, que era também professor, com um currículo que praticamente se resumia ao conteúdo da própria escola elementar, sem prever sequer os rudimentos relativos à formação didático-pedagógica. (2008, p. 15).

O currículo das primeiras Escolas Normais era formado pelas mesmas disciplinas das escolas de primeiras letras do período jesuítico. Elas utilizavam o método lancasteriano¹⁵ de ensino e eram regidas por um diretor que fiscalizava e direcionava as matérias básicas das *quatro operações, princípios de gramática, geografia, geometria e moral cristã*. Nos primeiros momentos de implantação, essas escolas recebiam interferências políticas constantes, sendo fechadas e reabertas por qualquer uma das autoridades ligadas ao governo central. (op.cit.).

Sem regulamentação, ao serem fechadas, as primeiras Escolas Normais eram substituídas por tipos improvisados, onde atuavam os professores adjuntos que, “como ajudantes de classe, [iam] aperfeiçoando-se nas matérias de prática de ensino. Por esse meio seriam preparados os novos professores”, responsáveis pela continuação das atividades de ensino (ibidem). Somente em 1859 as Escolas Normais foram reabilitadas com organização curricular e nomeação de funcionários permanentes para manutenção e funcionamento administrativo e didático.

¹⁵ Método de ensino mútuo em que era escolhido um aluno “mais adiantado” para ser monitor. Foi criado pelo Inglês Joseph Lancaster (1778-1838) e foi implantado no Brasil pela lei Imperial de 15 de outubro de 1827. Esta lei deu origem ao Dia dos Professores pelo Decreto Federal nº 52.682/63 de 1963.

A partir de 1930, as Escolas Normais no Brasil passaram a exercer o papel de educar parte da população brasileira: os colonos mais influentes e que tinham maiores posses no território. Quando o país passava pela euforia desenvolvimentista de Getúlio Vargas e precisava dar respostas positivas à sociedade, alimentando o discurso reformista deste governo, as escolas passaram a constituir plataformas de mudança.

A nação sofria com a crise de 1929 provocada pela queda da bolsa nos Estados Unidos e por essa razão, e também por causa das promessas do governo populista do então presidente, ia aos poucos se convertendo em um país de modelo urbano-industrial. Naquele momento se fazia necessário pensar e preparar uma mão-de-obra que se adequasse às necessidades das indústrias que avançavam em território nacional, promovendo gradual adesão ao sistema capitalista industrial norte-americano.

Concomitantemente, a influência dos Estados Unidos também se impôs na educação praticada no país, através do pensamento de John Dewey, educador que deu base à pedagogia daquele país, pensamento esse que aqui no Brasil recebeu o nome de *Escola Nova*.

A educação preconizada por Dewey era essencialmente pragmática, instrumentalista, buscava a convivência democrática sem, porém, pôr em questão a sociedade de classes. (GADOTTI, 1994, p. 143).

A assimilação de princípios da Escola Nova deu-se paralelamente à pressão exercida pela luta dos pioneiros da “Educação Nova” que reivindicavam, desde a década de 1920, a implantação de uma escola democrática e laica, oferecida a todos os brasileiros. Em manifesto “ao povo e ao governo”, os pioneiros apresentaram propostas que vinham de encontro à tendência pragmática em vias de penetração na organização curricular da educação, naquele momento histórico, por influência da educação norte-americana.

Os fundamentos da Educação Nova diferenciavam-se dos da Escola Nova, preconizada pelo governo de orientação instrumentalista para o atendimento à industrialização/urbanização da década de 1930. Para os autores do manifesto,

o educador, como o sociólogo, tem a necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundezas da vida humana e da vida social não devem estender-se além de seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero¹⁶. (GHIRALDELLI JR., 1990, p. 55).

¹⁶ Mantém a escrita da época, anterior a várias reformas ortográficas da Língua Portuguesa.

Isso se constitui num contraponto ao pensamento predominante, que propunha transladar a concepção estadunidense de educação. Os educadores que assinaram o manifesto optaram claramente por uma formação ampla fundada no princípio gramsciano de uma “escola comum ou única”, com funções educacionais também unificadas. Colocaram-se como contrários ao uso de diferentes denominações para o corpo docente, fator que promove a rivalidade entre professores dos diferentes níveis de ensino.

A *escola única* principiada na luta por uma educação nova não foi suficiente para a realização de uma ruptura com o pensamento dominante na referida década. A nação continuou percorrendo o caminho da formação especializada que atendia aos interesses dos grupos econômicos.

No que diz respeito à formação de professores, prevaleceu o sistema de Escolas Normais, o qual, conforme Saviani (2008) passou então por importantes reformas até se obter uma estrutura que atendesse “às exigências do trabalho docente a que se destinava”. A marca mais importante dessas reformas, no dizer dele,

Foi a criação da Escola-Modelo anexa à Escola Normal, na verdade a principal inovação da reforma. De fato, [ressalta], foi por meio dessa Escola de Aplicação que o modelo pedagógico-didático se tornou a referência para a formação de professores propiciada pelas Escolas Normais (SAVIANI, 2008, p. 18).

Assim, as Escolas Normais tenderam a prestar, na Escola de Aplicação, serviços a classes específicas para formação de professores, princípio que compreende a formação do técnico a partir de condições objetivas e empíricas, numa comparação a um laboratório profissional, diferente do que previa o pensamento manifestado pelos pioneiros da educação.

Por outro lado, as Escolas Normais se consolidaram e os professores do ensino primário passaram a ser reconhecidos e muito respeitados perante a sociedade, que cria nas mudanças prometidas. Nóvoa (1991, p. 131) ressalta que na virada do século XX os docentes vivem um momento de euforia e que nesse período “a escola e a instrução encarnam o progresso: os docentes são seus agentes. A época de glória do modelo escolar, tal qual foi inventado no século XVI e reelaborado no século XVIII com a intervenção do Estado, foi também a idade de ouro da profissão docente.”

Mas com o tempo a escola não consegue atender as expectativas que toda essa euforia produz. Já no final da terceira década do século XX surgem as dificuldades no que se refere à formação de professores. Nesse momento a Escola Normal já não é capaz de formá-los de acordo com essas exigências. Aqui no Brasil estávamos sob os auspícios de um governo ditador que permanecera no poder através de golpe de estado realizado em 1937 – o

chamado “Estado novo” de Vargas. Apesar disso, a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras em 1939 apontou para uma nova perspectiva que viesse dar conta de uma política de formação de professores para os novos tempos. Com essa faculdade nasceu o curso de pedagogia por meio do decreto nº 1.190/1939.

1.2 Curso de Pedagogia: formação de professores em nível superior

A década de 1930 começou com a emergência de um novo governo, que rompeu com o primeiro período da República, eminentemente rural, e se voltou para o “desenvolvimentismo industrial”. A partir de então, intensificou o interesse pela preparação da mão-de-obra da população, sendo necessária a estruturação imediata de um sistema de ensino para dar sustentação a essa ideologia. Um dos primeiros atos governamentais do período consistiu na reforma do ensino, defendida como providência para a construção de um “novo cidadão” que viria substituir a velha consciência republicana e consolidar a revolução.

No campo educacional, de 1930 a 1932 foram criados, por decreto, o Conselho Federal de Educação e a Universidade do Rio de Janeiro entre outras medidas. (SHIROMA, 2000). No ano de 1934 foi promulgada a terceira Constituição do país, com alguns avanços, como o de reconhecer às mulheres o direito ao voto, mas ainda tímida na área educacional. Internamente essa nova Constituição fortaleceu o presidente Vargas, abrindo caminho para que ele planejasse um golpe de Estado que lhe desse outro mandato, para, com poderes absolutos, se tornar incontestável a partir de 1937. Para a área de educação, ele decretou no dia 4 de abril de 1939 a “organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia”, estruturando-a “em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia” (SAVIANI, 2008, p. 37-8).

Inicialmente, o curso de pedagogia foi criado como bacharelado, extensiva a licenciatura se o candidato realizasse mais um ano de Didática, como complemento, para ser considerado licenciado e atuar como professor. Esse modelo ficou conhecido como “3+1”, isto é, três anos de bacharelado em pedagogia e mais um ano de preparação para o magistério, com o acréscimo da disciplina Didática.

Nas primeiras edições o curso se estruturou com o seguinte currículo: 1º ano: Complemento de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos biológicos da educação, Psicologia Educacional; 2º ano: Psicologia educacional, Estatística educacional, História da educação, Fundamentos sociológicos da educação, Administração escolar; 3º ano:

Psicologia educacional, História da educação, Administração escolar, Educação comparada, Filosofia da educação. (SAVIANI, 2008, p. 39).

Quando instituído, o curso de pedagogia refletia o contexto político desenvolvimentista focado na administração escolar, já seguindo a tendência da industrialização que estava se desenvolvendo baseada nos princípios da administração científica do trabalho concebida pelo engenheiro americano Frederick Taylor (1856-1915).

Ainda nesta direção, a base do tecnicismo que se consolidou na década de 1970, já apareceu enraizada na gênese do curso de pedagogia, decreto nº 1.190/39. Por ele ficou determinado que “a partir de 1º de janeiro de 1943 houvesse exigência dessa diplomação [pedagogia] para o preenchimento dos cargos de *técnicos de educação* do Ministério da Educação – artigo 51, alínea ‘c’”. (SILVA, 2003, p. 13). Essa autora identifica uma “tensão” na dicotomia existente entre o bacharelado e a licenciatura em pedagogia, ficando confusa, na opinião dela, a atuação dos dois profissionais formados no curso.

Neste contexto a tendência dominante do curso se explicita também na utilização da psicologia educacional que permeia todos os anos/séries da formação do pedagogo, (Saviani, 2008). Essa ciência na sua versão tradicional tende a ser utilizada no treinamento de pessoas e animais, experimentados em laboratório, principalmente na sua vertente behaviorista.

Até mesmo o curso de Didática, que complementa o curso de pedagogia para elevá-lo ao status de licenciatura, mantém em sua grade curricular a disciplina Psicologia educacional, seguindo o currículo do pedagogo/bacharel. Dessa forma, o novo curso de pedagogia, instrumento de formação superior de professores, já nasce “psicologizado”, direcionando-se ao suprimento das necessidades da formação de mão-de-obra controlada para a indústria em expansão no país, na perspectiva política das reformas do Estado Novo pós-1937.

Na década de 1940 reforçou-se o período de consolidação de reformas na educação que vinham sendo propostas nos anos de 1930. É quando são construídos os GOT (Ginásios Orientados para o Trabalho), oriundos das leis orgânicas da Reforma do Ensino Médio profissionalizante e do Ensino Superior. A tendência dessas leis indica um reforço ao pragmatismo, haja vista que o país necessitava se desenvolver economicamente e isso deveria ser feito através da industrialização, que, por conseguinte, necessitava de mão-de-obra qualificada e em grande quantidade.

Nesse contexto, o professor Valnir Chagas, membro do Conselho Federal de Educação, através de parecer nº 251/62, reformulou profundamente o curso de pedagogia com

base na tensão ou “controvérsia existente a respeito da manutenção ou extinção do curso”. (SILVA, 2003, p. 14-5). Chagas deu o parecer de que a idéia da extinção do curso provinha da acusação de que lhe faltava conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria ocorrer em patamares mais complexos e completos que os do mero nível de técnico em educação. (idem, p.15).

Esse parecer interferiu no curso de pedagogia e na estruturação da formação do professor, mas ao mesmo tempo não definiu nem o campo de atuação dos profissionais dos cursos de bacharelado nem o campo dos de licenciatura. A intervenção do conselheiro Chagas, na forma como se processou, tornou o curso de pedagogia ainda mais problemático, pois trouxe prejuízos à identidade do curso.

Através de outro parecer do CFE (nº 252/69), o mesmo conselheiro novamente interferiu no curso, diante do contexto de insegurança e indefinição em que se encontrava. “Essa mudança era pensada de maneira tal que os alunos não se submeteriam mais a um rol de disciplinas, [como era antes] ao se prepararem para trabalhar nas diferentes alternativas profissionais previstas para o pedagogo”. (SILVA, 2003, p. 23).

As modificações impostas ao curso de pedagogia se deram no momento em que o país estava sob as ordens do Regime Militar, instalado através de golpe no dia 31 de março de 1964. Esse regime, de imediato tolheu as liberdades políticas e manifestações culturais que estavam sendo acalentadas, oriundas do movimento socialista e da Revolução Cubana de 1959, onde os revolucionários foram vitoriosos contra a prepotência econômica dos Estados Unidos da América e a ditadura daquela ilha.

Num contexto de orientação político-administrativa militar, o curso de pedagogia foi repensado para ser operacionalizado a partir de uma ligação direta com tarefas práticas e pontuais, capazes de satisfazer as necessidades da política de desenvolvimento e crescimento econômico delineado pelo discurso conservador da política nacional. Concomitante a isso, no final da década de 1960 o Brasil já sofria a influência do tecnicismo de tendência internacional liderada pelos EUA a partir de uma campanha sem fronteiras contra a difusão do socialismo. Naquele momento o Regime Militar protagonizava “um poder executivo hipertrofiado e repressor, controlava os sindicatos, os meios de comunicação, a universidade”. (SHIROMA, 2000, p. 32).

O controle exercido pela política repressora desse período acabou sendo respaldado no conjunto da sociedade, porque o discurso tinha forte predominância da qualificação e da competência técnica, com base na “teoria do capital humano”. E menos protegido era o curso de pedagogia, que já vinha recebendo modificações estruturais para

adequação à nova orientação política do país. Essa desproteção refere-se a uma sugerida comparação com os demais cursos que preparam para o exercício das profissões liberais (advocacia, medicina, engenharia, etc.), os quais, além de possuírem Conselhos específicos de regulação própria, também estão voltados aos interesses da formação da elite econômica.

A conseqüência de uma reforma do curso de pedagogia, sugerida pelo parecer n° 252/69, foi sua fragmentação tipificada em diversas habilitações, mas o concluinte de um curso de pedagogia saía licenciado, com habilitação específica para atuar num mercado de trabalho que se restringia apenas à escola. Além disso, o parecer criou duas modalidades de curso: a licenciatura curta e a licenciatura plena.

O parecer de Valnir Chagas representou também uma adequação à Reforma Universitária (Lei federal 5.540/68), dando ao curso de pedagogia novo direcionamento, através de conteúdos técnicos, ordem vigente no Regime Militar. Esse regime impôs ajustamento e controle da formação do profissional de educação, que foi afetada pelo dilema da falta de identidade. O pedagogo, a partir de 1969, passou a atuar como técnico habilitado em inspeção, supervisão e administração escolar, o que conturbou ainda mais a ocupação desse profissional, segundo Silva (2003). Para esse autor, mesmo a partir dessa regulamentação, a identidade do professor passou a ser constantemente questionada e discutida, ainda que se afirmasse sua existência.

Antes mesmo que se consolidassem as indicações da reestruturação do parecer n° 252/69, o curso de pedagogia precisou receber alterações em decorrência da aprovação da lei federal n° 5.692/71, que reformou o ensino de 1° e 2° graus. Com isso a discussão da identidade desse curso se tornou objeto de mobilização de estudantes e professores, por meio dos quais o “I Seminário de Educação Brasileira realizado na Universidade de Campinas, em 1978, constituiu-se numa oportunidade para iniciar-se uma reação mais organizada no intuito de se pensar conjuntamente os estudos pedagógicos em nível superior”. (SILVA, 2003, p. 62).

Desse importante e oportuno evento, emergiram indicações também importantes para a manutenção do curso de pedagogia, que passou a ter sua estruturação fundada na ação pedagógica, estreitando a vinculação da teoria com a prática do ensino. Outra indicação de relevo é a de que a formação de educadores deve ser vista como um processo contínuo, nascendo daí a idéia da formação continuada de professores.

O entendimento da formação de professores como processo contínuo vinculando teoria e prática adentra os anos de 80, momento em que nosso país enfrentou uma nova crise econômica causada pela recessão nos Estados Unidos da América. Contudo, o Brasil tendeu a abandonar a idéia de uma sensação de “milagre econômico”, bandeira política do Regime

Militar, para começar essa década, que mais tarde foi alcunhada de “década perdida” no que se refere ao campo econômico. (SHIROMA, 2000).

Apesar disso, novos contornos surgiram decorrentes do início do colapso do Regime Militar, dando lugar à realização de eleições gerais que possibilitaram a vitória de partidos de esquerda com administrações municipais populares oriundas do engajamento nos movimentos sociais, (idem, ibidem). Teve início a preparação para o advento de uma nova Constituição para o Brasil e – no bojo dessas mudanças – as discussões de uma também nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96.

Essas novidades não romperam com o tecnicismo legalizado na década de 1970 por meio da lei nº 5.692/71, a qual trouxe à tona medidas que influenciaram profundamente todas as legislações seguintes e mesmo a cultura da formação docente, na sua versão de preparação para o trabalho. Tanto é verdade, que a LDB a que nos referimos anteriormente como nova não recebeu nenhuma alteração significativa no que diz respeito à legislação que trata da regulamentação dos cursos e das agências de formação de professores, afirmação que desenvolverei mais pormenorizadamente no capítulo referente à Educação Superior.

Portanto, as demandas educacionais necessárias, interpostas nos anos 90, foram legados dos anos 70, permanecendo, portanto, três décadas intactas na letra da lei. Um desses legados são os cursos parcelados para formação de professores, que passaram a realizar o “treinamento em serviço”, necessário para a validação das práticas formativas de docentes dos sistemas de ensino.

1.3 A formação de professores na modalidade parcelada

A discriminação que resultou na existência de duas categorias distintas no professorado brasileiro, ainda no período colonial – os “professores do Reyno e os Mestres da Terra” (MENDONÇA; CARDOSO, 2007) – deu início à constituição histórica de uma profissão de múltiplas facetas determinadas pela ação de um Estado submisso a interesses privados de agentes externos. Remanesce, dessa desarticulação na gênese da formação de professores no país, a improvisação, na qual, a meu ver, foi arranjada a categoria “professor temporário”.

A título de ilustração, uma de suas versões pode ser encontrada na experiência da professora/aluna Neide Vieira Fernandes¹⁷:

A minha primeira experiência com a leitura e a escrita foi em minha própria casa, juntamente com meus dois irmãos mais velhos: meu pai contratou uma professora particular para ensinar meus irmãos a ler e escrever. (FERNANDES, 2008, p. 6).

Por ser comerciante, o pai de Fernandes possuía condições financeiras para pagar esse profissional em regime domiciliar para ensinar seus filhos, no entanto, demonstrando a temporariedade do contrato, limitou o trabalho do professor ao de ensinar a ler e escrever.

A versão atual do professor temporário pode estar presente na figura do “prestador de serviço docente” em escolas e instituições de ensino particulares e públicas, selecionado através de *curriculum vitae*, conforme verificado nas exigências do PPP da LPPP - Convênio VII, (UEG, 2005b, p. 23). Nele, o processo de seleção simplificada para contratação desse profissional é feito em regime de urgência para atuação numa determinada quantidade de horas/aula. O trâmite do processo também é simplificado e personalizado na figura do coordenador do curso, que o encaminha para a Direção Geral do projeto. Esta, após análise, se for o caso, procede à aprovação do professor e emite autorização para o início da realização das atividades docentes.

Dados que confirmam o parcelamento da formação de professores revelam que no final dos anos 1960, após a promulgação da lei 5.540/68, que reformulou o ensino superior no país, existiam movimentos em favor de cursos improvisados nos finais de semana para formar religiosos que atuavam como professores sem a devida habilitação exigida. No caso da Fundação Universidade Vale do Acaraú, os cursos de fim de semana antecedem os cursos parcelados, praticados com frequência a partir do início da década de 1970. Em depoimento citado em Araújo (2008), o Pe. Manoel Valdery da Rocha afirma que “inicialmente era um curso de fim-de-semana: sexta, sábado e domingo”. Essa modalidade, segundo ele, atraía professores de várias partes do país que precisavam adquirir certificação ou validar seus estudos e serem reafirmados como professores em suas localidades de origem.

Os cursos de finais de semana, relata o autor, não tiveram respaldo do Conselho Federal de Educação. Tiveram que ser modificados, passando “[a] ser ministrado [s] durante os meses de férias, acrescentando ainda 15 dias antes e 15 dias depois deles, de modo a alcançar a quantidade de dias letivos determinados em lei”. (idem, ibidem). Após essas alterações, esses cursos receberam aprovação com a denominação de “cursos parcelados”,

¹⁷ Neide Vieira Fernandes formou-se em Pedagogia no curso de Licenciatura Plena Parcelada - Convênio VII da Universidade Estadual de Goiás – Unidade de Campos Belos, em 2008.

porque se estudava de forma parcelada, durante períodos determinados de tempo, sem prejuízo das atividades docentes nas escolas.

O sentido de “parcelado”, de acordo com esse recorte, se situa no fato de parcelar o tempo e adaptá-lo às condições de trabalho e funcionamento das Instituições de Ensino, que podiam, assim, evitar a necessidade de contratar professores para substituir os cursistas durante a realização de sua qualificação profissional. Irei aproveitar aqui as possibilidades semânticas abertas por esse vocábulo tão ambíguo. Lembro, por exemplo, que também os conteúdos ministrados nessa modalidade de capacitação são, eles mesmos, parcelados, partindo-se do fato de que as disciplinas são ofertadas uma de cada vez, de forma intensiva.

Veio daí a convenção de denominar os períodos de férias de “períodos intensivos”. Nesses espaços de tempo as disciplinas são “eliminadas”, num grande esforço dos estudantes em cumprirem com a carga horária e a conseqüente eliminação dos conteúdos selecionados para as disciplinas.

A formação de professores na modalidade parcelada se apóia no princípio da urgência e da “reciclagem” de conhecimentos já existentes, oriundos da vivência empírico-profissional dos sujeitos. Nessa perspectiva, o curso de pedagogia se tornou um dos prediletos para serem desestabilizados, parcelados e utilizados para formação de professores em situação de emergência. Isso reafirma, conforme dito anteriormente, o que pareceres do Conselho Federal de Educação vêm causando, desde os anos 1960, desencadeando estados de desajuste e mal-estar, numa tentativa, infelizmente bem-sucedida, de dissociação entre forma e conteúdo da formação de professores. (SAVIANI, 2008).

Percebo, portanto, ao revisitar parte da história da profissão docente e da formação de professores, que a parcelização dos cursos se constitui como estratégia estatal que resulta no silêncio dos docentes, necessário às reformas pretendidas pelos governantes. (cf. ALMEIDA, 2008). Por esse caminho, os cursos parcelados atingiram muitas regiões do Brasil, como precursores da formação superior prometida às famílias que não tiveram oportunidade nem poder aquisitivo suficiente para manter despesas com esse nível de ensino em centros distantes de seus locais de habitação. Para testar essa afirmação, irei resgatar parte da história da UFMT, universidade brasileira pioneira na oferta e na formatação dos cursos parcelados.

Em nosso país, os cursos superiores partiram dos centros mais desenvolvidos economicamente, onde se concentraram na formação das gerações das classes mais abastadas economicamente. No campo da formação de professores, na modalidade parcelada, o Estado

do Mato Grosso buscou satisfazer, através desse modelo, a necessidade de vinculação direta ao mercado de trabalho em expansão na Amazônia já no início da década de 70.

Naquele estado, esses cursos substituíram os de licenciatura curta e constituíram alavancas importantes para a construção e consolidação da Universidade Federal do Mato Grosso, instituída nos moldes da universidade norte-americana, de tendência tecnicista. Após o começo dessa década, a experiência de formação de professores na modalidade parcelada foi registrada até o ano 2000, atendendo grande parte desse estado. (cf. BERALDO, 2005).

Criada pela lei nº 5.647/70 de 20 de dezembro de 1970, a UFMT surgiu no entremeio das reformas; em razão disso, foi, sob a égide do reformismo militar, uma das primeiras a adotar os cursos parcelados. Essa universidade se consolidou através do avanço do Estado sobre a Amazônia, numa espécie de recolonização da região norte do país. Como disse, o caminho adotado por ela foi o do modelo norte-americano de universidade, inspirado, por sua vez, no modelo determinista alemão. Em razão disso, voltou seu projeto educacional para a exploração da selva amazônica, chegando a receber o cognome de UNISELVA (Universidade da Selva) e transformou Cuiabá, capital do Estado, no “Portal da Amazônia”, (BERALDO, 2005, p. 56-7).

Com intuito semelhante, no ano 2000 o governo do estado de Goiás optou por qualificar professores das redes municipais, estadual e particular de ensino utilizando-se do regime parcelado: um curso superior com duração de três anos, com carga horária cumprida nos finais de semana e nos períodos intensivos de janeiro e julho. Nesses períodos os professores, invertendo os papéis do ensino, se tornam alunos na cidade-sede da instituição formadora. Na UnU (Unidade Universitária) de Campos Belos, as aulas foram iniciadas no dia 17 de janeiro de 2000, data que marca a inauguração do nível superior de ensino na cidade e na região Nordeste¹⁸ do Estado de Goiás.

De acordo com exigência do PPP do curso, para ingressarem nessa licenciatura os estudantes deverão estar em efetivo exercício do magistério, seja no ensino fundamental, seja na educação infantil da rede de ensino conveniada (prefeituras, associações, escolas particulares etc.). (UEG, 2005b)¹⁹. Como são profissionais que estudam quando deveriam estar no gozo de férias essenciais para o descanso e para o convívio familiar, muitos dos

¹⁸ Referente a uma parte do antigo Norte Goiano, na região da Chapada dos Veadeiros, que faz divisa com os municípios de São Desidério (BA), Arraias, Novo Alegre e Lavandeira (TO).

¹⁹ Isso se adéqua à normativa 9.394/96, artigo 87, parágrafo 4º da LDB, que determina que “até o fim da Década da Educação [1997-2007] somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

professores-alunos matriculados se mostram extenuados e vêem o curso como atividade cansativa, pontilhada de sacrifícios pessoais e familiares até então inexistentes.

Curiosamente, essa situação não é segredo, como o mostra o fato de que o registro desse desalento conste na ata da primeira reunião ordinária do colegiado de cursos da Faculdade Dom Alano Maria Du Noday²⁰ de Campos Belos:

O professor Demétrius reclama da infra-estrutura da faculdade, que infelizmente ainda não está funcionando normalmente e observa que nas 2 primeiras semanas os alunos estavam muito empolgados, todavia agora, estão muito cansados. [...] Em relação ao seu plano a professora [Josefa] reclama a falta de estímulo dos alunos, causado pelo excesso de trabalhos. Assim sendo sugere que todos os professores repensem a sua metodologia, pois os alunos estão demonstrando muito cansaço. [...] O professor Ivanilson [...] se diz preocupado com a desmotivação dos alunos e sugere que a coordenação e a direção questionem a desistência de alguns alunos. (UEG, 2000).

Os relatos explicitam as contradições vividas no início do curso, em que os alunos já apresentavam indícios de cansaço e desestímulo, provavelmente decorrente das condições oferecidas na formação parcelada. Isso influencia na relação pessoal e no processo de ensino-aprendizagem do curso, já nos primeiros meses de trabalho. Percebe-se também que os professores ainda buscam adaptar-se ao desenvolvimento do trabalho pedagógico em nível superior para formação de professores.

Passo agora a argumentar que esse abatimento está longe de ser algo secundário ou caso isolado da experiência das parceladas na UnU Campos Belos. Trata-se, ao contrário, de algo bastante significativo para compreendermos a essência dessa modalidade de formação e capacitação docente e inserirmos, nessa compreensão, a percepção de como tudo isso está intimamente relacionado com o processo de proletarização do professor.

Com o intuito de delinear essa percepção, farei agora uma abordagem sócio-histórica da formação docente, recuperando uma seqüência histórica dos cursos de formação de professores na modalidade parcelada. Espero, assim, esclarecer melhor a relação dessa modalidade com a formação de professores. O recorte diacrônico abrange o período de 40 anos (1968-2008), indicando o que considero principais eventos relacionados aos cursos de formação parcelada de professores no Brasil.

- 1968: Promulgação da lei 5.540/66, da Reforma do Ensino Superior e a criação dos cursos de licenciatura de curta duração; criação do Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá-MT. (BERALDO, 2005).

²⁰ Mais adiante, no capítulo III, esclareço a origem dessa Faculdade que deu origem à UnU Campos Belos.

- 1970: Criação da Universidade Federal do Mato Grosso (UNISELVA), pela aglutinação das faculdades de direito de Mato Grosso e do Instituto de Filosofia Ciências e Letras de Cuiabá. (idem, ibidem).
- 1971: Promulgação da lei 5.692/71, de reforma dos ensinos de primeiro e segundo graus, com a reafirmação da criação dos cursos de curta duração.
- 1971: Existência de cursos parcelados – “cursos de fim-de-semana” – na Faculdade de Filosofia Dom José na cidade de Sobral – CE. (ARAÚJO, 2008).
- 1975: instalação dos cursos de Pedagogia e Letras parceladas pela UFMT, na cidade de Cárceres - MT. (BERALDO, 2005).
- 1979: Publicação do livro *Interiorização da Universidade Federal do Mato Grosso*, importante registro das atividades da Educação Superior naquele estado, com forte atuação na formação de professores. (BERALDO, 2005).
- 1984: segunda fase da Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia desenvolvido pelo Departamento de educação da UFMT. (idem, ibidem).
- 1987: Ano em que os cursos da UFMT foram alterados de Licenciatura Curta para Licenciatura Plena. (idem, ibidem).
- 1990: Criação do Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso e implementação da 3ª fase da Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia. (idem, ibidem).
- 1996: Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96, em que fica extinta a licenciatura curta e institui-se a “década da educação”. (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001).
- 1999: Criação da Universidade Estadual de Goiás a partir da fusão da UNIANA, da ESEFEGO e de 27 faculdades isoladas, tendo como projeto principal o UTE (Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação).
- 2000: Ano de abertura dos cursos de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia Municipal, na Universidade Estadual de Goiás.
- 2005: Ano de início das atividades do curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia – Convênio VII, da Universidade Estadual de Goiás Unidade Universitária de Campos Belos; defesa e publicação da tese *Caminhos do curso de pedagogia na modalidade parcelada: percalços e avanços de uma experiência desenvolvida pela UFMT no interior do Mato Grosso*, na UNICAMP (Universidade de Campinas-SP).

- 2008: Ano de conclusão da Licenciatura Plena Parcelada Convênio VII, objeto da presente investigação; encerramento dos cursos parcelados na UEG de Campos Belos – Goiás.

Percebo nesta cronologia da LPPP que a sua origem tem relações diretas com o regime militar e seu projeto de interiorização da Educação Superior, a qual, por sua vez, pode ter relação com o temor dos militares de apropriação estrangeira da Amazônia. Em Goiás, já em regime democrático, a continuidade dessa tendência está relacionada à necessidade de alimentar outra reforma do ensino, a que decorre da “nova” lei de diretrizes e bases da educação nacional, lei 9.394/96.

A formação de professores em seu percurso histórico no Brasil, além de suas raízes portuguesas, está fortemente direcionada às ações do Estado em sua versão autoritária. Decorre disso a instabilidade da profissão docente de pedagogia, que tem sido sistematicamente transformada e adaptada de acordo com as necessidades governamentais vigentes. Esse curso assumiu diversas facetas, sendo a mais marcante delas o seu parcelamento e sua relação com a criação de duas grandes Universidades no país: a Universidade Federal do Mato Grosso nos anos 1970 e a Universidade Estadual de Goiás no final da década de 1990.

CAPÍTULO II

PROFISSIONALIZAÇÃO E PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

O sistema capitalista predominante na sociedade ocidental, principalmente a partir da revolução industrial iniciada no século XVIII na Inglaterra, intensificou o controle sobre a produção durante o século XIX e início do século XX, “transferindo o local da produção da casa [do artesão] para a fábrica. (DUBAR, 2005, p. 197). Isso significou uma mudança estrutural no processo produtivo, pois os saberes que pertenciam aos artesãos passaram a ser disponibilizados a outros trabalhadores, descentralizando os ofícios e constituindo as profissões. José Legault assim define profissão: “uma organização suscetível de padronizar a formação, de definir o saber legítimo e de controlar a oferta de trabalho por meio do monopólio da referida definição”. (1988, p. 164 *apud* DUBAR, 2005, p. 200-1).

Assim sendo, uma profissão tem sua existência determinada a partir de um conjunto de saberes e normas específicas, identificados com os respectivos operários de um setor definido num dado sistema de produção. Para que se chegue a tal estágio é necessário que esses operários sejam profissionalizados, o que significa agregar-lhes saberes comuns, e reuni-los em torno de um rótulo indicador do surgimento de um produto ou da prestação de um serviço.

O rótulo profissão é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública. Mas o rótulo profissional é mais do que uma declaração de confiança pública; é uma categoria social que concede posição social e privilégios a determinados grupos. (POPKEWITZ, 1995, p. 40).

Esses aspectos que contornam a profissão colocam o sujeito a serviço de interesses que transcendem sua individualidade em favor do Estado. Com isso o profissional, no sentido em que concebemos atualmente, carrega uma espécie de “carimbo” social, que ao mesmo tempo lhe oferece garantias. No campo específico da docência,

desde o início do século XX que a ciência legitimou a organização do trabalho sobre o currículo e a aprendizagem, numa estratégia para racionalizar o conhecimento dos professores sobre a prática pedagógica. (idem, p. 43).

Não obstante, mesmo antes desse movimento de apropriação da profissão docente pelo mercado por meio da racionalização aquela já se encontrava estatizada. Segundo Nóvoa,

a partir do final do século XVIII não é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual é concedida na seqüência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham um certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc.) (1999, p. 17).

O Estado, a que se encontra submetida a profissão docente, assume o processo de profissionalização, que lhe interessa como veículo da ideologia coercitiva que mantém sob controle toda a sociedade. Essa manobra é realizada através da “funcionarização docente”, ou seja, os professores devidamente examinados e licenciados se tornam funcionários do Estado com atribuições profissionais definidas por ele.

Com isso o professor perdeu o controle de sua atividade produtiva e os objetivos da profissão. Desse modo, ao invés de serem profissionalizados, os professores são conduzidos a um processo de desprofissionalização ou de proletarização de seu trabalho. Nóvoa (1999, p. 20) identifica quatro etapas que sugerem um estado de profissionalização no que se refere ao professorado: i) exercício a tempo inteiro (ou como ocupação principal) da atividade docente; ii) estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente; iii) criação de instituições específicas para a formação de professores e 4) constituição de associações profissionais de professores.

Vejamos pormenorizadamente cada um desses elementos.

i) O exercício a tempo inteiro na profissão pressupõe uma ocupação em que o docente tenha a possibilidade de seguir carreira e sobreviva somente do que ela lhe proporcionar com provento pecuniário.

ii) O estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente requer a existência de proteção legal ao exercício da profissão, com exigências fundamentadas e institucionalizadas pelo aparato legal do Estado. O autor propõe que os professores sejam confirmados e garantidos como “profissionais do ensino”, mesmo submetidos a esse Estado.

iii) A criação de instituições específicas para a formação de professores é essencial, pois é nesses lugares onde sua formação pode ter duração suficiente para apropriação de métodos de ensino e de um conjunto de conhecimentos necessários ao desenvolvimento da profissão.

iv) A constituição de associações profissionais de professores deve dar-se por meio da defesa do estatuto sócio-profissional do segmento, a partir de “valores éticos e normas deontológicas” (op. cit.) de adesão profissional, como ocorre com outras profissões.

As quatro etapas são analisadas pelo autor a partir de duas dimensões, as quais pressupõem um “conjunto de conhecimentos e de técnicas necessárias ao exercício da

profissão” (op. cit., p. 20) e sua adesão a um estatuto ético que rege o cotidiano e as relações interiores e exteriores à atividade docente. Elas giram em torno de um eixo estruturante da profissão fundado no prestígio que decorre do cumprimento da missão originada do papel social exercido pelo profissional.

Para Nóvoa, essas etapas sugerem a existência de um processo explícito de profissionalização, pois indicam e requerem uma atuação regulamentada e valorizada da profissão. Todavia, contrastam com o desenvolvimento sócio-histórico dessa atividade, marcada, principalmente a partir da segunda metade do século XX, pela ambigüidade docente. No que se refere a isso, Enguita (1991) aborda cinco características que, segundo ele, devem ser compartilhadas pelos grupos profissionais: 1) competência; 2) vocação; 3) licença; 4) independência e 5) auto-regulação.

Para cada uma delas Enguita encontra contrastes que seguem o caminho contrário ao da profissionalização, ou seja, a proletarização do trabalho docente. Para a primeira característica, a competência, o autor aponta o problema da avaliação, que no atual contexto se realiza por profissionais alheios à profissão. A segunda, vocação, significa exercitar uma atividade movida por um senso de humanidade, de retidão e de renúncia que ultrapassam valores materiais e normas impostas. No entanto o magistério é submetido a regras estatais, com preço estabelecido por interesses externos. A licença é demarcada parcialmente pelo estado ou por agentes privados, com o aval dele, mas sem uma regulamentação que garanta a esta licença o status prometido. A independência é relativizada, pois a agentes externos a escola é dada prerrogativas de intervenção. A auto-regulação é negada na medida em que as normas que estabelecem a carreira, a atuação e o código ético da profissão são oriundas do seu exterior.

Percebo, assim, uma ponte que liga as etapas de Nóvoa e as características de Enguita. Por essa ponte passa o processo de proletarização docente, pois na história da formação dos profissionais da educação o que se tem gerado é

prolongada jornada de trabalho, desvalorização da profissão, não reconhecimento pelo esforço despendido, falta de recursos materiais e didáticos, responsabilidade pelo cumprimento do dever, baixo nível dos alunos... eis algumas das causas imediatas levantadas pelos professores para justificar o cansaço muscular e mental gerado pela sua profissão. (PUCCI; OLIVEIRA; SGUISSARDI, 1991, p. 99).

Diante dessa realidade destaco cinco princípios de Gramsci que promovem reflexão e apelo humanitário perante a valorização da profissão docente. Seus princípios giram em torno da possibilidade da (re) construção da sociedade praticada a partir do

exercício do magistério. A meu ver esses princípios podem suscitar pistas de superação do contraste e da dicotomia existe entre os processos de profissionalização e os de proletarização do trabalho docente. Segundo ele, é importante,

a) Que exista uma quantidade cada vez menor de alunos por professor para que sua relação seja estreitada. (GRAMSCI, 1991, p. 121).

b) Que o nexos instrução-educação somente [possa] ser representado pelo trabalho vivo do professor na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que representa. (idem, p. 131).

c) Que o professor [busque] tomar consciência do que os meninos têm necessidade de aprender e, posteriormente [comece] a falar sobre aquele determinado assunto, buscando despertar a curiosidade e o interesse deles. (idem, p. 150).

d) A relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor. (GRAMSCI, 2006, p. 399).

e) Uma das atividades mais importantes [...] a ser feita pelo corpo docente [é a de] registrar, desenvolver, coordenar experiências e observações [pedagógico-didáticas]. (NOSELLA, 2004, p. 115).

Esses princípios remontam da necessidade de uma profissão docente livre, vocacionada, competente, valorizada, independente e integrada ao desenvolvimento histórico, social e cultural da população. O desejo de Gramsci é que o professor esteja “vivo” e consciente de seu papel libertador e seu trabalho a serviço da construção moral da sociedade.

Assim, percebo que a profissionalização se constrói tendo como base a formação. Nesse sentido, Saviani (2008) identifica o cerne do que ele considera como dilema no processo formativo do professor: a dissociação entre teoria e prática. Para o autor, a superação desse dilema é a elevação da “pedagogia à condição de ciência da e para a prática educativa”. (p. 161).

2.1. O trabalho docente

De forma geral, o trabalho passou por rápidas e diversas transformações no decorrer do século XX. O marco dessas transformações situa-se na década de 1950, em que o sistema Toyota²¹ de produção tornou-se o centro do trabalho e do capitalismo aplicado à

²¹ Que desenvolve a produção ajustada e eficiente de mercadorias – uma característica das empresas japonesas.

produção automobilística, que substituiu o sistema fabril, remanescente da Revolução Industrial do século XVIII. No final do século XX o trabalho é gestado a partir de processos de acumulação flexível de capital por empresas enxutas e lucrativas. Esse contexto exige a fragmentação da classe trabalhadora, a precarização e terceirização da força humana, a destruição do sindicalismo e sua conversão em parceiro do setor produtivo. (ANTUNES, 1999, p. 53).

Com a nova concepção de trabalho, fundada na acumulação flexível aplicada ao Toyotismo, o qual supera a seriação do Fordismo²², busca-se principalmente na forma de exploração do trabalhador garantir o aumento da produção da mais valia absoluta (ANTUNES, 2000). Com o esgotamento da fórmula de Henry Ford, o avanço das novas tecnologias aumentou a possibilidade de substituição do homem pela máquina, pois a rigidez desse sistema impedia que a indústria modificasse o fluxo quantitativo de produção pelos trabalhadores contratados. Já o sistema Toyota permite mais flexibilidade e a produção necessita estar em constante mutação. Sua adesão se tornou gradual e rápida nas empresas capitalistas. Desta forma, as relações de custo/benefício no trabalho se intensificaram neste sentido, aprofundando a exclusão social, haja vista que a mão-de-obra foi sendo substituída por máquinas. (idem, *ibidem*).

Com isso, talvez seja possível considerar o século XX o século da exclusão, dada a acelerada substituição do trabalho humano por complexos tecnológicos. A classe trabalhadora, principalmente a partir da década de 70, passou a ser “co-responsável” pelo seu próprio desemprego, recorrente discurso dos grupos dominantes, detentores dos meios de produção. Passou-se a generalizar a idéia de que a falta de emprego se resolve com a qualificação dos operários. Nesse sentido, qualificar passou a ser o discurso populista dos arautos das reformas sociais. (KOBBER, 2004).

As mudanças de regimes de governos, de ditaduras a democracias na década de 80 no Brasil, se tornaram sedativo social para que os movimentos sociais organizados, principalmente os sindicatos, passassem a amenizar a luta por mudanças radicais e socialistas, mas a cooperar com o regime democrático, para garantir governabilidade. Instalaram-se as mesas de negociação entre patrões e empregados, onde os patrões foram isentos do papel de vilões e passaram a heróis da reconstrução social, devido à expansão crescente do número de desempregados no país

²² Modelo de produção em série que tem como princípio a organização taylorista fragmentada do trabalho.

No Brasil esse período culminou com a retórica do consenso que se concretizou com a eleição de Fernando Collor de Melo, que tendo como meta o combate à corrupção se apropriou do discurso da necessidade de flexibilizar as negociações de trabalho, conseguindo com isso diminuir a ação sindical sobre o trabalho. Esse governo parece ter encarnado o consenso neoliberal, ao engessar a força reivindicatória dos sindicatos e promover a “mesa” de negociação e a flexibilização da relação patrão-empregado, com conseqüentes investidas na modificação das leis trabalhistas, através das reformas propostas. (SHIROMA, 2000).

Adotou-se na educação a mesma ideologia utilizada para implantar as reformas que foram sendo engendradas no mundo do trabalho como um todo. A partir de então, a metamorfose vivida pelo trabalho acentuou-se na prática do trabalho docente, um dos poucos segmentos que ainda tenta opor resistência às transformações da cumulação flexível de capital. O fenômeno em cena de maior representatividade passou a ser as tecnologias educacionais apresentadas como panacéia para os males da má qualidade da educação. Conforme Barreto, “atualmente nos mais diferentes espaços, os mais diferentes textos sobre educação têm, em comum, algum tipo de referência a presença das TIC (tecnologias da informação e da comunicação) no ensino.” (BARRETO, 2004, p. 1182).

Entende-se com isso que o que se convencionou no mundo do trabalho – transferir a inteligência ao computador, a sensualidade e o poder ao automóvel e a praticidade ao forno microondas –, na educação passou-se a transferir para as TIC e depois para as NTIC (Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação). Entrou na moda o trabalho docente intermediado ou midiaticado, em que o professor é tentado a ser coadjuvante, apesar de fazer todo o trabalho, donde nasce o professor “mediador”, termo que junto com flexibilização, democracia e competências ganharam destaque no decurso da década de 1990.

A expansão do uso das novas tecnologias dessa década interfere no trabalho docente diferentemente de como altera o mercado de trabalho. Ao invés de substituir a mão-de-obra, na escola haverá criação de novos postos de trabalho, ainda que não seja para promover a valorização docente. (LUDKE; BOING, 2004, p. 1164). Segundo Ludke & Boing, as TIC e NTIC não alteraram os postos de trabalho na escola, porque por si só não apresentam funcionalidade independente ou “sensibilidade afetiva”²³ para atuar em sala de aula. No entanto, elas têm uma forte influência na precarização do trabalho do professor, podendo com facilidade maquiagem a transmissão de informações e conteúdos, atuando também como instrumento massificador e condicionador no processo de ensino.

²³ Fator que estabelece a possibilidade de substituição do trabalho docente por equipamentos eletro-eletrônicos.

Essas condições impostas aos profissionais da educação requerem novos processos de formação, os quais, por sua vez, demandam novas formas de enfrentamento da realidade, no que se refere à formação profissional. Outros domínios são exigidos e os professores são desafiados com a grande quantidade de informações disponíveis. Diante disso, os fracassos verificados no campo de atuação da escola são considerados fracassos dos métodos de ensino e de uma suposta insuficiente formação, levando a sociedade a acreditar que os problemas que afetam a qualidade do ensino sejam oriundos desta lacuna na formação docente.

No presente momento histórico, “o trabalho se define pelo seu caráter assalariado (alienado)”. (FREITAS, 1995, p. 97). A implicação disso para o trabalho realizado na escola é que “a aula torna-se independente do professor, podendo ser alienada como qualquer outra mercadoria”. (HYPÓLITO, 1991, p. 9). Com os reflexos do mundo do trabalho atingindo o interior da sala de aula, o trabalho e o trabalhador docente são os alvos das mudanças nas relações de produção do sistema capitalista. Essa reviravolta tem reflexos na condição da formação docente, pois um “novo trabalhador”, adequado às novas exigências, é requerido nas escolas.

A metamorfose sofrida pelo trabalho atingiu diretamente a escola contemporânea e a transformou numa instância formadora dos quadros exigidos pelo modelo de produção e acumulação capitalista. Freitas afirma que essa escola (capitalista) passou a ter como função social “a produção de qualificações necessárias ao funcionamento da economia” (FREITAS, 1995, p. 95), assumindo vocação elitista e piramidal.

2.2 O processo de profissionalização docente

Do ponto de vista histórico, a profissionalização do trabalho docente é entendida a partir do advento da estatização do ensino (NÓVOA, 1999) e, conseqüentemente, da profissão dos professores. Esse processo significa a passagem do controle dessa profissão da igreja para o Estado, que a partir do século XVIII passou a deter o direito de expedir licença para ensinar. (idem, *ibidem*). Daí surgiu a morfologia atual dos cursos de formação de professores, sob forma de licenciatura, plena, curta ou parcelada. Nesse devir histórico a profissão passou, num primeiro plano, à busca da laicidade do conhecimento e do ensino, sob a tutela do Estado. Assim, ser licenciado pelo Estado (de bem-estar social) para transmitir esse ensino laico se tornou privilégio, pois isso não é senão uma forma de cuidar dos interesses desse Estado.

A partir do momento em que o Estado se tornou liberal, portanto não mais protetor, a profissão se distanciou da proteção recebida, mas não encontrou mais abrigo na instituição eclesiástica, devido à influência da secularização do ensino. (idem). Secularizada e laica, a profissão de ensinar passou a residir numa encruzilhada entre a proteção e o licenciamento pelo Estado e a luta própria por autonomia, mas sem chegar a se transformar em uma profissão liberal. Mesmo conservando características peculiares como o cumprimento de um ano letivo, não o ano convencional; a hora aula, não a hora-relógio; preencher um diário de classe, não um diário comum e ter um estatuto do magistério, os profissionais da educação continuam dependentes da licença do Estado e ainda se sustentam em ideologias religiosas como vocação, missão e redenção.

A atividade docente, com suas peculiaridades, tende a oscilar entre ser uma profissão ou apenas uma função exercida por motivação religiosa ou filantrópica, intencionando interferir no destino cultural do povo, através de uma pedagogia do amor ou da libertação. Enquanto as demais ocupações apresentam características adequadas ao contexto econômico e social vigente, o “profissional do ensino” é incentivado a conservar princípios desgastados de uma sociedade medieval. Exemplo disso pode ser verificado na ideologia do trabalho pedagógico motivado pela vocação. Mas,

é preciso enfatizar que os tempos mudaram. A educação já não é, numa sociedade moderna democrática, um verniz, um requinte, uma projeção confessional; ela é uma ferramenta, uma técnica, um pré-requisito sem o qual um indivíduo não tem vez e a própria sociedade não se desenvolve econômica, política, social e culturalmente. (HAGUETTE, 1991, p. 115).

O sentido de vocação traz implícito o chamamento de origem eclesiástica, despojado de interesse e doado sem nenhuma recompensa material. Talvez seja essa a origem da expressão “dar aula”, utilizada para descrever a atividade profissional do professor. Em nenhuma outra ocupação o profissional doa o produto do seu trabalho, mas vende-o por preço reajustado de acordo com a demanda existente. Oposto à concepção vocacionada e sacerdotal da profissão é a reclamação pelo estabelecimento de “atitudes profissionais” firmadas no “anonimato” ético das relações de trabalho, no “universalismo do conhecimento” já produzido à disposição, na “neutralidade” do tratamento igualitário perante a lei. (op. cit., p. 118). Não havendo isso, a formação de professores tende ser apressada, observando o pronto atendimento às solicitações do mercado de profissionais.

No campo educacional, a luta pela profissionalização intensificou-se nas últimas décadas do século XX em decorrência do avanço do processo de proletarianização do trabalho

docente. Como diz Oliveira (2003, p. 77): “Podemos observar um consenso em torno da necessidade de profissionalização docente, compreendendo, entretanto tal profissionalização como resultado de processos de capacitação técnica”. Dito isso, emerge a necessidade de aprofundamento na discussão do estabelecimento de parâmetros para a obtenção de uma profissionalidade docente e que, mediante outras profissões, detenha o controle de sua atuação perante a sociedade.

Tanto Oliveira, quanto autores que discutem as categorias profissionalização e proletarização do trabalho docente constataam a inexistência de características comuns de profissão, quando se trata do magistério: O professor é um agente público que exercita sua atividade sem o menor pudor, de forma improvisada debaixo de uma árvore, ou dentro de um ônibus em movimento. Em minha opinião esse aspecto da improvisação e da espontaneidade constitui uma característica danosa ao desenvolvimento da atividade docente.

Além disso, essa atividade ainda carrega mitos que colaboram com a permanência de processos desprofissionalizantes, como a semelhança com a maternidade, reforçada pelo fenômeno arraigado de feminilização. (HYPÓLITO, 1999, p. 88). Isso vem ao encontro dos interesses do Estado, pois esse, ao fomentar sonhos de bem-estar social na coletividade, fez crer, seguindo conceitos medievais, numa atividade romântica e dócil em que o professor, mesmo despossuído financeiramente, pertence a uma suposta “classe média”, dando a entender que, pelo fato de não exercer uma atividade que demande esforço físico aparente, o professor faz parte de um grupo privilegiado. Ora, segundo essa ideologia o trabalho docente não representa “um meio para atingir um fim”, mas seria “um fim em si mesmo”, o que faria dele “uma forma de vida natural”. (FELDMAN, 2003, p. 129). Segundo essa autora,

o professor, “vicário dos valores de classe media” e permanente mediador entre dois mundos, “encarnou e agudizou o *ethos* tradicional da pequena burguesia”: o individualismo e o objetivismo; o desdém pela política; a crença na neutralidade do Estado; a educação rigorista e o pedagogismo; isso do sistema de ensino como instrumento de ascensão social. (idem).

Do ponto de vista sociológico, Séron destaca um aspecto relevante que é próprio da profissão do professor, referindo-se ao fato de esse profissional ser “o único adulto numa classe numerosa” de pessoas. Além disso, ele detém a primazia de avaliar, sendo peça fundamental ou “palavra final” na decisão para o fracasso ou o sucesso de alguém. Isso gera uma relação diária em que o professor detém também a hegemonia de selecionar os melhores, os intermediários e os medíocres a partir de sua observação e menção subjetiva. Contudo o

autor constata que mesmo assim “o professor, não exerce a profissão, é simplesmente um assalariado do ensino”. (SERÓN, 1999, p. 47).

Apesar dessas constatações o autor não descarta a possibilidade de profissionalização do professorado, pois a premissa de que a profissão docente não atende aos critérios comuns de uma profissão liberal, não passa de oportunismo do discurso liberal. Esses critérios, segundo Ludke & Boing (2004, p. 1161-2) contribuem para identificar “os atributos essenciais dos comportamentos profissionais” e consistem em “uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados; interesse geral acima dos próprios interesses; um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares; honorários como contraprestação de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário”. Essas características pressupõem uma longa e sólida formação em contraposição à formação de professores em regimes emergenciais quem vem sendo realizada no Brasil.

O que se percebe dessa forma é a existência de estratégias de “ajustamento de conduta” ao tipo de necessidade interposto pelo Estado neoliberal, não havendo interesses em agregar a profissão docente elementos que a conduz a autonomia. A história dessa profissão passou pela custódia da igreja e sofreu um processo de estatização. Mas o discurso neoliberal de desestatização encontra eco apenas em atividades consideradas “produtivas”, adiando sempre o desmembramento, também da profissão docente, do Estado, que indica um caráter ambíguo da educação, pois é considerada laica em relação à igreja, mas confessional e obediente ao estado de quem os professores esperam serem redimidos, reforçando a idéia de uma semi-profissão dependente.

Combater essa idéia no campo da formação de professores requer não essa condição e encampar uma “resistência a proletarização” (ENGUIITA, 1991), a partir da mudança dos rumos dados pelas políticas públicas neoliberais constantemente reformadas, toda vez que o Estado se sente ameaçado em sua hegemonia no campo do controle dos processos produtivos de riqueza. A desqualificação sofrida pelos professores com as reformas tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho, aliada a desvalorização dos profissionais da educação. (OLIVEIRA, 2003, p. 78). Diante disso as reformas propostas não asseguram garantias de autonomia e ainda se configuram como estratégias para negar o sonho da profissionalização prometido.

Num estado em constantes reformas as mudanças ocorrem por meio de alterações na legislação de maneira impositiva, de cima para baixo, tanto por governos autoritários quanto democráticos. Em nosso país, desde os alvarás da coroa portuguesa no século XVII até

os atuais decretos baixados sem consulta as partes interessadas e atingidas, a história continua quase intacta: a profissão docente se mantém controlada em favor de interesses dominantes. Vejamos o caso das mulheres que já foram proibidas de estudar, depois se tornam “mestras”, nas matérias referentes aos interesses masculinos, como o cuidado da casa e da família. No século XX inverteu-se a situação colocando-a como responsável majoritária da educação, para novamente satisfazer interesses masculinos, e fazer da educação uma atividade secundária na sociedade da produção.

Na encruzilhada entre a promessa de proletarização e a proletarização no Brasil, o curso de pedagogia sobreviveu a muitas intervenções na tentativa de transformá-lo num curso ideal para formar professores ideais. Desde o que satisfizesse o industrialismo de Getúlio Vargas nos anos de 1930, passando pelo partidário do regime militar ao polivalente e crítico-reflexivo dos cursos de formação emergenciais. Acrescenta-se que mesmo psicologizado e parcelado, orientado para a concepção tecnicista, o curso ainda é um dos principais instrumentos de formação de professores, na entrada do século XXI.

No entanto a educação carrega no seu âmago o princípio da contradição, porque só ela é exclusiva do ser humano, embora sujeita as variações que são próprias da espécie. Isso pressupõe a necessidade de valorização própria, independente do exercício da profissão docente estar circunstanciado a um tempo e a um lugar, num desafio constante de reconfiguração de suas próprias especificidades. (CUNHA, 1999, p. 131). Assim a profissão docente se tornou signatária da dialética, reforçando o fato de que nenhuma forma de educar o ser humano pode ser decretada sem a prévia dialogicidade, necessária ao processo comunicativo. Nascendo daí a premissa de que a profissão docente não pode ser exercida sem uma constante justificação, pois sem isso ela entra em crise.

Compreende-se com isso o colapso no processo de ensino pode estar relacionado à retirada da autoridade dos professores, que ocorre através, da introdução de agentes escolares como coordenadores, diretores e supervisores, para monitorar o trabalho do professor. Além desse monitoramento, constantemente o profissional da educação tem sua vida invadida pelos alunos, que se soma a degradação que ele enfrenta no âmbito profissional, de acordo com Correia & Matos (1999). Tendo esses fatos como indicadores de proletarização, a sociedade necessita tomar decisões que venham a rechaçá-los sistematicamente, reafirmando a luta pela por uma profissionalização realizada de forma própria e unitária. Essas decisões devem ser reforçadas pela crítica a propostas emergenciais e reformas estratégicas adequadas as necessidades do sistema econômico, sem considerar as reivindicações dos profissionais da educação.

Contraopondo-se a isso o processo de profissionalização do trabalho docente dependeria de que fossem contempladas a quatro etapas da profissionalização proposta por Nóvoa (1999) e das cinco características propostas por Enguita (1991), abordadas anteriormente, encaminhando-se “a produção de uma cultura profissional dos professores”. (NÓVOA, 1999, p. 29). Esse autor reitera a necessidade de a profissão reencontrar-se em novos valores em busca de um novo sentido para a existência contemporânea da atividade.

2.3 O processo de proletarização docente

A discussão anterior leva a crer que o trabalho docente entrou num estado depreciativo, pois a condição imposta pelo sistema capitalista pressiona a escola a funcionar com princípios empresariais utilizando “planilha de custos”, se esforçando para atingir metas quantitativas²⁴, fixadas nas sistemáticas de operacionalização de programas educacionais. Isso vai de encontro à ideologia de uma profissão docente exercida como sacerdócio, herança genética materna, ou como um exercício prazeroso a ser legado. Operando como empresa em busca de lucros a escola passa a necessitar de operários, não de profissionais. Operários esses que cuidam de administrar recursos para gerar dividendos. Quanto a essa situação, Haguette constata que,

trabalhando numa empresa educacional, é claro que os professores e os técnicos administrativos enfrentam uma contradição em definir seu trabalho como vocação. Que vocação seria essa que consistiria em fazer com que os “outros” (os donos) tenham lucros? Trabalhar para que os patrões possam lucrar não deixa ambigüidade: é exploração mesmo. (1991, p. 110).

Obtém-se num contexto contemporâneo de educação, um estado profissional deplorável vivido pelos professores, denunciado por este autor. Ele reflete sobre o intenso desconforto e mal estar em que se encontra o professorado atualmente. Por causa disso, em algumas situações o professor é tratado com desprezo pelos alunos e de forma pejorativa pelo conjunto da sociedade.

Percebe-se a partir dessa situação, uma descrença da sociedade na escola e no trabalho do professor, como sendo um dos indicadores da necessidade de restauração social da profissão e melhoria das condições de formação, para que o conseqüente desempenho docente não emperre a melhoria do ensino-aprendizagem. Sem isso a imagem do professor se

²⁴ Os programas educacionais e avaliações principalmente do Governo Federal são introduzidas por meio do preenchimento de formulários e fichas prontas com os quais os docentes precisam perder tempo.

torna repugnante para ele mesmo perante o espelho e suas atitudes passam a ser de desilusão e aridez. Instala-se um mal-estar docente que, como diz Esteve, culmina com “a emergência de uma crise de identidade que pode levar a autodepreciação pessoal e profissional”. (1999, p. 101).

Um dos fatores que podem ser responsáveis por conduzir a esse estado é a fragmentação do trabalho docente, utilizada como estratégia para controlar o processo ensino/aprendizagem. Não é raro ouvir a expressão “pacotes educacionais”, que traz implícito o controle protagonizado pelas políticas públicas educacionais praticadas com frequência na década de 1990. Esses pacotes com nome de programas padronizam planos de aula, determinam conteúdos mínimos, com a clara intenção de “encaixotar” o conhecimento para vendê-lo ou trocá-lo, como forma de compensar o discurso neoliberal de standardização do ensino. Isso pode contribuir para conduzir o docente, ainda mais, ao estado de mal-estar de que fala Esteve e tem, segundo ele, conduzido muitos professores de grandes centros populacionais a desistirem da profissão. (idem, ibidem).

O estado precário das condições de ensino e de formação profissional revela outra face das condições que se mostram difíceis para o trabalhador docente: a de que ele se sustenta como proletário da empresa educacional. Isto é, faz parte de uma massa de trabalhadores. Operário esse que, de acordo com Enguita, “não só perdeu ou nunca teve acesso à propriedade de seus meios de produção, como também foi privado de controlar o objetivo e o processo de seu trabalho, da autonomia de sua atividade produtiva”. (1991, p. 42).

O processo de proletarização trabalho docente tem origem na precarização das condições de trabalho e significa, de acordo com autor citado, a expropriação de seu produto. Situação que relega ao estado de incapacidade e inviabilidade social, pois o operário-professor produz *mais valia* para outrem, sob o controle de outrem. Isso interfere diretamente na qualidade do trabalho prestado, na possibilidade de conquista da autonomia e fortalecimento sócio-cultural da profissão.

Não havendo esse fortalecimento cultural perante a sociedade, também fica comprometida a participação e acesso aos bens culturais que se acumulam com o desenvolvimento do trabalho e a produção econômica. Neste sentido, o Brasil se situa distante da promoção de políticas públicas que proporcionem a sua população maior inserção social em busca de uma qualidade aceitável de vida. O resultado obtido no contexto da formação de professores é a “pauperização profissional e pessoal”, agravada pelas más condições salariais impostas ao conjunto dos professores. (SAMPAIO; MARIN, 2004).

O acirramento dos processos proletarização e pauperização, combinados com estados de mal-estar, produz efeito de banalização do trabalho docente, a ponto de parte dos professores encararem a profissão como bico. Na opinião de Haguette, “o trabalho exercido como bico não pode ser pesado, já que não é exercido em tempo integral, remunera mal, é muitas vezes ‘conseguido’ politicamente e acumulado com outros empregos”. (1991, p. 111). Isso obriga o professor a correr de escola em escola, ou de uma escola para uma empresa privada para exercer outra atividade econômica que compense uma sobrevivência mínima e/ou para manter um padrão de vida também mínimo, exigido pela sociedade local.

Torna-se agravante também a vulnerabilidade do trabalho docente quando transformado em refém da politicagem, fruto da própria má educação oferecida, colaborando com a formação de políticos desonestos, parte do ciclo vicioso produzido nas escolas e processos educacionais frágeis. A interferência política resulta em fracasso principalmente porque esses atores geralmente confundem cargos públicos com propriedades privadas individuais, reforçando com a manutenção de outra face perversa da precarização/proletarização da escola, do ensino e do trabalho docente respectivamente, estranhamente concebido na atualidade.

Diante desse quadro o sujeito estranha e submerge-se no vazio de um constrangimento social e pessoal injustamente desumano e desumanizador. Desumanização que ocorre, na percepção de Antunes, quando o sujeito “é confrontado com meros objetos (coisas, mercadorias), quando seu corpo ‘inorgânico’ - ‘natureza trabalhada’ e capacidade produtiva internalizada – foi dele alienado”. (2000, p. 128).

Com o sujeito enquadrado na condição de alienígena social aprofundam-se ainda mais os processos de precarização do ensino facilitam as interferências políticas e a desprofissionalização. Acirra-se o sentimento de mal-estar docente e conduz a letargia e ao silenciamento docente, a ponto de admitirmos que estejamos num estado avançado degradação da profissão de professor. O próprio discurso oficial, pelo menos é o caso do Brasil, confirma o processo de desprofissionalização, quando afirma nos Referenciais Curriculares para a Formação de Professores que a situação dos profissionais de educação é precária. Segundo o texto do documento,

de modo geral, [...] o professor é uma pessoa de nível socioeconômico baixo, com formação geral insuficiente produto, ele próprio, de uma escola pública de má qualidade, formação profissional precária (ou inexistente), reduzido contato com a produção científica, a tecnologia e os livros – e, conseqüentemente, com o uso desses recursos. (BRASIL, 2002, p. 32).

Nesse documento o Estado reconhece a grave situação da profissão docente no Brasil e também a falta de qualificação dos serviços da escola pública que forma esses profissionais e o emprega de volta como retorno daquilo que lhe é oferecido como formando. O fato de o estado brasileiro assumir a precariedade da educação e da formação de professores é também fator gerador de desconfiança nas instituições que realizam a formação. Ao discutir este problema, Freitas destaca a dificuldade que enfrenta o docente, submetido a um avançado processo de deslocamento das políticas de formação profissional. Ele afirma que,

no campo da formação dos profissionais da educação, estamos vivenciando o que poderíamos configurar como o retorno às concepções tecnicistas e pragmatistas da década de 1970, agora em um patamar mais avançado, deslocando o referencial da qualificação do emprego – qualificação profissional – para a qualificação do indivíduo. (2003, p. 137).

A última década do século XX, considerada pelo discurso oficial do país como parte da “década da educação” tem sido marcada pelo aprofundamento e descarrilamento do “trem” que levaria a população a vislumbrar novos tempos, com equidade e justiça social. Mesmo firmando compromissos na Conferência de Jomtiem na Tailândia em 1990 e o país se tornando um dos signatários do acordo por uma educação de qualidade, concluímos a referida década sem avanços significativos neste item. Criou-se um Fundo Nacional de Educação Fundamental e Valorização do Magistério, o FUNDEF (lei nº. 9424/96), mas os salários e as condições de trabalho continuaram os mesmos se comparados com países em desenvolvimento como o Chile, a Argentina e o México.

Ao contrário do prescrito, a escola em nosso país

está organizada de tal forma que o trabalho alienado do professor conduz para uma desqualificação crescente. A formação dos educadores brasileiros está muito longe da formação das categorias profissionais que ainda preservam. Diferentemente de outros países, no Brasil não é necessária a formação profissional para o exercício da profissão. (HYPÓLITO, 1991, p. 14).

Para ultrapassar a fase das escolas com grande quantidade de professores leigos e da existência da atuação de outros profissionais exercendo a docência, adotou-se a formação em serviço, como atalho e cumprimento de dispositivos legais imediatos para responder urgência do mercado. De forma dissimulada aos olhos da população vive-se uma intensa e perversa ação de proletarização do trabalho docente anunciada e oficial.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFORMA, INTERIORIZAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO

A Educação Superior no Brasil passou por intenso processo de reestruturação durante a década de 1990, dando continuidade a mudança iniciada com a Reforma Universitária instituída pela lei nº 5.540/68. Esta lei fez parte da estratégia do governo militar que tinha por objetivo “disciplinar” a sociedade, alegando promover a segurança nacional. O regime militar (1964-1985) amparou-se em instrumentos legais como esse visando a manter os interesses da burguesia, resistente às reivindicações da população desde o início da década de 1960. Isso se deu em resposta ao relatório da comissão de especialistas em 1965, que teve como objetivos organizar o acordo MEC/USAID e preparar o terreno para alterar a Educação Superior no país.

Segundo Freitag (1986), os resultados dos estudos e levantamentos dessa comissão culminaram com os termos de garantia da promulgação dessa lei, que tinha como principal finalidade “racionalizar” o ensino superior no país. Esse objetivo principal escondia as intenções burguesas no texto-lei, que entre outras coisas, pretendia facilitar o acesso e dificultar a permanência do aluno. Essa autora afirma ainda, que desde a criação das primeiras universidades no Brasil na década de 1930, esse foi o primeiro instrumento legal em que foram

sugeridos cursos de curta duração (2 nos), a licenciatura (4 anos) e pós-graduação entre 2 e 4 anos adicionais, implantação dos cursos básicos, sistema de crédito (o que implicava a dissolução dos cursos feito em classes seriadas e a matrícula por série). Propõe-se a departamentalização e, com isso, a extinção da cátedra, sugere a forma jurídico-administrativa da fundação, restringe-se a participação estudantil nos processos de decisão interna. (FREITAG, 1980, p. 83).

A criação dos cursos de curta duração sugere a formação de técnicos, necessário ao regime, que se propunha promover o desenvolvimento econômico utilizando-se dos princípios do taylorismo-fordismo estadunidense. Outra mudança imposta à Educação Superior foi à extinção da cátedra, isto é a destituição do professor de seu lugar, no elo da cadeia da formação. Com isso decretou-se a retirada da autonomia docente e o profissional passaria, a partir daquele momento, a figurar como um trabalhador da educação, sujeito ao controle de suas atividades no interior da escola, sendo ampliada a fiscalização sobre os conteúdos repassados.

Seguindo-se a retirada da autonomia do profissional da educação, deu-se início a mudança de regime jurídico das IES (Instituições de Ensino Superior), que passaram a ser criadas como fundações. Uma fundação pode principalmente, receber dinheiro de particulares para sua manutenção na medida em que a ela são negados os recursos financeiros necessários. Após isso, ela tem de buscar recursos próprios de auto-sustentação e, como fundação goza de “autonomia” suficiente.

Dessa forma impuseram-se mudanças radicais à Educação Superior, com a promulgação da lei 5.540/68, de dentro do gabinete militar, objetivando solucionar uma suposta crise e, com isso interferir na identidade desse nível de ensino evocando valores como democracia, liberdade e modernização. A partir de então se percebeu “total ambigüidade da política educacional expressa na lei. Ela atua de maneira autoritária para implantar uma lei aparentemente democratizante”. (FREITAG, 1980, p. 88).

Ao lado da abertura de vagas, da flexibilização e da liberalização, foram sendo criados mecanismos de retenção e de repressão aos estudantes que assimilavam as vagas abertas. Dentre os mecanismos dificultadores da permanência criados destacam-se o jubramento – uma forma de punir o aluno que não correspondia aos níveis esperados – e o decreto lei nº 477, que impôs regras e funcionou como tribunal de julgamento e condenação de alunos e professores considerados subversivos por autoridades nomeadas nas universidades. Quanto a isso, Freitag afirma ainda que

a prioridade das medidas disciplinares para o corpo estudantil brasileiro, face às de treinamento profissional eficaz, pode ainda ser ilustrada com o decreto lei 869, de 1969, que introduz a educação moral e cívica nos três níveis de ensino. Esse decreto, mais que qualquer outro texto de lei, torna bem explícita a função da escola como aparelho ideológico do Estado. (1980, p. 90).

Além disso, diz a autora, a partir da promulgação da lei 5.540/68, especificamente dirigida à Educação Superior, a sociedade estava sempre levada a acreditar em “fantasmas” que rondavam a soberania e, conseqüentemente a família tradicional estava ameaçada em seus valores mais importantes. Nesse sentido o que sempre foi chamado de reforma universitária ou reforma do ensino superior, eram manobras burguesas dirigidas ao adiamento da instalação da democracia. A moral e o civismo praticado nas escolas escondiam a imoralidade dos atos políticos que privatizavam a Educação Superior.

Neste período de regime autoritário, o povo brasileiro acreditou em uma grande nação, enquanto foram dados os mais duros golpes contra a democracia, ao silenciar vozes e corpos de estudantes que reivindicavam a liberdade para seu país. De fato, a reforma ocorreu

e cumpriu com os ideais a que tinha sido pensada: destruir o patrimônio do setor público e construir a bases privatistas que interessavam às classes dominantes.

3.1 Reforma e privatização

A não terminada reforma universitária dos anos 60 precisou ser retomada e aprofundada na década de 1990 com a participação de organismos internacionais como o Banco Mundial, exigindo que ela ocorra de forma clara. Mas o conjunto de orientações fornecidas por esses organismos aos países em desenvolvimento não trazem nada de novo a não ser a exigência de que o Estado seja reformado de maneira condicionada, a custo de altos juros cobrados dos cofres públicos desses países. Dentre as “recomendações” citarei algumas das que mais influenciaram as políticas privatizantes na área educacional, especificamente na Educação Superior, de acordo com Silva Jr. (2003, p. 68) e Dias Sobrinho (2003, p. 106). Para que se realizem as mudanças necessárias, segundo os relatórios indicativos do Banco Mundial, as nações devem, entre outras coisas:

- ✓ Fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas.

- ✓ Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita relação entre o financiamento fiscal e os resultados.

- ✓ Estimular a competitividade, instrumentada pela avaliação, que se realiza principalmente como controle de rendimentos, resultados e produtos.

- ✓ Promover a flexibilização, diversificação, liberalização relativamente aos processos e meios de controle dos produtos.

Seguindo essas orientações, governos como o brasileiro realizam com êxito os anseios do mercado, sem precisar dispor de recursos legais, como foi feito nas décadas de 60 e 70. Em se tratando de educação o requerido processo de privatização teve conseqüências diferenciadas dos demais setores, com menor visibilidade para a população diretamente interessada, conforme observa Dias Sobrinho: “O Estado não vende uma universidade pública. No âmbito educacional, ocorre outro tipo, a que se pode chamar de privatização branda, branca, por dentro, pseudoprivatização e outras expressões que constituem o ‘quase-mercado’” (2003, p. 106).

O cenário então prometido pelo Banco Mundial e demais agências nacionais e internacionais de financiamento da educação passou a ser o de que as instituições devem

servir aos seus financiadores, procurando colocar em prática sua maior capacidade de captação de recursos, renunciando o cumprimento das obrigações constitucionais e morais que os governos se comprometem. Os acordos a serem celebrados devem ser do tipo permutável, onde os lucros emergem como resultado de toda e qualquer atividade desenvolvida, econômica ou não.

No Brasil, esse movimento ganhou força com a promulgação de uma nova constituição que, entre outras coisas, reafirmou os compromissos firmados em protocolos internacionais e garantiu a flexibilidade necessária ao mercado. A emergência dessa nova constituição elevou os ânimos dos defensores da democracia, os mesmos que defenderam e defendem a liberdade incondicional ao mercado. Amplamente exaltada, como instrumento de uma nova era, em que o país entraria a constituição de 1988, trouxe, em suas linhas, a semente que alimenta o Estado Mínimo²⁵, preferido pelos grupos econômicos que controlam os meios de produção e de comunicação. De acordo com Kober, a carta magna de 88 é

uma constituição anacrônica, no entanto, pois, se por uma porta se constituíam direitos, pelas janelas entrava o furacão liberal, exigindo a inclusão do país nos “novos moldes” da economia mundial, que aliada à reação das classes dominantes acabou concretizando-se na eleição do candidato à presidência da República Fernando Collor de Melo, em 1989. (2004, p. 17).

Isso reforça a afirmação de que o contexto político do final da década de 80 fortaleceu o movimento de privatização do Ensino Superior iniciado ainda na vigência dos governos militares, a partir de 1964, quando silenciaram as universidades, fazendo-as voltar para a prestação de serviços e não para a formação humana em sua plenitude. Apesar da garantia de autonomia explicitada no artigo 207 da Carta de 88, as Universidades não usufruíram dela aguardando regulamentação posterior para sua implementação.

Essa regulamentação chegaria em 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96. No entanto essa lei confirmou a flexibilização, que possibilita a existência de cinco tipos de Instituições de Ensino Superior, quais sejam: Universidades, Centros de Educação Superior, Institutos Superior de Educação, Faculdades e Escolas Superiores. (SHIROMA, 2000, p. 94).

Essa flexibilidade permite ainda mais o avanço privativista do Ensino Superior, pois a instalação desses “modelos alternativos” não exige grandes investimentos em infraestrutura nem o cumprimento imediato de obrigações contratuais. Então, na década de 1990,

²⁵ Estado enxuto responsável apenas por setores estratégicos como segurança, saúde e educação. Os demais são privatizados.

os diversos tipos de Instituições de Ensino desse nível se alastraram pelo país, oportunizando boa parte de brasileiros o ingresso no nível superior de ensino, sem, evidentemente levar em consideração a sua qualidade. De um lado as Universidades públicas passaram a ter que se reestruturarem para adequar ao sistema financeiro capitalista, se submetendo à regulação externa. Do outro lado os grupos econômicos que mantêm as Universidades privadas investem alto em publicidade, oferecendo bons cursos sem burocracia e em menos tempo de duração, agradando a imediatividade do consumo a que a população acredita, haja vista que o mercado competitivo exige cada dia mais um trabalhador flexível, combinando com o modelo de produção vigente. Vive-se num momento em que as políticas públicas se encaminham para a realização da produção flexível, que passa a ser sinônimo de lucratividade. (KOBBER, 2004).

O setor privado se tornou quase que absolutamente hegemônico, abocanhando a maior parte do mercado educacional crescente. De acordo com Bosi,

se até a década de 1980 cada setor ficava com 50% das matrículas realizadas, no final da década de 1990 esta relação foi de 70% para 30% em favor das IES privadas. Dados do MEC/INEP sobre o ano de 2004 indicavam que tal relação prosseguira a mesma tendência verificada nos anos de 1990, atingindo uma proporção de 80% para 20% em favor das privadas [naquele ano]. (2007, p. 1507).

Neste começo de século, a sociedade se viu diante da necessidade premente de se qualificar em nível superior, atendendo uma pressão para que haja mão-de-obra cada dia em maior quantidade e que possa se adequar aos novos processos de produção oriundos de tecnologias constantemente renovadas. No campo educacional, o estabelecimento da década da educação (1997-2007), lei nº 9.394/96 contribuiu para uma procura mais acentuada pelos cursos superiores de licenciatura.

A exigência de que o professor ao final dessa década deveria possuir curso de nível superior para ensinar no ensino fundamental, fez os estados e municípios brasileiros celebrarem parcerias de caráter emergencial para qualificação de seus professores efetivos, gerando relações financeiras para manutenção desses cursos, vindo ao encontro da necessidade de captação de recursos por parte das Instituições de Ensino Superior. Isso confirma a adesão do Estado brasileiro à tendência privatizante facilitadora da universalização do capitalismo financeiro mundial:

Diante da universalização do capitalismo, da posição e do papel dos Estados Unidos [da América do Norte] nesse processo, a ciência, além de profissionalizada, torna-se agora mercadoria, e a profissionalização torna-se o epicentro da atual cultura política, tendo no individualismo possessivo seu principal traço e valor. (SILVA JR., 2003, p. 66).

Nessa posição a profissionalização se tornou categoria importante no sistema capitalista, tendo em vista a revigoração de um novo contrato social do setor produtivo com a mão-de-obra, no âmbito do “metabolismo social” contemporâneo. Essa mão-de-obra tem uma data de validade bem reduzida e variabilidade intensificada de acordo com as exigências das empresas capitalistas. Isso requer transformação na identidade da Educação Superior, para melhor atingir os objetivos do mercado. “A autonomia universitária estaria, ainda que de forma eventualmente parcial, subordinada ao setor produtivo em face dos recursos daí advindos a partir da prestação de serviços e assessorias” (idem, p. 76).

Nessa década (1990), muitas Instituições de Ensino Superior se transformaram em prestadoras de serviços para prefeituras e estados obrigados a qualificar seus profissionais em cumprimento à lei 9.394/96. Essa lei determinou que os profissionais de educação deveriam ter cursado nível superior para atuar em sala de aula a partir de 2007, sem definir exigências de qualidade desta formação. Ao contrário, flexibilizou os processos, oportunizando a vários tipos de entidades praticarem a formação de professores, além de permitir a redução do tempo para os cursos superiores de formação. Por conta disso o Ensino Superior nessa década entrou em crise de identidade afetando a estrutura do modelo anterior praticado até a década de 1970. Quanto a isso Catani constatou que

faz-se necessário flexibilizar e diversificar a oferta de educação superior, de maneira que possibilite surgir outros formatos institucionais e organizacionais e que as instituições existentes, em especial as universidades, possam redefinir sua identidade e desenvolver competências mediante o estabelecimento de vínculos com as demandas e exigências do regional, do local, do setor produtivo e do mercado de trabalho. (2002, p. 20).

Se, como observa Catani, deva haver mudanças profundas na forma de oferecimento da Educação Superior, inclusive que as universidades redefinam sua identidade e o modelo existente, até então encontrado arcaico e impeditivo ao desenvolvimento tecnológico. Não estando o setor privado plenamente satisfeito com os resultados obtidos pelo sistema universitário vigente são necessárias estratégias que combatam à resistência oferecida pelas universidades tradicionais. Daí os novos “formatos institucionais e organizacionais” passíveis de realização das intenções de obtenção de lucros com a formação superior. Para isso utilizou-se de mecanismo legal oriundo da lei nº 5.692/71, herança do regime militar instalado no país, colocado em prática somente na década de 1990 nos cursos de formação de professores. Conforme parágrafo único do artigo 31 daquela lei,

As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da Lei.

Fazendo uma comparação com artigo 62 da LDB 9.394/94, que rege a formação atual de professores, conforme trecho a seguir, o legislador mantém a essência da lei de 1971, indicando um “grau de precarização” (grifo meu), ainda maior, pois sugere que a formação se dê em nível médio, decorrendo dessa permissão a possibilidade de a Universidade Federal do Mato Grosso, precursora da implantação de cursos parcelados, mudar de estratégia, substituindo-os pela EAD (Educação a distância). No texto da LDB atual, artigo 62, está escrito que

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

Percebe-se nessa comparação a força das manobras legais gestadas na educação brasileira, situação que tem produzido indignação por parte de estudiosos que produzem reflexões críticas à formação de professores e à precarização do trabalho docente. Freitas (1995), fazendo referência à formação de professores nos anos de 1990, afirma que essas são as condições para o aparecimento de novos “capatazes da educação”. Denuncia ainda que professores que se destaca com formações mais solidificadas, se tornam orientadores da formação dos demais, que ele chama de “pobres professores tarefeiros” (op.cit., p. 147).

Neste contexto torna-se necessário ajustar a universidade submetendo-a ao processo de reestruturação do capital. Em verdade, tanto a universidade quanto as demais instituições de ensino devem se prestar à formação de trabalhadores qualificados para operarem os sistemas tecnológicos de informação, produtores de lucros. Muitas dessas mudanças necessárias ao ajustamento da Educação Superior têm por base o decreto nº 2.306/97 apresentado como diretriz que estabelece autonomia para as Instituições de Ensino Superior.

De acordo com esse decreto, para exercer esta autonomia as instituições tem a liberdade de implementar cursos sequenciais e tecnológicos de curta duração em busca de alternativa para facilitar o acesso a esse nível de ensino. Outra providência a ser tomada na direção de ajustar o Ensino Superior às necessidades do mercado é a flexibilização curricular, para adequar aos novos tipos de cursos. (CATANI, 2002, p. 49).

O decreto 2.306/97 se constitui como marco da flexibilização colocando a Educação Superior brasileira a serviço da iniciativa privada. Catani (2002) esclarece que dois anos após, o CNE (Conselho Nacional de Educação), entrou em estado de diligência constante, para aprovar só no referido ano, “567 novos cursos universitários – mais da metade do que fora aprovado em toda sua história” (idem, p. 51), isto é, desde o decreto 19.850/31. (SHIROMA, 2000, p. 18). Ainda de acordo com Catani, “no período de 1980 a 1998, o número de IES privadas cresceu 57,6%, passando de 682 para 1.705 instituições. Já no setor público houve um decréscimo de 25%, passando de 200 para 150” (2002, p. 51). Pesquisa no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) realizada por Campos (2004) encontrou 2.138 cursos voltados para a formação de profissionais de educação, com 61,31% oferecidos por instituições privadas.

Esse cenário de final do século XX se caracteriza pela opção pela privatização da Educação Superior, confirmada por dados oficiais que mostram o quanto esse nível de ensino se encontra subordinado às ordens no mercado. O Conselho Nacional de Educação passou a agir com rapidez e servilidade, dando suporte às emergências dos empresários do setor educacional, atividade rentável. Abriu-se no Brasil muitas portas de lucratividade fácil no “mercado educacional” superior e, a partir da permissividade trazida principalmente pelo decreto citado acima, empresas multinacionais transferem capitais para mais esse negócio em território brasileiro. Ainda conforme Catani,

de um modo geral, diversifica-se e diferencia-se a oferta de educação superior para que esta possa se expandir e tornar-se mais ágil e dinâmica no atendimento e na produção de um saber interessado no sentido capitalista, levando, assim, as universidades a serem organizações mais produtivas e pragmáticas. (2000, p. 25).

O autor alerta para a transformação das universidades públicas em agências fornecedoras de serviços à Educação Superior, comprometendo-se em garantir dividendos aos empresários do ensino, sendo o ideal que isso ocorra sem impedimentos legais. Havendo resistência por parte dos atores das universidades públicas, essas tendem a ser abandonadas financeiramente o que as conduz ao sucateamento. Essa situação facilitou o crescimento vertiginoso das instituições privadas e o desaparecimento ou transformação das públicas, promovendo a diminuição de sua abrangência de atendimento, em percurso contrário às particulares.

Nesse contexto são implementadas políticas públicas de formação de professores orientadas pelas necessidades de mercado. Essas políticas, no entanto, já vêm sendo praticadas desde o final dos anos de 1960 a partir da lei 5.540/68, que tratou da Reforma da

Universidade. Para a reforma atual principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o instrumento principal é a LDB 9.394/96, seguida de vários decretos como o citado 2.306/97. São mecanismos legais que cuidam de flexibilizar a implantação de políticas que reafirmam a vantagem do setor privado sobre o público.

A formação de professores segue a exigência de competitividade do mercado que cresce na direção de busca de satisfação dos organismos internacionais através da assinatura dos vários acordos abordados na primeira parte deste texto. Shiroma questiona o protagonismo a que foi levado o profissional da educação, neste começo de século. Diz ela: “A que, pois, foi avocado o professor? À profissionalização, proposição problemática por si mesma, visto que supõe, simultaneamente, que ele não é profissional e que deve ser profissionalizado”. (2002, p. 99). Com isso todas as conquistas históricas da luta docente no campo de busca da construção do fortalecimento da profissão docente, não somaram para o momento atual, já que o professor ainda necessita ser profissionalizado, ao contrário de muitas outras ocupações contemporâneas.

O mundo, após a queda desse muro em 1989, se encontra globalizado, paraíso ideal para que empresas multinacionais tenham lucros em qualquer região do planeta. Com isso os Estados Unidos da América do norte consolidaram sua supremacia, colocando em prática as idéias do *consenso de Washington* (da década de 1980) em que eles ditam as regras do jogo econômico aos demais países das Américas (central e do sul), liderando o comércio e a indústria mundiais. O mercado passou a exigir do trabalhador domínio de língua inglesa e conhecimentos de informática, dando suporte às políticas de exclusão social e educacional que se acirraram no começo do século XXI.

Mas “as causas das desigualdades são atribuídas à sorte e não às condições estruturais da sociedade, que surgem do modo de produção capitalista”. (BIANCHETTI, 2001, p. 91). Decorrem desse contexto as reformas políticas apontadas como necessárias à reestruturação da sociedade em busca de igualdade, sendo a educação e a “boa” formação do educador evocada como caminhos que levam ao sucesso, numa realidade de competição. Quanto a essa questão Oliveira ressalta que

os professores são muito visados pelos programas governamentais como agentes centrais da mudança nos momentos de reforma. São considerados principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores vêem-se muitas vezes, constringidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas. (2003, p. 78).

Esses agentes são sobrecarregados de responsabilidades sociais que na maioria das vezes são obrigações do poder público, das empresas ou das famílias. Ao mesmo tempo as escolas são acometidas da ideologia de que profissionais para lidar com pessoas, no caso alunos, devam ter conhecimentos de várias ciências, seguindo o discurso da necessidade de um trabalhador polivalente, da compreensão e convivência com a diversidade, da inclusão e da multifuncionalidade profissional, ou seja, um trabalhador flexível.

Um valor exaltado nos modelos flexíveis de produção, ligado ao paradigma Toyotista é a polivalência, em que o trabalhador opera várias máquinas, ocupando diversos espaços ao mesmo tempo. (KOBBER, 2004). São alguns dos aspectos da sociedade contemporânea, que anunciam o auge de uma terceira Revolução Industrial, adentrando o espaço educacional, através do controle da mão-de-obra docente. De acordo com Oliveira, “muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar as funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros”. (2003, p. 78)

Não conseguindo atender as inúmeras demandas cotidianas, os professores são forçados ao absenteísmo, como fuga à sobrecarga que lhes são atribuídas, pois, diante da pressão produtiva, são transferidos à escola atributos sociais e empresariais. Não tendo saída ela se envereda pelo discurso da competência e desenvolvimento de habilidades, atrelando a formação do professor à existência dessas qualidades, para um fazer docente que não se encontra prescrito e que está além de suas possibilidades humanas. O chamado *modelo de competência* (KOBBER, 2004) tornou-se jargão de uma inacabada formação profissional e as escolas e as instituições superiores de formação de professores entraram em profundas contradições.

Diante dessas contradições, os cursos de formação profissional, não só do docente, mas do trabalhador em geral, se encontram expostos a rápidas transformações, dando lugar a cursos tecnológicos de curta duração, seguindo os passos da *nova divisão internacional do trabalho*, em que, cada vez mais aumenta o número de empresas subcontratadas para prestarem serviços a empresas de maior porte e de maior concentração de capital. Sendo esse, mais um aspecto da revolução industrial em curso que salta para dentro da escola e das universidades, através do desenvolvimento da informática, tanto dos equipamentos (*hardware*) quanto dos programas e sistemas (*software*). Dessa forma, nas palavras de Barreto, “a própria designação ‘professor’ tem cedido espaço a de ‘facilitador’, ‘animador’, tutor, ‘monitor’ etc. E monitor, nos seus múltiplos sentidos, pode ser uma imagem-síntese da precarização do trabalho docente”. (2004, p. 1.186).

Percebo a partir disso que o século XXI, ainda em seu alvorecer, se arranja nas várias contradições herdadas do anterior. Em verdade o início de sua afirmação se dá ainda na primeira metade do século XX, com a introdução do manifesto²⁶ por um Estado político liberalizante e coadjuvante da lucratividade das empresas multinacionais substitutas das corporações da Primeira Revolução Industrial e das fábricas de produção em massa da Segunda Revolução Industrial. Mais conhecido como Estado neoliberal, ou Estado mínimo o Estado contemporâneo se volta para a colaboração com a acumulação de capital, atribuição que antes lhe era própria. Ele renuncia e negocia sua própria função com “miniaturas estatais”²⁷ controladas por grupos econômicos de origem transitória nascida do desenvolvimento tecnológico. (BIANCHETTI, 2001).

Em contraposição e ligada ao desenvolvimento humano reluta a Educação Superior, colocada a serviço ora do Estado, ora ao mercado – agente de personalidade capitalista – movido e abastecido pelo resultado da exploração da força de trabalho humano, materializado no lucro extraído desse trabalho, nominado por Karl Max de “mais valia”. A Educação Superior no século XXI, conforme estudos e números apresentados neste trabalho encontram-se subordinada ao mercado, em detrimento de sua longa história trajetada na formação humana e na tradição de deliberações e construção de conhecimentos neutros, isto é, conhecimentos usados para a coletividade através do Estado “Bem feito”.

Esse Estado progenitor das leis e, por consequência, zelador por elas, também se vê submetido ao constrangimento de forjar leis transitórias, que satisfaçam as necessidades do capital. Por conta disso, em quatro décadas – de 1960 até a década de 1990, a Educação Superior passou por um processo de transformação radical: de um modelo único a um modelo híbrido e permeável:

De maneira que possibilite surgir outros formatos institucionais e organizacionais e que as instituições existentes, em especial as universidades, possam redefinir sua identidade e desenvolver competências mediante o estabelecimento de vínculos com as demandas e exigências do regional, do local, do setor produtivo e do mercado de trabalho (CATANI, 2002, p. 20).

A transformação da Educação Superior nas últimas décadas se revela na transformação da própria sociedade, na medida em que ela fornece a matéria prima – pessoas – tanto para a formação humanística, quanto para a formação laboral, sustentada na produção de lucros obtidos com a exploração da natureza.

²⁶ Texto de Friedrich Hayek “o caminho da servidão” de 1944 e a reunião em Mont Pèlerin, na Suíça em 1947.

²⁷ Conglomerados empresariais que exercem forte poder de pressão no Estado em favor da quebra de barreiras econômicas.

Ressalte-se com isso que as reformas do Estado e da Educação Superior no limiar do século XXI têm afetado principalmente os profissionais que atuam diretamente na seara epistemológica, mas ao mesmo tempo pragmática da educação: os professores. Sua formação, durante a década de 1990 e na entrada do século XXI foi paulatinamente submetida a processos flexíveis aplicados na obtenção de lucros empresariais por meio de cursos diferenciados e improvisados, promovidos em precárias condições por agências de encomendas de profissionais. A flexibilização e a polivalência se tornaram valores emergentes, que a meu ver protagonizaram novos rumos à dominação e a exploração do trabalho docente, tanto quando se trata de sua ampliação, quanto em sua maior intensidade.

O Estado de Goiás, um dos poucos que possuíam instituições que atendessem à grande massa de trabalhadores da educação, criou a UEG seguindo o modelo de interiorização da Educação Superior, com características equiparadas a da UFMT no início da década de 1970 e da UNITINS no início da década de 1990, para atuar principalmente na formação de professores (DOURADO, 2001).

As reformas do Estado Brasileiro e conseqüentemente da Educação Superior, esperadas pela burguesia nacional desde o final da década de 1960, tiveram finalmente seus termos referendados no projeto político de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Esse projeto iniciou de forma sistematizada pelo MARE (Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado do Brasil), para melhor realização dos interesses estatais, por meio de um novo paradigma político, capaz de produzir um “choque de realidade entre as camadas cada vez mais pobres e as cada vez mais ricas”. (SILVA JR., 2003, p. 56).

Sobre essas reformas o próprio presidente Fernando Henrique disse o seguinte: “a reforma só terá êxito se for sustentada pelas lideranças do serviço público”. Para ele o Estado teria que prestar os melhores serviços básicos a sua população. Essas palavras, ditas pela principal autoridade da nação deixavam bem claro que o foco da reforma era fortalecer o patrimônio público. Mas na prática, nos anos de seu governo, segundo Silva Jr.,

a educação em geral e, em particular, a educação superior foi reconfigurada com muita intensidade pela própria reforma do estado, na qual está presente a transformação das instituições de educação superior em organizações sociais, que seriam fundações públicas regidas pelo direito privado, retirando com isso a unidade do sistema federal, submetendo esse nível de ensino às regras do privado e subordinando as práticas sociais de docência, pesquisa e extensão, ou outro tipo de práticas à racionalidade mercantil. (op. cit., p. 60).

Com isso se consolidava o projeto de reestruturação da Educação Superior no Brasil, satisfazendo as necessidades da Universalização do Capitalismo mundial e

definitivamente a Universidade deixaria de incomodar os interesses dominantes, atrelados ao aumento de lucros. A reforma do estado, neste momento, foi a providência para sua adequação aos princípios neoliberais vislumbrados por Friederich Hayek e Milton Friedmam, a partir dos anos de 1960. O neoliberalismo tornara a concepção “oficial” orientadora do Estado Brasileiro, ainda que ele não possuísse as condições políticas e culturais necessárias que alavancasse essa mudança. Dessa forma o processo de privatização já não necessita mais de disfarce como em décadas anteriores, pois o próprio governo assumiu o discurso e passou a colocá-lo em prática.

A Educação Superior mais uma vez passou a se situar no foco da reestruturação por um governo legitimado pelo voto popular. A reconfiguração deste nível de ensino passou a dar sustentação ao processo de privatização direcionado à produção de uma ciência que passaria a se comportar como serva do mercado crescente e produtor de novas mercadorias. Como diz Santos (2004), estudioso que trabalha com a categoria “conhecimento pluriuniversitário”, “a comercialização do conhecimento científico é o lado mais visível dessas alterações” (p. 39). Santos, nomina, portanto, o novo tipo de relação da universidade com a sociedade, evidenciando sua dependência de empregos industriais. Nesta nova configuração a universidade, segundo ele, se torna parceira da indústria para garantir sua sobrevivência, isto é, uma prestadora de serviços, na prática, com status de parceira autônoma teoricamente.

3.2 Expansão e interiorização

No Estado de Goiás a assimilação das políticas de intervenção na Educação Superior se deu somente a partir da década de 1980 com a criação de Fundações Municipais de Ensino Superior em cidades do interior. Essas fundações foram a estratégia encontrada pelo governo para oferecer esse nível de ensino para regiões distantes ao mesmo tempo em que tornara negócio lucrativo para empresários e políticos.

Essa estratégia foi facilitada por se tratar do cumprimento das leis 5.540/68 e 5.692/71 que proporcionaram o avanço do setor privado nos 20 anos de ditadura implantados no país. Conforme informa Fávero, “em 1962 o ensino público era responsável por cerca de 59% das matrículas, essa participação caiu em 1984 para 25%”. (1989, p. 42 *apud* DOURADO, 2001, p. 14). Em todos esses anos, apesar da euforia vivida pelo setor público, este foi aniquilado em favor de interesses capitais da alta burguesia do país.

Goiás, seguindo a tendência nacional, de acordo com Dourado (2001), utilizou-se da entrega do patrimônio público para grupos privados por meio da expansão interiorizada da Educação Superior, aproveitando-se da facilidade jurídico-institucional de que goza os municípios e na “figura jurídica das fundações municipais”. Esse fenômeno ocorreu ratificando o contraponto retórico eleitoreiro, bastante utilizado para a retomada do poder no Brasil pós-militarismo por causa da pressão exercida pela população, que assistia a multiplicação de Faculdades Isoladas com interesses privados, sem ter condições de incluir seus filhos.

Na década de 1980 essas Instituições se concentraram no sul e centro sul do Estado, no trilho do desenvolvimento econômico as margens da Estrada de Ferro que liga a região ao sudeste e sul do país. A distribuição das faculdades Isoladas se deu em função de as públicas (extensão da UFG) ficarem mais ao centro e as demais, isoladas e integradas particulares atingiriam regiões mais distantes. Em termos geográficos a maior parte do Estado, o Norte Goiano – região que engloba o atual Nordeste Goiano - não participou dessa distribuição de instituições.

É importante ressaltar, que ao final da década de 1980, essas instituições atendiam boa parte do Estado, excluída sua região norte, em vários casos com cobrança de mensalidades. E isso se deu com a negligência e cooperação de órgãos constituídos como fiscalizadores, fundados na ideologia patrimonialista e clientelista eleitoreira. Nesta década, de acordo com Dourado, “verificou-se a multiplicação do ensino privado pela criação de universidades e faculdades isoladas, respaldadas por um Conselho Federal de Educação de clara tendência privatista”. (2001, p. 56). Ainda de acordo com ele,

em Goiás ocorreu a interligação entre a esfera pública e a privada, a partir da conformação de políticas clientelísticas, frutos de acordos políticos eleitorais que ocultam ou falseiam o caráter privado de iniciativas do poder municipal, aparentemente de caráter público. (op. cit., p. 57).

Este caráter de falseamento da realidade facilita a alternância no poder de grupos conservadores. Eles se revezam no poder por longos anos e a cada volta retornam como novos, com projetos para reformar o Estado retirando-o de um atraso sempre promovido pelo antecessor. Ainda de acordo com a tendência nacional, Goiás possui um Conselho Estadual de Educação, criado pela lei nº 4.009/62 que da mesma forma aprova todas as políticas educacionais propostas pelos mandatários políticos, corroborando a interligação das esferas públicas e privadas, como registrou Dourado (2001).

A região norte do Estado de Goiás ficou excluída das políticas de Educação Superior, até que se processou a criação do Estado do Tocantins em 1988. Essa nova Unidade da Federação Brasileira abarcou a maior parte do território considerado distante, e de difícil acesso da máquina estatal. Dois anos depois o governo desse novo Estado instalou a UNITINS, através da lei estadual nº 136/90, como Universidade *multicampi*, sendo um deles na cidade de Arraias, com os cursos de pedagogia e matemática. Neste *campus* foram formados os primeiros pedagogos para atuarem na região sudeste do Tocantins e parte do Nordeste de Goiás. Com isso a cidade de Campos Belos, situado na divisa desse novo Estado, iniciou a formação de seus professores em nível superior a partir de 1991.

3.3 Educação Superior em Campos Belos

Como parte do projeto de interiorização da Educação Superior através do decreto nº 4.235/94, nos termos da lei nº 12.314, foi criada a FACAMP (Faculdade de Ciências Agrárias e Letras de Campos Belos - GO), nos moldes das Faculdades Isoladas da década de 1980. (cf. SILVA; XAVIER, 2004, p. 144). Ressalte-se, no entanto, que a FACAMP não teve funcionalidade didático-pedagógica, mas apenas formalidades legais como se verificou em outras cidades do Estado. Ao tratar desse tipo de instituição Dourado diz que “em alguns casos, as fundações se quer tiveram existência de fato, tendo se constituído apenas de direito, visando respaldar a engenharia jurídica de privatização do público” (2001, p. 181).

Entretanto, encontra-se nos arquivos da UnU Campos Belos, referentes a esta faculdade, informações documentais de que ela possuiu diretor nomeado com recebimento de salários, no atual prédio (foto anexa) construído em 1997 e inaugurado pelo governador da época. Porém não houve a instalação dos cursos de Agronomia, Veterinária e Letras, previstos pelo artigo 3º, inciso VIII, parágrafo 1º do referido decreto. (SILVA; XAVIER, 2004, p. 145).

A Faculdade de Ciências Agrárias e Letras de Campos Belos materializa umas das reivindicações históricas ainda do antigo Norte Goiano que originou o Estado do Tocantins. A parte dessa região que ficou em Goiás, passou a ser conhecida por Nordeste Goiano, por sua proximidade geográfica e cultural com a Bahia, continuou desassistida no se refere a políticas de Educação Superior.

Com isso permanecia o êxodo de pessoas em idade de formação, para os centros mais desenvolvidos economicamente e a população mais pobre não vislumbrava a

possibilidade de inserção nesse nível de ensino. Tanto é que grande parte dos ingressos da instalação da UNITINS em Arraias eram provenientes das cidades de Campos Belos e Monte Alegre de Goiás. A FACAMP, ainda que sem vinculação com a prestação de serviço educacional efetivo, foi renomeada em homenagem a Dom Alano Maria do Noday (1899-1994), bispo católico francês que atuou na diocese de Porto Nacional - TO e residiu e exerceu influência religiosa e cultural no município de Campos Belos de 1972 a 1982. (cf. SAMUEL; ODIVA, 2004).



Figura 1: Vista frontal da Unidade Universitária de Campos Belos.

Motivado pela tradição das políticas públicas de Educação Superior dos anos de 1980 e se aproveitando da experiência da instalação das fundações municipais, o governo estadual criou, por meio de reforma administrativa, a Fundação Universidade Estadual de Goiás, pelo decreto nº 5.112/99c, nos termos da lei nº 13.456/99a. Esta lei “dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do poder executivo”. Em seguida foi criada a Universidade Estadual de Goiás através do decreto nº 5.130/99b. Essa Fundação/Universidade Estadual de Goiás congregou 29 (vinte e nove) instituições de Ensino Superior estaduais, conforme trecho resumido da referida lei:

Artigo 2º, inciso II: São transformadas, observando o disposto no artigo 28 [que fixa o prazo de 180 dias para sua efetivação]: a) na Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis, a Fundação Universidade Estadual de Anápolis [UNIANA]; b) na Fundação Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis, a Fundação Universidade Estadual de Anápolis; c) em unidades administrativas da Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis, as seguintes autarquias estaduais: 1)- Escola Superior de Educação Física de Goiás – ESEFEGO; [...] 26)-Faculdade Dom Alano Maria Du Noday [...] Na cidade de Campos Belos-Goiás.

Por meio desta lei foram reunidas 27 Faculdades, sendo a Dom Alano a de número 26, a ESEFEGO e a UNIANA, formando 29 Unidades administrativo/universitárias

no Estado, constituindo-se na Universidade Estadual de Goiás vinculada à SEE – Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Através do decreto estadual nº. 5.158/1999 que criou a SECTEC – Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás, esta incorporou a UEG, e através da Resolução nº. 001/2002, processo nº. 20755864/02, do CEE – Conselho Estadual de Educação obteve credenciamento e foi homologada pelo decreto nº. 5.560/2002. Conforme seu estatuto, a Universidade Estadual de Goiás é

uma instituição de ensino, pesquisa e extensão, com caráter público gratuito e laico, tem sede na cidade de Anápolis e campo de atuação no estado de Goiás onde mantém Unidades Universitárias fora da sede, em campi em diversos municípios. É mantida pela Fundação Universidade Estadual de Goiás – FUEG, que lhe dá personalidade jurídica. (GOIÁS, 1999b, p. 2).

Os projetos de maiores impulsos iniciais da UEG foram as LPP (Licenciaturas Plenas Parceladas Municipais, Estaduais e Particulares) em convênio com a AGM (Associação Goiana de Municípios), a SEE (Secretaria Estadual de Educação), o SINDIGOIANIA (Sindicato das Escolas Particulares de Goiânia), o SINEPE (Sindicato das Escolas Particulares do Estado de Goiás) e a Associação de Escolas Particulares de Caldas Novas-GO. Em 2000, primeiro ano de funcionamento, foram abertas e preenchidas 4.200 vagas em cursos de formação de professores de forma intensiva nos meses de janeiro e julho e nos demais meses nas sextas-feiras em período vespertino e noturno, e aos sábados em períodos matutinos e vespertinos. Em 2005 a UEG já possuía 102 cursos de licenciatura, bacharelado, tecnólogo e sequenciais com 28.145 alunos, nas 17 Unidades Universitárias, 20 Pólos Universitários e três extensões conveniadas²⁸, chegando a ser considerada a 2ª maior IES - Instituição de Ensino Superior da América Latina. (UEG, 2005b).



Figura 2: Bandeira-símbolo da Instituição

²⁸ Através de convênios celebrados com a Polícia Militar, o Corpo de Bombeiros e o DETRAM – Departamento de Trânsito, a UEG ministra vários cursos tecnológicos e sequenciais.

Com essa dimensão quantitativa e sua natureza jurídico-institucional a Universidade Estadual de Goiás concretiza o processo de interiorização da Educação Superior e da inserção social e educacional da imensa maioria da população do Estado de Goiás. Uma expansão que satisfaz aos interesses políticos/partidários e também empresariais através das parcerias com setor privado efetuadas pela FUEG (Fundação Universidade Estadual de Goiás). Conforme o decreto nº 5.112/99c que aprovou seu estatuto no artigo 2º, parágrafo 4º, esta instituição “na consecução de seus objetivos, a Fundação poderá celebrar convênios, contratos e ajustes com entidades e órgãos públicos e privados, nacionais, estrangeiros e internacionais”. Essa característica jurídica constitui de acordo com Dourado, (2001, p. 180) investida na direção da privatização, que segundo ele

consuma-se, portanto, a partir dessa modalidade [Fundação], na medida em que esse ente jurídico permitiu a vinculação – direta ou indireta – a interesses privatistas, sobretudo por meio do estabelecimento de contratos de prestação de serviços.

O alerta desse autor é no sentido de que a interiorização da Educação Superior em Goiás se deu nos anos 1980 atendendo aos interesses privatistas e nos anos de 1990 com a expansão do capitalismo sob o pretexto da globalização da economia, que atinge esse nível de ensino. No que se refere a isso, Santos (2004, p. 17-23) afirma que “está em curso a globalização neoliberal da universidade”, e que segundo ele, “veio aprofundar a segmentação ou dualidade dos mercados de trabalho entre países e no interior de cada um”. Sendo assim é possível que as classes controladoras do poder tenham facilidade de combinar ganhos econômicos, com a prestação de serviços educacionais, utilizando-se da política do acesso de todos ao nível superior de ensino.

A Universidade Estadual de Goiás surge neste contexto sob o signo da inclusão social e educacional, adotando como lema resgate da cidadania contemporânea no Estado. Sua bandeira de compromissos reforça o discurso pós-moderno que alimenta a narrativa inclusivista que, de acordo com Michels (2006, p. 10), vem sendo incorporada ao “campo educacional como ‘ideologia da inclusão’”. Isso faz com que a população, principalmente a de menor poder aquisitivo, vislumbre acesso completo ao Ensino Superior e entre em processo de competição no mercado de trabalho com mais diplomas e menos oportunidades, tanto na luta pelo emprego, quanto em relação possibilidade de produção de conhecimento através da produção de pesquisas.

CAPÍTULO IV

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO PARCELADO DA UEG

4.1 O contexto

No final da década de 1990 a Educação Superior no Estado de Goiás ainda se encontrava concentrada nas regiões central, sul e sudoeste. No contexto geopolítico e educacional este Estado figurava entre os mais atrasados, principalmente em se tratando da realização de políticas públicas educacionais para esse nível de ensino. Sua interiorização se consolidava através de exploração lucrativa privada, portanto de modo excludente. (DOURADO, 2001).

Nesse contexto, a população de menor poder aquisitivo estava excluída dos benefícios prometidos no bojo do discurso neoliberal sustentado nas políticas de *Educação para todos*. Como em algumas partes do país, Goiás possuía um grande contingente de professores leigos – professores em exercício sem qualificação adequada, nos termos da lei 9.394/96. E na região Nordeste a situação ainda era pior, por ser a mais distante da capital, desfavorecida pela alegação de dificuldades de acesso, acentuadamente nas regiões Kalunga (municípios de Cavalcante, Teresina e Monte Alegre de Goiás).

No que se refere à formação de professores, a realidade dessa região refletia o contexto de grande parte dos 246 municípios do Estado. Em nível médio ressalta-se a interferência do Governo Federal através do PROFORMAÇÃO (Programa de Formação de Professores em Exercício). Essa medida colaborou para que o governo estadual se movesse em direção ao cumprimento de sua parte na formação dos profissionais de ensino. A vigência da década da educação da lei 9.394/96 que terminaria em 2007 e as promessas de campanha política fizeram com que o governo de Goiás criasse uma unidade de formação superior na região por meio da Reforma do Estado de 1999²⁹: a Unidade Universitária de Campos Belos no corpo da Universidade Estadual de Goiás.

A formação de professores nessa parte do Estado começou a se intensificar com a implantação PROFORMAÇÃO no ano 2000 na Cidade de Monte Alegre de Goiás, possibilitando aos demais municípios iniciar a formação dos professores leigos que atuavam nas escolas rurais e urbanas. Em Campos Belos, os professores que atuavam e ainda atuam

²⁹ Lei de Reforma Administrativa nº 13.456 de 16 de abril de 1999.

nas escolas da zona urbana eram formados em Técnico em Magistério no Colégio Polivalente (lei nº 8.275/77) e (lei nº 8.435/78) pela qual recebeu o nome de Colégio Estadual Polivalente Professora Antusa³⁰. (SILVA; XAVIER, 2004, p. 142).

Os professores que atuavam na zona rural, nas séries iniciais do primeiro grau em pequenas escolas, chamadas de Grupo Escolar, trabalhavam em regime multisseriado, com aulas, em algumas comunidades, em suas próprias residências. Esses eram majoritariamente leigos, muitos cursara apenas a quarta série primária e se tornavam professores. Após a desativação das escolas rurais, em 2000, esses profissionais chamados “assistentes de ensino”, foram matriculados neste programa de formação de professores, onde passaram a ser denominados “cursistas” em nível médio.

Em 1994 foi criada a FACAMP – Faculdade de Ciências Agrárias e Letras, através do Decreto Estadual nº 4.235/94, pela qual o governo prometeu resgatar os compromissos reivindicados pela população, isto é, formar seus filhos em sua região de origem. A proposta dessa faculdade previu o atendimento dos anseios regionais, por meio da implantação de cursos nas áreas de agronomia, veterinária e letras. Isso viria ao encontro das necessidades da região, pois o Nordeste Goiano extrai a maior parte da renda de seus habitantes, por meio da agricultura e da pecuária³¹. Mas embora despertasse interesse por parte da população, principalmente a juventude, essa faculdade não atendeu seus anseios.

Ainda que sem funcionamento efetivo, a instituição recebeu o nome de “Faculdade Dom Alano” e depois foi transformada em uma das 17 Unidades Universitárias da Universidade Estadual de Goiás, pela lei de reforma administrativa citada anteriormente. A partir dessa reforma o governo empreendeu várias políticas públicas de natureza inclusivistas³² e a nova Universidade foi incumbida de transformar o Estado sendo a ela atribuído o lema da “Universidade da Inclusão e da Transformação”, (figura 2).

Nasceu desse contexto, seguindo a tendência da expansão do Ensino Superior no Brasil, a Universidade Estadual de Goiás, com dupla personalidade jurídica a FUEG/UEG. Seu projeto piloto foi o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação – UTE (figura 3) que, em consonância com o artigo 4º, inciso VII do estatuto da UEG, assumiu a

³⁰ Antusa Antonio Cardoso, professora normalista de família tradicional da cidade, formada no Colégio Sagrado Coração de Jesus em Porto Nacional, hoje Estado do Tocantins.

³¹ Dados disponíveis no site do IBGE ano 2007. www.ibge.br/cidades, acessados dia 4 de junho de 2009.

³² Renda cidadã, cheque moradia, asfalto novo, Nordeste novo, entre outros.

missão “contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, em todos os níveis e modalidades, por meio de programas destinados à formação continuada dos profissionais da educação.”³³



Figura 3: Símbolo da Universidade para os Trabalhadores da Educação.

Com fundamentação no decreto citado acima, o CsU (Conselho Universitário), por meio da resolução nº 47/99 (anexo – B) aprovou “o Projeto da Licenciatura Plena Parcelada Municipal – Edição I, em convênio com a Associação Goiana de Municípios” – AGM. No artigo 2º da mesma resolução, aprovou-se que “o curso a ser ministrado será o de Pedagogia iniciando em 17/01/2000, com o total de 4.200 vagas” distribuídas no Estado. O mesmo Conselho Universitário reuniu em setembro de 1999, na cidade de Uruaçu – GO e, através da resolução nº 05/99 (anexo – A) implantou pelo artigo 1º, “a Unidade Universitária de Campos Belos, com os cursos de Pedagogia e Letras, a partir de 2000”.

A partir desse ato foram preparados e celebrados os convênios com as prefeituras da região, bem como a realização de vestibular para selecionar das primeiras turmas: convênio I, turmas “A”, “B” e “C”, sendo dada a primeira aula na Unidade no dia previsto, cabendo ressaltar que a tramitação entre a implantação da Unidade, a aprovação do projeto, a contratação de pessoal e o início das aulas ocorreu no interstício de quatro meses, (entre setembro e janeiro) em caráter emergencial. As primeiras aulas foram campais, com a presença de autoridades responsáveis pela assinatura do primeiro convênio.

Entretanto na primeira edição do convênio assinado entre a Prefeitura Municipal de Campos Belos e a FUEG, a Prefeitura descontava 40% do valor da prestação contratual nos salários dos professores, provocando situações combinadas de euforia, pela oportunidade de estudar como pioneiros da Universidade, mas de revolta por ter que pagar mensalidades numa instituição pública. Essa situação causou constrangimento aos professores, mas lhes eram argumentado que a prefeitura sozinha não reunia condições financeiras para arcar com

³³ Decreto nº 5.130/99b de 3 de novembro de 1999 que homologa o Estatuto da Universidade Estadual.

todas as despesas do curso, ainda que esses “gastos” pudessem ser deduzidos nos recursos do FUNDEF.

Esse dado revela um estado de submissão dos professores, que encontra paralelo na primeira “reforma de estudos” da história da educação no Brasil do século XVIII, quando os professores assumiam o ônus da sua própria formação. Em relação a essa situação Nóvoa (1999, p. 29) afirma que tem “a impressão que a imagem social e a condição econômica dos professores se encontram em estado de grande degradação”. Políticas públicas utilizadas retoricamente como estratégias de profissionalização docente, na prática atuam como instrumentos de desprofissionalização, que submetem o professorado as piores condições de qualificação.

Por meio de convênios os professores se transformam em clientela potencial, conforme Resolução 064/05 (Anexo - C), inclusa em processos de formação superior ao mesmo tempo em que o governo cumpre com suas obrigações sociais. O discurso que conforma esta situação se justifica no fato de que os “beneficiados” se tornam “parceiros” no desenvolvimento de seu próprio crescimento. Na visão de Enguita (1991), os efeitos dessa ambivalente relação de dependência do professorado para com o Estado materializam a proletarização do trabalho docente, pois, as condições estruturais e ideológicas postas fazem com que o profissional da educação se submeta aos mesmos ditames dos demais operários dos setores econômicos.

A partir de 2000, seguiram-se os convênios I, II, III, IV, V, VI e por último o VII, objeto de estudo deste trabalho de mestrado. Esse convênio encerra a série de cursos de LPPP (figura 4) na Unidade Universitária de Campos Belos, que será analisado através dos textos de seu Projeto Político-Pedagógico, dos Planos de Ensino formalizados pelos professores contratados e dos RCCs produzidos pelos professores-alunos concluintes.

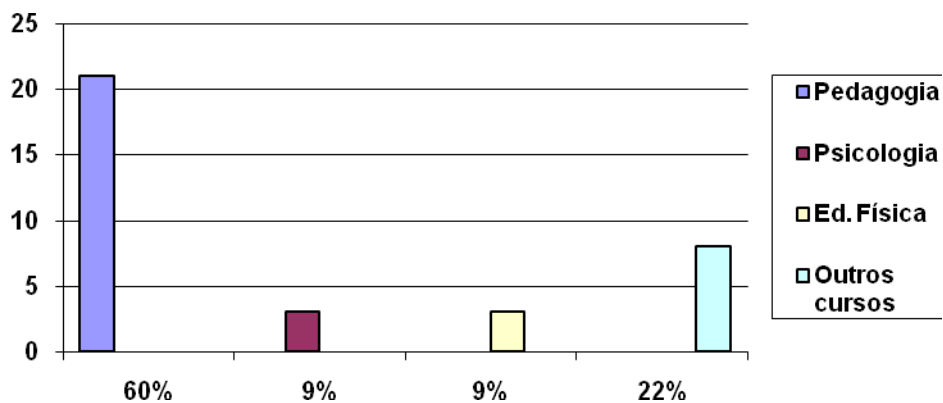


Figura 4: Símbolo da Licenciatura Plena Parcelada da UEG.

4.2 Contração de formadores

Para realização das atividades didático-pedagógicas da UnU Campos Belos foram contratados, em caráter temporário, 22 professores para desenvolverem as trinta e cinco disciplinas da matriz curricular do curso (anexo - D). A maioria desses profissionais são pedagogos oriundos da UNITINS – Arraias, com especialização em diversas áreas e modalidades, conforme dados demonstrados abaixo no gráfico 1 e no apêndice – E, página 161:

Gráfico 1: Cursos de graduação dos professores-formadores da LPPP – Convênio VII



Fonte: Nominata de professores fornecida pela Secretaria Acadêmica da Unidade Universitária de Campos Belos. Abril de 2009.

*Outros cursos: Matemática; Letras; Enfermagem; Tecnologia em Administração de Sistemas de Informação; Filosofia; e Sociologia.

Pelas linhas do projeto do curso o corpo docente é constituído de preferência por professores que pertençam “aos quadros da UEG sem prejuízo de suas atividades regulares na instituição” (UEG, 2005b, p. 23), mas esgotando-se a possibilidade de os professores da Universidade prestar esse serviço e observando o critério de titulação mínima de 30% de mestres e doutores. Esses profissionais podem ser selecionados, pela coordenação local dos cursos, mediante apresentação de Currículos Lattes e realização de entrevista individual, para depois serem aprovados pela direção geral. (Idem, Ibidem).

O convênio analisado nesta investigação foi realizado por um corpo docente constituído de 63,65% de professores já contratados temporariamente pela Universidade em cursos regulares (apêndice – I). Esses profissionais atuaram durante o convênio no período noturno em cursos regulares e nos finais de semana e férias na LPPP, sendo todos eles vinculados e com carga horária em outros órgãos como secretarias municipais e/ou estaduais

de educação, saúde, à Universidade do Tocantins *Campus* Universitário de Arraias, ou ainda a outros órgãos da administração pública de Goiás e Tocantins.

Da parcela de professores prestadores de serviços contratados exclusivamente para atuar no curso (31,8%), a maior parte é oriunda de municípios circunvizinhas e são profissionais também vinculados a órgãos públicos que deslocaram nos finais de semana e férias para a UEG, com a finalidade de ministrarem as aulas. Outra parte também veio das secretarias estaduais de saúde e educação, órgãos públicos locais. Somente um dos professores do curso (4,55%) faz parte do quadro efetivo da Universidade, lotado na direção da Unidade Universitária.

Em relação à qualificação dos 22 profissionais contratados para desenvolverem as atividades didático-pedagógicas do convênio VII, a maioria é licenciada em pedagogia pela UNITINS – Universidade do Tocantins e se especializou em alguma área das ciências humanas. Do total de especialistas a quase totalidade se formou em Instituições Privadas, sendo a maior parte em cursos ministrados a distância. De acordo com a nominata do curso, 28,57% dos professores contratados realizou cursos de Psicopedagogia e 35,7% de Administração e Planejamento Educacional a distância. Diferentemente do que foi proposto e da argumentação constante no voto que fundamenta o reconhecimento do curso, os mestres e doutores compõem 17 e 3% do pessoal contratado respectivamente, perfazendo 20% desses níveis de formação, em contraste com o disposto no projeto do curso que é de pelo menos 30% de mestres e doutores. (UEG, 2005b, pp. 19-23).

4.3 Projeto Político-Pedagógico

O PPP da LPPP é proposto para servir de mecanismo formal de viabilização de convênio celebrado entre o Governo do Estado de Goiás através da FUEG, a AGM, o SINDIGOIÂNIA e a Associação de Escolas Particulares de Caldas Novas - GO. O documento representa a continuidade de outros convênios realizados, envolvendo as mesmas entidades citadas. Faz parte da estratégia de cumprimento dos artigos 62 e 87 da LDB 9.394/96 que tratam da formação de professores para atuarem na educação básica e da instituição da década da educação respectivamente.

O projeto se caracteriza pelo atendimento à graduação em nível superior de profissionais da educação em processo de formação inicial, continuada e em serviço e se presta à sistematização de cursos nas áreas de biologia, educação física, geografia, história,

química, letras, matemática e pedagogia. Representa a expansão do ensino superior no estado de Goiás, atendendo as necessidades desse nível para “aqueles que não podem se deslocar para os grandes centros urbanos” (UEG, 2005b, p. 5).

Justifica-se pelo oferecimento de cursos de formação de professores, seguindo a tendência nacional e internacional da exigência desse nível de ensino para o exercício profissional e para “descentralizar” a Educação Superior atendendo as comunidades interioranas. Além de atender essa demanda, tende a melhorar a “qualificação profissional” e propiciar “condições de aprendizagem e trabalho” para essa população encontrada desassistida no Estado.

O professor a ser formado neste curso “deverá atuar de maneira dinâmica e dialética com a práxis educativa”, sendo sua formação “respaldada por uma teorização que possibilite a intensificação de uma ‘firme competência’”. (idem, p. 7-8).

Com isso os cursos listados no projeto do convênio VII assumem a responsabilidade pelos dois modelos de formação de professores abordados por Saviani (2008, p. 155), quando o autor discute o dilema da dicotomia da formação docente no país. Trata-se do “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” e o “pedagógico-didático” os quais fiz referência na introdução deste trabalho. Essa dupla responsabilidade adotada se manifesta ainda nos níveis de formação inicial e continuada realizada em serviço, por meio da implantação de cursos em várias áreas de conhecimento de maneira simplificada e emergencial, corroborando o que diz Pérez Gómez (1995). Segundo ele,

ao longo das últimas décadas, a formação de professores tem estado impregnada desta concepção linear e simplista dos processos de ensino, abrangendo normalmente dois grandes componentes: um componente científico-cultural que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar [e] um componente psicopedagógico, que permite aprender como actuar eficazmente na sala de aula. (p. 98).

Esse aspecto psicopedagógico encontra respaldo no projeto do curso em questão, no ponto em ele determina como diretriz básica avançar da transmissão de informação ao fazer o aluno pensar para “além do visível do aparente, do empírico, do múltiplo, do contingente, do mutável e do particular, do individual”. (UEG, 2005b, p. 32). Assim, o perfil do profissional formado nos cursos requer um repertório amplo de compreensões, capacidades, conhecimentos, domínios e competências técnicas, que atenda sua abrangência.

Resumidamente, os professores devem concluir sua formação com as seguintes características, de acordo com o projeto do curso:

✓ Compreensão da educação básica; das relações espaciais, histórico-temporais e culturais e visão articulada “das primeiras frentes de ação” da política educacional vigente.

✓ Capacidade de inovação e participação nos processos de tomada de decisão [...]; para desempenhar seu trabalho como principal ator do processo produtivo.

✓ Conhecimento dos conteúdos de formação geral [...]; dos conteúdos e habilidades relacionados à (s) disciplina (s) [...]; das tendências pedagógicas contemporâneas; e das características sociais econômicas e culturais de seus alunos [...].

✓ Domínio dos processos de leitura e escrita e das novas linguagens tecnológicas.

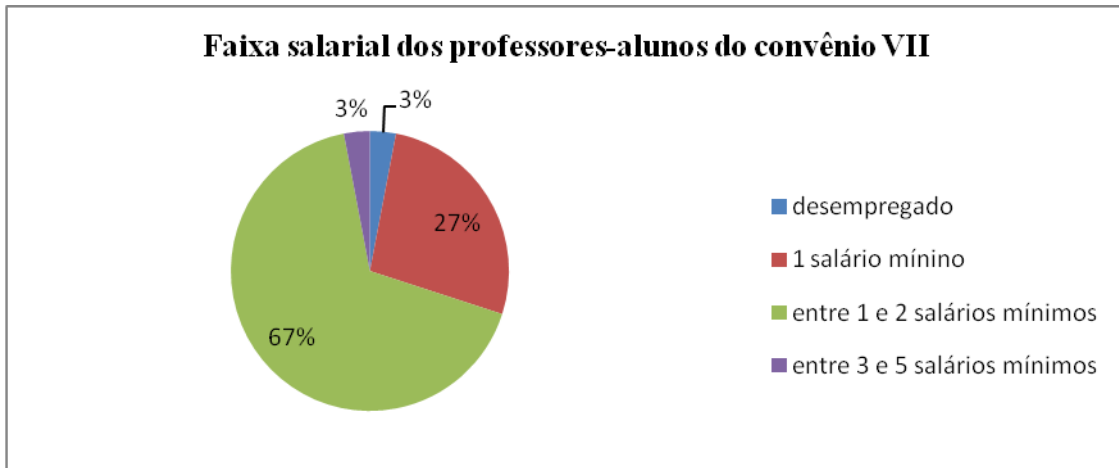
✓ Competências para elaborar diagnósticos, planejar seu trabalho e avaliar os resultados [...]; lidar com valores e atitudes [...]; desenvolver pesquisas no campo teórico-investigativo da educação. (UEG, 2005b, p. 33-4).

Esse perfil apresenta grande quantidade de atributos a ser assimilada, a meu ver na tentativa de responder as demandas científico-tecnológicas do modo de produção capitalista (FERRETTI, 2004, p. 403) constituindo-se modalidade de formação abrangente e de operacionalização simplificada, adequada a essa “população interiorana” concebida no projeto. De acordo com Veiga (1999),

essa modalidade de formação fortaleceu a identidade fragmentada preparando o professor-técnico, ao enfatizar mais as competências e habilidades de cunho instrumental sem considerar as competências sociais e, conseqüentemente, levando a separação entre educação e trabalho. (1999, p. 176).

A identidade do curso, construída pelas condições políticas e ideológicas por meio das quais a sociedade é conduzida, tende interferir na realidade e nos resultados objetivos da formação profissional. No caso deste convênio, as condições estruturais oferecidas são de uma preparação realizada durante interstícios de ano letivo e/ou em períodos compactados à carga horária do professor. Dados das condições estruturais de realização do curso dão conta de que, 45,7% dos professores-alunos percorrem em média 83 quilômetros de suas residências até a Instituição formadora e a grande maioria deles se encontra em atividade docente por 40 horas semanais (Anexo – D). Além disso, a turma se constitui de metade de pessoas casadas e mais da metade são pais de dois ou mais filhos e, de acordo com gráfico abaixo enfrentam condições salariais que lhes são desfavoráveis.

Gráfico 2



Fonte: Questionário de perguntas fechadas aplicado em janeiro de 2008 (Apêndice – A).

As condições salariais e a infraestrutura oferecidos comprometem o alcance do perfil de profissional almejado pela proposta do convênio, da mesma forma se torna problemática a formação do professor crítico-reflexivo proposto nas diretrizes gerais para o curso, se considerar que esse tipo de profissional é determinado por um investimento na formação e na carreira que o projeta além da aquisição de técnicas de ensino. No projeto esse tipo de professor deve atuar como articulador entre teoria e prática, de sua área de conhecimento, de atividades e de pessoal.

4.3.1 Objetivos

Os objetivos traçados no projeto são os de realizar atividades político-pedagógicas em todas as Unidades Universitárias e Pólos do Estado visando “habilitar professores das redes públicas municipal, estadual e particular” e especificamente,

- ✓ Graduar em nível superior essa mesma clientela, sem prejuízo de suas atividades pedagógicas nas escolas.
- ✓ Propiciar uma formação que leve às práticas de reflexão, questionamento [...].
- ✓ Possibilitar aos professores o domínio de novas tecnologias, linguagens e capacidade de utilizá-las.
- ✓ Definir critérios de elaboração de diagnósticos, planejamento de trabalhos e avaliação de resultados [...].
- ✓ Conscientizar os professores a se tornarem profissionais comprometidos com a transformação da realidade [...]. (UEG, 2005b, p. 35-6).

Esse componente resultado das ações erigidas no PPP confirma a tendência ideológica que caracteriza o perfil profissional almejado. Mas esses objetivos não são reproduzidos ou efetivamente contemplados nos Planos de Ensino dos professores formadores que protagonizam a realização das intenções planejadas. Nesses planos também objetos de análise nesta investigação, predominam descompassos, que indicam posturas e ações verbais distintas, se comparadas com as ações dos Planos de Ensino.

4.3.2 Atribuições dos parceiros

Durante a realização do curso, a Fundação Universidade Estadual de Goiás tem como atribuição, entre outras, contratar “prestadores de serviço docente e pessoal técnico-administrativo” para o cumprimento das atividades de ensino. Esses prestadores de serviço docente são os “professores formadores” das demais partes do projeto pela assessoria de elaboração. À FUEG, cabe ainda recolher do pessoal envolvido contratado temporariamente no projeto os encargos sociais previdenciários e para a Receita Federal, além de assegurar infra-estrutura e emitir relatórios às entidades (prefeituras e associações) contratantes de seus serviços.

A Universidade Estadual de Goiás tem como atribuições promover a viabilização e “aprovação do projeto dos cursos”; organizar a parte técnico-operacional das atividades; prestar serviços técnicos de laboratório e de apoio administrativo durante o desenvolvimento do projeto. Outra atribuição inerente a UEG é a designação de pessoal para dirigir e coordenar a realização do projeto, conforme tabela de dados de vinculação de pessoal, (apêndice – H).

O pessoal designado recebe como atribuição, entre outras coisas, solicitar “aos professores do curso a elaboração do(s) *Programa(s) da(s) Disciplina(s)*, considerando as Ementas apresentadas no Projeto”, e realiza o “controle dos conteúdos ministrados” operacionalizando a aprovação desses programas propostos pelos professores contratados em cada curso, (UEG, 2005b, p. 21). Os “programas das disciplinas” a serem elaborados pelos professores contratados, diferentemente do projeto receberam duas nomenclaturas distintas: planos de curso e ou Planos de Ensino.

À AGM cabe fornecer informações, enviar relatórios e viabilizar a adesão dos municípios. Essa associação intermedeia os convênios, mas as prefeituras municipais é quem operacionalizam as despesas geradas do contrato como parceiras diretas, com influências no fornecimento da demanda, no transporte dos professores-alunos e arranjo da carga horária

desses estudantes para freqüentarem os cursos, portanto controlam a admissão do professor e sua modulação na escola (anexo – E).

Mas as prefeituras e as demais instituições, particulares e não governamentais envolvidas na realização dos cursos não têm atribuições formais no projeto de formação de professores do convênio, (UEG, 2005b, p. 18-22). Tanto é que a falta de adesões desses parceiros a novos convênios determinaram a interrupção dos cursos na Unidade de Campos Belos.

4.3.3 Admissão, transferência, dependência e reprovação

Para ser admitido no curso o professor-aluno tem de comprovar que atua na rede de ensino das instituições conveniadas³⁴. Além disso, deve participar de processo seletivo de caráter classificatório e apresentar “certificado de conclusão de ensino médio ou equivalente”. Sendo também permitido participar do processo seletivo para ingresso no curso, os professores, vinculados às redes de ensino envolvidas, portadores de diploma de licenciatura curta. (op. cit., p. 22-3).

Uma vez admitido, o estudante só pode ser transferido no âmbito das Unidades e Pólos da Universidade. Mesmo que o curso não seja vinculado diretamente à estrutura da Instituição, mas à DirPE, a mobilidade do aluno está condicionado aos procedimentos normativos do Regimento Geral da Instituição. Quanto às prefeituras e sindicatos, que mesmo sem atribuição formal no projeto o professor-aluno depende do acordo entre eles para ser transferido.

Exposto dessa maneira, o professor-aluno do convênio é submetido aos acordos consignados pelos parceiros, ainda que esses acordos não estejam formalmente previstos no projeto. Eles fazem parte do convênio na forma intermediária entre a assinatura e o cumprimento do contrato, que gera despesas pecuniárias para os estudantes e receitas para FUEG. Para a celebração desse convênio é necessário que o interessado – prefeitura ou outro – comprove por meio de uma lista devidamente autenticada, através da qual é determinado o valor total e o parcelamento dos pagamentos e demais implicações jurídicas.

Quanto a dependências e reprovações o professor-aluno, devidamente confirmado no convênio e depois de paga matrícula³⁵ é submetido às normas do Regimento da

³⁴ Por razões desconhecidas e fora da abrangência desta investigação, quatro indivíduos (11,42%), da turma estão fora da sala de aula e nove (25,70%) ocupam cargos administrativos de direção, vice-direção, biblioteca e laboratório (anexo – E).

³⁵ A taxa de matrícula recolhida pela Universidade por professor-aluno é 88,00 (oitenta e oito reais) em cada um dos três anos do curso.

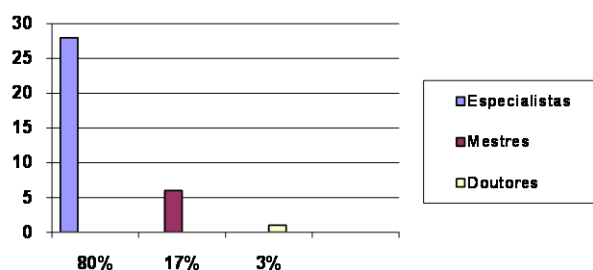
Universidade, ou seja, só poderá reprovar em até três disciplinas e deverá ter frequência mínima de 75% e média 5,0 para aprovação. Entretanto, caso a reprovação ocorrer no 1º ou segundo ano o professor-aluno “receberá da Unidade ou Pólo uma definição de custos com os quais deverá arcar para cursar a disciplina”, ficando o pagamento das aulas por sua responsabilidade, com valor “definido pela Direção do Projeto”. (UEG, 2005b, p. 39).

Esse procedimento se dá por meio do “regime de acompanhamento”, em que o professor-aluno cursa a disciplina depois de preencher requerimento e obter autorização da Unidade ou Pólo em que for vinculado. Nesse regime devem ser observados os mesmos “critérios acadêmicos do projeto” e que seja “dentro das possibilidades da UEG com ônus total para o professor-aluno”. (op. cit., p. 40).

Considerando as condições sociais e estruturais oferecidas, descritas anteriormente, por si mesmo o projeto evoca estados de submissão a que são relegados os professores-alunos na realização de sua formação. Como abordado no capítulo I deste trabalho, essa situação remete ao estado de precariedade da profissão encontrada entre os professores régios no início do século XVIII, em que, segundo Stephanou & Bastos (2004, p. 189), tinham que, entre outras coisas “arcar com as despesas” relacionadas ao seu próprio treinamento.

Neste caso específico, dado os procedimentos realizados, tanto na entrada quanto na saída do estudante, notam-se estratégias de privatização de bens públicos (DIAS SOBRINHO, 2003), em que, de acordo com as orientações de agências internacionais de financiamento e reforma estatal nos 1990, os alunos devam participar dos gastos como parceiros. Esse autor denomina essas estratégias de privatização “branca ou branda”, pois elas são praticadas no contexto de um discurso de inclusão social e democratização do Estado.

Gráfico 3: Pós- Graduação dos Professores Formadores da LPPP – Convênio VII



Fonte: Nominata de professores fornecida pela Secretaria Acadêmica da Unidade Universitária de Campos Belos. Abril de 2009.

Contudo, essa realidade se aproxima da exigência do projeto se considerar a dificuldade de permanência de profissionais qualificados na região ao mesmo tempo em que se percebe uma procura por cursos de especialização na região. Para atender essa demanda Instituições de Ensino Superior Privadas, instalam cursos semipresenciais e a distância na região, com deslocamento de professores mediante despesas pagas por turma pré-inscritas por um agenciador intermediário remunerado pela quantidade de alunos inscritos, ou beneficiado com o recebimento de bolsa de “estudos” nos referidos cursos. Esse fator colabora para a existência de grande quantidade de especialistas a disposição no local.

4.3.4 Avaliação do curso

A avaliação do curso de acordo com proposta deve ser “instrumento que propicia a elevação do padrão de qualidade dos cursos” de forma “sistemática e periódica compreendida como processo de retroalimentação, revelando-se como um conceito multidimensional, onde a qualidade e a quantidade são categorias indissociáveis” (UEG, 2005b, p. 24). Para realização deste ideário apontam-se como estratégia à “produção de relatórios” com a participação efetiva os segmentos representativos dos corpos docente, discente e técnico-administrativo. (idem, ibidem).

A concepção de avaliação que envolve as diferentes representações possibilita a abertura de espaços de reflexão relevantes ao processo de ensino-aprendizagem. De acordo com os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002) a avaliação do processo de formação deve se realizar periodicamente e, “além das questões relativas aos conteúdos trabalhados, também as características do seu modelo de organização, o desempenho do se quadro de formadores e a natureza da sua vinculação com as escolas de educação infantil e ensino fundamental”, (BRASIL, 2002, p. 118).

A participação dos professores-alunos, no caso da formação na modalidade parcelada e em serviço reforça sua adesão ao curso ao mesmo tempo em que o aproxima ainda mais do espaço de atuação, e aumenta seu contato com os aspectos formais da instituição. Os níveis de aproximação e de distanciamento são pontos essenciais de onde partirão os processos avaliativos, com uma vantagem para os cursos realizados em serviço: a aproximação física docente existente pode contribuir para uma aproximação técnica e investigadora dos processos.

O caso específico do convênio VII, não se valeu de processos avaliativos formais de iniciativa da instituição, que tivessem participação discente. A avaliação a que foi

submetido o curso foi realizada pelos professores-alunos no segundo questionário de respostas fechadas. Neste instrumento absoluta maioria dos participantes da pesquisa afirma recorrer aos conhecimentos disseminados no curso de pedagogia, tanto para solucionar dificuldades de aprendizagem, quanto aos problemas diversos surgidos no dia-a-dia da atividade docente, (apêndice - C).

O processo avaliativo por iniciativa desses professores-alunos emerge como um indicador importante no processo de profissionalização do trabalho docente. Essa postura discente se confirma na avaliação que fazem do curso espontaneamente nos memoriais pessoais que antecede os textos dos Relatórios de Conclusão elaborados ao final do curso.

Já a avaliação da aprendizagem neste convênio, de acordo com o projeto ocorre no campo da “verificação do rendimento escolar”, que estabelece a média 5,0 (cinco) para aprovação do professor-aluno. Não sendo atingida essa média o aluno deverá fazer um “exame final”.

Mas tanto o processo avaliativo do curso, quanto dos professores-alunos, não recebe tratamento detalhado, onde possam ser identificados períodos, metodologias ou tipos de avaliação que culminem com o alcance das médias estabelecidas, bem como a sistematização dos relatórios previstos. Essas estratégias de avaliação não são contempladas nas diretrizes gerais elaboradas para orientar a prática pedagógica. A avaliação da aprendizagem fica sob a responsabilidade individual de cada professor contratado temporariamente no curso que a seu juízo a concebe e formaliza.

4.3.5 Prática pedagógica

Em caderno específico para orientar o desenvolvimento das disciplinas prática pedagógica I, II e III nos três anos do curso, o programa Universidade para os Trabalhadores da Educação (UTE) enfatiza a prática no curso, e reafirma a formação do professor crítico-reflexivo no projeto. Esse tipo de professor é almejado com bastante ênfase no manual “Diretrizes Gerais: Prática Pedagógica Curso de pedagogia³⁶”, onde se recomenda “uma formação criativa, problematizadora, crítica e reflexiva, de forma contínua, através de um embasamento teórico-prático”. (UEG, 2005a, p. 3). Segue-se a isso a necessidade de

³⁶ Apesar de esse manual pertencer aos materiais de suporte anexados ao projeto do curso, nos Planos de Ensino não há nenhuma evidência de sua utilização. Tampouco há alguma referência a ele no texto do projeto.

“apreensão de conteúdos vinculados a sua prática docente cotidiana, abrangendo a prática administrativo-pedagógica” (idem, *ibidem*).

Ressalte-se, no entanto, que a categoria administrativo-pedagógica, predomina na estrutura do manual, proposto para subsidiar a realização das práticas pedagógicas, durante a realização do curso. Neste sentido o professor crítico-reflexivo, de acordo com as orientações do material, atua nessa dinâmica com foco nas necessidades educativas imediatas dos alunos. Compreende-se desse modo, que o professor crítico-reflexivo deve articular a prática docente aos aspectos reais do cotidiano escolar, no âmbito de suas habilidades e competências adquiridas.

O termo administrativo-pedagógico pela sua forte incidência no texto indica a presença de controle ou autocontrole da prática pedagógica, isto é, administrar a prática docente para que ela venha produzir maiores resultados à qualidade do ensino, necessária durante o desenvolvimento da formação do profissional. Já nos Planos de Ensino das disciplinas práticas pedagógicas I, II e III, são interpostos no curso como pressupostos de análise, reflexão e compreensão dos processos de formação, sem abordar diretamente as práticas recomendadas no manual de orientações, indicando não ter havido sintonia entre o material e os programas das disciplinas.

Nesse manual as práticas não exercem influência explícita na implementação das propostas, pois até mesmo as bibliografias indicadas não são acatadas para elaboração dos instrumentos de planejamento. Exceto nas ementas das referidas disciplinas, especificamente no convênio VII, da Unidade de Campos Belos, os profissionais não recorreram em seus textos à categoria crítico-reflexivo, provocando um descompasso entre o projeto do curso, a proposta operacional do manual das diretrizes gerais das práticas e o trabalho realizado pelos professores, de acordo com os Planos de Ensino ou programas das disciplinas.

O PPP do curso se apropria da categoria crítico-reflexivo para conceber o tipo de professor a ser formado, nas ementas das disciplinas de práticas pedagógicas, bem como “caracterização e estudo investigativo, numa perspectiva crítico-reflexiva da dinâmica administrativo-pedagógica” (UEG, 2005b, p. 183). O perfil do profissional no projeto não contempla a formação de professor crítico-reflexivo, mas um sujeito dotado de competências no campo teórico-investigativo da educação, no domínio de processos de leitura, escrita, novas linguagens e habilidades relacionadas ao domínio de conteúdos e conhecimentos das tendências pedagógicas contemporâneas, (idem, p. 34), sem, no entanto esclarecer essas tendências.

De acordo com as orientações formais do manual “diretrizes gerais: prática pedagógica” a ação-reflexão-ação norteia as situações didático-pedagógicas gerais da formação de professores. Porém, a reflexão uma das categorias chave da proposta é apresentada de forma esparsa no projeto, e localizada apenas nas disciplinas práticas pedagógicas, ao final de cada ano de curso. No caso do convênio VII, o princípio da reflexão direcionada à formação do professor crítico-reflexivo, encontra barreiras na falta de articulação³⁷ entre as orientações do programa UTE e os Planos de Ensino, canais de comunicação entre o que está escrito no projeto e a ação pedagógica, na implementação e transformação da realidade prometida aos professores-alunos.

As barreiras se situam na ausência de integração entre os instrumentos formais do curso: o Projeto; os Planos de Ensino e os Relatórios de Conclusão, que serão analisados logo mais abaixo. Minha pressuposição é que suas concepções e princípios coadunassem através da aparelhagem política, pedagógica e didática, tendo como objetivo principal oferecer fidedignidade à proposta de formar professores em efetivo serviço docente.

4.3.6 Reconhecimento do curso

Na gestão do projeto, a Universidade Estadual de Goiás tem como atribuição “viabilizar a aprovação do projeto do curso”. (UEG, 2005b, p. 19). Realizados os procedimentos de encaminhamentos, o convênio VII recebeu parecer favorável e obteve reconhecimento do Conselho Estadual de Educação – CEE, como instrumento relevante à formação de professores no Estado de Goiás.

Para proceder ao voto de reconhecimento do curso por meio da portaria nº 1.048/09, o CEE, diferentemente do que consta no projeto, relatou que o corpo docente do curso seja composto de um “mínimo de 10% com titulação de mestre e doutor; mínimo de 70% de especialistas; [e] até 20% de graduados com comprovada experiência na educação básica”. (GOIÁS, 2009, p. 3).

O relator do referido Conselho afirma que “com base nas avaliações, as coordenações teriam a responsabilidade de fornecer um relatório trimestral à Direção Geral” (idem, ibidem), como instrumento de avaliação do curso. Cita a forma de verificação da aprendizagem, alguns aspectos básicos do currículo, os objetivos, as matrizes curriculares, as ementas e as bibliografias das ementas, indicando as páginas onde “acham-se localizados” tais

³⁷ Apesar disso a palavra articulação e/ou o verbo articular são bastante utilizados no projeto, situados entre teorias, sujeitos, atividades, etc.

partes do projeto. Afirma que “o processo avaliativo foi realizado de forma contínua, levando-se em conta os aspectos qualitativos e quantitativos, com base nos relatórios trimestrais, coleta de dados diagnósticos pelos coordenadores junto dos professores/alunos” (idem, p. 5). Com isso a conselheira se diz satisfeita em suas expectativas quanto à proposta no projeto pedagógico de um curso de formação de professores.

No referido parecer são enumerados cada um dos cursos propostos, suas respectivas habilitações, duração, regime e clientela. O curso de pedagogia possui habilitação em “educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental”; o curso de química possui habilitação em “ciências: ensino fundamental do 6º ao 9º ano [e] química no ensino médio”; o curso de letras possui habilitação em “língua portuguesa / língua inglesa”. Já os demais cursos – História, Geografia, Matemática, Biologia e Educação Física - não possuem habilitação, são descritos apenas como licenciatura plena. Todos os cursos apreciados tem duração de 3 anos e 5 para integralização, regime parcelado, emergencial, em forma de módulos e clientela de docentes em exercício, nas escolas de ensino fundamental.

Até a presente juntada de documentos, o apreciador ressalta que “o projeto pedagógico do curso só foi objeto de aprovação colegiada em 15 de dezembro de 2005, pela resolução CsU nº 064/2005; que houve total observância à organização curricular do conjunto das disciplinas” e chama a atenção para o fato de a UEG só ter concretizado o pedido de reconhecimento em 25 de novembro de 2008. Isso, segundo o documento, “comprova que deixou de cumprir o que define a Resolução CEE nº 262/1988, em seu artigo 1º parágrafo 1º que” determina obrigatoriedade de solicitação de reconhecimento de cursos “a partir do segundo ano de funcionamento, quando se tratar de cursos com duração de 4 (quatro) anos; e a partir do terceiro ano, quando se tratar de cursos cuja duração seja superior a 4 (quatro) anos”. (GOIÁS, 2009, p. 7).

O voto da conselheira relatora, senhora Leonara Craveiro de Sá³⁸, após a avaliação dos autos é de que a UEG ousou em prestar tão relevantes serviços ao povo goiano, que esses resultados terão reflexos a curto e longo prazos e que apesar de incorreções se sobressaem essas razões, o que justifica o voto favorável ao reconhecimento do projeto. Enumera novamente os cursos e suas principais características e diz que “impõe-se, ainda, chamar a atenção da UEG para a necessidade de se estabelecer a integração efetiva entre os cursos regulares de graduação e cursos de programas especiais”.

³⁸ Bacharel em instrumento pela UFG, especialista em musicoterapia na saúde mental pela UFG e doutora em semiótica pela PUC – SP.

Entre as exigências para validação do curso, a conselheira solicita que: para efeito de expedição do diploma de conclusão do curso seja requerida do egresso a reapresentação de comprovante idôneo de que à época de seu ingresso atuava como docente e que esse documento faça parte de seu dossiê, (idem, p. 10). Ela conclui o voto advertindo a UEG quanto à obrigatoriedade do cumprimento dos prazos legais para a aprovação e solicitação de reconhecimento, sob pena de que lhe sejam aplicadas penas do disposto no artigo 10 da lei complementar n° 26/98³⁹, bem como o respeito a orientações técnicas quanto a instrução de processos.

Com base neste parecer e de acordo com os artigos 10 e 46 da LDB 9.394/96, o convênio foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação no dia 5 de agosto de 2009, através da portaria n° 1.048/09, (anexo – G). Por meio desta portaria ficaram reconhecidos todos os 8 cursos propostos no projeto do referido convênio nas 28 localidades onde foram oferecidos. Neste instrumento de reconhecimento os cursos foram identificados como cursos em “regime parcelado e emergencial em forma de módulos”. Essa forma de *organização modular* apareceu pela primeira vez em todos os documentos analisados, constituindo-se como categoria nova e que não será objeto de aprofundamento nesta investigação.

Com esse parecer ficam coletiva e devidamente reconhecidos os cursos propostos no PPP do convênio VII (UEG, 2005b). Este mesmo documento contempla os cursos de licenciatura em Biologia, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Química e Pedagogia. Com o respaldo do Conselho Estadual de Educação a UEG e o Estado de Goiás cumprem seu papel inclusivista na área de formação de professores para o ensino básico em nível superior ainda que de forma precária e privatista, como observou Dourado (2001), no capítulo III desta pesquisa.

4.2. Planos de Ensino

Para analisar os Planos de Ensino do convênio VII recorro a Veiga (2004), que discute, em seu livro *Repensando a didática*, os principais componentes do planejamento do ensino numa perspectiva crítico-dialética. Realizo a intervenção no curso lançando mão da respectiva concepção e prática do planejamento, partindo da relação do trabalho pedagógico dos professores formadores contratados no projeto em análise, com essas dimensões.

³⁹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Estado de Goiás.

Em primeiro lugar concebo o planejar a ação pedagógica como primeira intervenção na realidade do ensino, num diagnosticado contexto. Essa intervenção pressupõe a transformação do espaço de atuação, do estágio em que ele se encontra, levando em consideração a ação dos sujeitos envolvidos. Neste sentido o planejamento se torna essencial como ação transformadora, embasada na participação desses sujeitos. Quanto a isso Veiga (2004) afirma que “o real sentido do planejamento do ensino no trabalho do professor é a organização da ação pedagógica intencional de forma responsável e comprometida com a formação dos alunos” (p. 56).

Sendo assim o planejamento tem seu ponto de partida no compromisso com a formação e após isso ele se entrelaça com a realidade propiciando novas formas contextuais. Mas de um ponto de vista dialético essas formas devem possibilitar o alcance dos interesses e necessidades que os sujeitos apresentam em seu projeto de vida. Do mesmo modo o planejamento necessita se articular ao projeto institucional proposto tendendo à satisfação desses sujeitos. Com estas preocupações mergulho nos Planos de Ensino das disciplinas do curso de pedagogia na modalidade parcelada – convênio VII, da UEG – Unidade de Campos Belos, curso de formação de professores em atividade docente. Neste caso, Veiga (2004 p. 60) parafraseando Snyders (1974) ressalta que “os alunos possuem experiências que não poderão ser ignoradas pela escola, que se referem às suas situações de vida e relações pessoais”.

Os Planos de Ensino do Convênio VII em primeiro lugar partem de orientações individuais, pois as disciplinas são parceladas e distribuídas isoladamente aos docentes contratados temporariamente. Este fator, no entanto, não poderia impedir que os professores-alunos participassem do planejamento das disciplinas, pois o projeto pedagógico do curso, em suas diretrizes básicas ressalta a importância de que “a experiência profissional do professor-aluno deve integrar o planejamento curricular, numa articulação das teorias trabalhadas com a sua prática pedagógica”. (UEG, 2005b, p. 32).

Apesar disso o componente planejamento do ensino ou pedagógico, reconhecidamente relevante à formação do profissional da educação, não é explicitado com clareza no referido projeto, como relacionado a seguir:

a) Entre as atribuições da Universidade Estadual de Goiás (p. 21): “solicitar aos professores do curso a elaboração do (s) programa (s) da (s) disciplina (s), considerando as Ementas apresentadas no Projeto”;

b) No perfil profissional (p. 34), “os professores-alunos deverão construir competências e habilidades referentes à [...] competência para elaborar diagnósticos, planejar

seu trabalho e avaliar seus resultados, considerando os objetivos previstos e propor mudanças necessárias, retroalimentando o processo”;

c) Na ementa da disciplina Didática Geral (p. 182), “Planejamento Educacional: implantação e operacionalização”;

d) Nos objetivos específicos (p. 35) “definir critérios para elaboração de diagnósticos, planejamento de trabalhos e avaliação de resultados, objetivando a apresentação de mudanças e inovações”.

Nos itens “perfil profissional, ementa de didática e objetivos específicos”, os termos “definir critérios para elaboração, implantação e operacionalização e construir competências e habilidades” indicam tecnicamente o que os professores-alunos deverão fazer, sem participarem como autores ou atores do processo, na perspectiva da *racionalidade técnica*. Segundo Angel Pérez Gómez “[...] a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são indicadores eloqüentes da amplitude temporal e espacial da racionalidade técnica” (1995, p. 98).

Essas constatações corroboram a concepção positivista do projeto político-pedagógico do curso. Neste ponto os ideários de ensino que permeia as práticas docentes dos professores formadores integram-se aos pressupostos teóricos da proposta estabelecida. Da mesma forma, como discuto mais adiante, os valores emergidos dos trabalhos escritos pelos professores-alunos egressos do curso refletem preocupações que se direcionam ao arcabouço do positivismo.

A sistemática operacional do convênio VII no que se refere à solicitação dos programas das disciplinas exigidos no projeto, (UEG, 2005b p. 21) não houve exigência formal, pois os Planos de Ensino apresentam características gerais identificadas com as concepções individuais dos profissionais que os apresentaram, cada unidade com uma estrutura organizacional diferenciada e desrelacionados entre si. Cabe ressaltar que em desacordo com o texto projeto pedagógico do curso, parte dos profissionais alteraram a ementa, componente do planejamento aprovado na instância superior da Universidade, o CsU – Conselho Universitário, explicitado na tabela 1, abaixo.

Tabela 1: Textos das ementas dos Planos de Ensino da LPPP – convênio VII.

Plano de Ensino	Descrição do (s) tipos de alteração feitos na ementa da disciplina
PE – n° 06	Suprimiu o texto da ementa
PE – n° 07	Alterou a redação e acrescentou conteúdos à ementa
PE – n° 09	Alterou a redação do texto da ementa
PE – n° 11	Alterou a redação e acrescentou conteúdos à ementa
PE – n° 12	Alterou a redação e o conteúdo do texto da ementa
PE – n° 13	Suprimiu conteúdos da ementa (mas lançou na lista de conteúdos)
PE – n° 17	Suprimiu conteúdos do texto da ementa
PE – n° 18	Alterou a redação, a estrutura do texto e acrescentou conteúdos.
PE – n° 24	Alterou a redação e suprimiu conteúdos do texto da ementa
PE – n° 25	Alterou a redação do texto da ementa
PE – n° 26	Alterou a redação, suprimiu e substituiu conteúdos do texto da ementa.
PE – n° 28	Acrescentou conteúdos ao texto da ementa
PE – n° 29	Alterou a redação do texto da ementa
PE – n° 30	Alterou a redação e acrescentou conteúdos ao texto da ementa
PE – n° 31	Alterou a redação, suprimiu e acrescentou conteúdos ao texto da ementa.
PE – n° 32	Alterou a redação e acrescentou conteúdos ao texto da ementa
PE – n° 34	Substituiu integralmente o texto da ementa
Total	17 Planos de Ensino tiveram as ementas alteradas.

Fonte: Planos de Ensino da LPPP – Convênio VII – UEG de Campos Belos – GO. 2005/2008.

4.2.1. Ementas

O avanço teórico da proposta deste convênio, principalmente no que se refere às disciplinas práticas pedagógicas I, II e III, esbarra em outra dificuldade operacional, dado o fato da permissão de alteração nas ementas das disciplinas (cf. tabelas 1/2). Essas unidades de planejamento representam as fontes donde devem partir os demais elementos constituintes do planejamento, pois ela é o elo entre a teoria, as características da proposta e os conteúdos – seus extratos – que efetivamente interferirão na definição das aulas e conseqüentemente na realidade concreta dos sujeitos envolvidos.

Ementas na sua origem significam, de acordo com o Magno Dicionário Brasileiro: “apontamento para recordação, sumário. E na área do direito resumo de projeto, lei, decisão judiciária, acórdão”. Já na área da educação ementas constituem o conjunto de temas norteadores de um curso, um projeto ou uma disciplina. Essa constatação perturba o compasso

do trabalho pedagógico da formação de professores no convênio VII, pois nele permitiu-se uma flexibilidade nas ementas, que fogem à sua natureza de componente do planejamento quebrando a articulação entre o projeto e seu resultado objetivo.

Com a violação das ementas os demais componentes do planejamento do curso deslocam-se, propiciando atos pedagógicos isolados, fundados na praticidade individual dos professores formadores contratados temporariamente para desenvolverem as disciplinas da matriz curricular do curso. No caso em questão, 48,57% das ementas foram alteradas (cf. tabela 2), sendo que em dois casos esse componente foi completamente substituído. Isso tende a modificar a proposta original do projeto, absorvendo propostas improvisadas dos professores contratados.

Tabela 2: Estrutura organizacional dos Planos de Ensino da LPPP – convênio VII - 2005/2008.

Descrição	Quantidade	Percentual
Planos de ensino que sofreram alterações na ementa.	17	48,57%
Planos de ensino que não apresentam lista de conteúdos.	03	08,57%
Planos de ensino que não apresentam objetivos.	02	05,71%
PEs que não apresentam cronograma de atividades.	34	97,14%
PEs que não determinam critérios de avaliação.	28	80,00%
PEs que não descrevem os equipamentos utilizados.	26	74,28%
PEs que apresenta cronograma sem relação com a C/H.	01	02,85%
PEs com conteúdos divididos em Unidades e Subunidades, mas não distribuídos no tempo (C/H - carga horária).	07	20,00%
Total de Planos de Ensino da LPPP Convênio VII.	35	100,0%

Fonte: Planos de Ensino da LPPP – Convênio VII – UEG de Campos Belos – GO. 2005/2008.

As informações desta tabela abordam outros aspectos relevantes característicos dos processos de planejamento, tais quais: 97,14% dos Planos de Ensino não apresentam um cronograma de atividades relacionadas aos conteúdos que se tornarão objetos de estudo no desenvolvimento das aulas. Como no curso em questão não se utilizou o plano individual de aula, esse aspecto representa um hiato entre o plano ou programa de disciplina e o tipo de aula ministrada pelo profissional.

4.2.2. Conteúdos

Componente do planejamento da ação pedagógica, os conteúdos se constituem em uma de suas partes relevantes, pois, identificam os conhecimentos que serão desenvolvidos no decorrer da atividade docente. De acordo com Veiga,

os conteúdos a serem estudados, por já estarem previamente no currículo escolar, deverão passar por uma análise crítica com vista à identificação dos conhecimentos que se mostram essenciais e aqueles que podem ser considerados secundários naquela fase de aprendizado do educando. (2004, p. 60).

A meu ver a listagem de conteúdos de um plano de disciplina representa a adaptação desses conteúdos – propostos no currículo – aproximando-se da realidade dos sujeitos envolvidos. Um olhar sob eles no projeto da LPPP – Convênio VII da Unidade de Campos Belos possibilita uma conclusão preocupante na medida em que esse componente é omitido em 8,57% Planos de Ensino dos professores formadores.

Outra situação que se mostra importante na relação conteúdo-ensino-aprendizagem é a clareza de articulação/integração que deve estar explicitado neles. Veiga (2004) dá uma boa pista para solucionar possíveis desintegrações desse componente, sugerindo a realização de uma análise crítica dos conteúdos, sugestão aplicável aos Planos de Ensino neste caso. Dentre as dificuldades encontradas na compreensão e definição dos conteúdos desse convênio listo abaixo algumas recolhidas dos planos:

a) Conteúdos subentendidos: “todos os conteúdos abordados serão elaborados dentro da contextualização gramatical”; “as raízes históricas e a situação anterior”; “justiça inatingível e ideologias particulares”.

b) Conteúdos que se confundem com outros componentes do planejamento: “conteúdo: oficinas pedagógicas”; “conteúdo e procedimento do ensino [...] nos anos iniciais do ensino fundamental”; “avaliação da aprendizagem em ciências”.

c) Lista de conteúdos incompatíveis com a carga horária da disciplina: 30 e 43 unidades de conteúdos e demais atividades para serem desenvolvidas em 60 horas aulas. (cf. apêndice – J)

Diante do exposto, Veiga salienta que “a organização dos conteúdos [deve estar] intimamente relacionada com o objeto maior da educação escolar, que é propiciar a aquisição do saber sistematizado [...]” (2004, p. 61). Esse pressuposto encontra resistência na precariedade dos Planos de Ensino do curso estudado nesta pesquisa, pois eles remetem a um

caminho contrário ao alcance dos objetivos: negam clareza, objetividade e coerência, princípios essenciais ao planejamento da ação pedagógica.

Organizados a partir de ementas alteradas ou substituídas os conteúdos também constitui componentes precarizados do planejamento se considerar sua relação com os textos originais do ementário do projeto. Essa situação caracteriza uma distribuição de conteúdos de acordo com as convicções pessoais dos professores contratados, desconsiderando a prévia organização curricular do curso, comprometendo os objetivos a serem alcançados, tantos os do projeto, quanto os dos próprios Planos de Ensino.

4.2.3. Objetivos

Os objetivos em educação não dizem respeito apenas a um fragmento do real a testar, mas a uma compreensão da realidade humana que transcende os limites provinciais.

Ilma Passos de Alencastro Veiga, *Repensando a didática*.

Considero os objetivos, componentes do planejamento do trabalho em geral e escolar, como de suma importância para o desenvolvimento do processo educativo, pois eles representam intencionalidades formais e informais dos promotores da ação pedagógica. A meu ver nos objetivos deste ou de qualquer outro projeto de formação de professores deverão estar explicitados desejos e concepções originados do contexto, tanto da parte quem atua na prática pedagógica, quanto da intenção política e ideológica de quem pensa a organização educacional e social como um todo.

Entendo que nos Planos de Ensino do curso de formação parcelada em pedagogia - convênio VII o componente objetivos deve ser considerado estratégia articulada e sistematizada de intervenção originada da ação pedagógica e política da Universidade na sociedade. É o tipo de intervenção onde a ideologia, a ação cultural e a técnica se entrelaçam, indicando e promovendo as finalidades no campo da formação dos professores. Os objetivos na maioria das vezes são apresentados em geral e específicos, onde os específicos representam ações que se reúnem para atingir um ponto considerado definitivo, ou geral, almejado no planejamento.

Nos Planos de Ensino do Convênio VII, os objetivos apresentam descompasso entre os propostos no projeto do curso e os elaborados pelos profissionais contratados para cada uma das disciplinas da matriz curricular. Há casos em que foi formalizada de uma lista

extensa desses componentes em detrimento de casos em que eles foram omitidos da estrutura do plano de trabalho dos professores formadores. (cf. tabelas 1/2).

De maneira resumida, os objetivos específicos do PPP do curso (UEG, 2005b, p. 35) indicam objetivamente “propiciar uma formação que leve às práticas de...”; “possibilitar aos professores o domínio das...”; e “definir critérios para elaboração de...”. Esses objetivos, representados por esses verbos formalizam propostas que vão ao encontro da concepção tecnicista do projeto, haja vista que nela a dissociação entre teoria e prática se evidencia. Por outro lado, nos Planos de Ensino os objetivos não contemplam com clareza essa concepção.

Predominam, também de maneira resumida, nos Planos de Ensino verbos que representam expressões abertas e subjetivas explicitadas através de frases de campo semântico variável e aberto como “analisar a...”; “compreender o/a...” e “refletir sobre...”, na direção de uma concepção humanizada que demanda maior prazo de reflexão e envolvimento dos indivíduos. Esse contraste entre a proposta do projeto do curso e os Planos de Ensino indica ausência de linhas coordenadas no intercâmbio que permeia a formalização do curso e o alcance de seus objetivos.

De uma maneira ou de outra, objetivos representam intenções e intenções precedem ações. Num curso de formação de professores, as ações são planejadas, calculadas e articuladas ou são aleatórias, informais e inconsistentes. Se há uma lista de verbos e frases que não se articulam, isso pode refletir de maneira contrária aos objetivos e compromissos firmados pelos autores do projeto.

4.2.4 Estratégias de avaliação

O processo avaliativo no trabalho docente tem lugar de relevância, pois, ele deve se situar de maneira integrada ao ensino e à aprendizagem. A natureza da avaliação que se define pela obtenção de resultados, seja qualitativos ou quantitativos, excludentes ou promotores de oportunidades. No PPP do convênio VII, a avaliação é proposta de forma tradicional, por meio da “verificação do rendimento escolar do aluno”. Essa verificação decorre da obtenção de uma média numérica (5.0) “resultado de média aritmética entre a média de três notas obtidas durante o desenvolvimento da disciplina”. Se o aluno não conseguir esta média fará um “exame final”, (UEG, 2005b, p. 24-5).

Toda a proposta de avaliação da aprendizagem do projeto está explicada em dois parágrafos de três linhas cada, portanto sem detalhes de como são obtidas essas médias e os procedimentos para a realização do exame final. Já nos Planos de Ensino do curso os

professores não reproduzem esse quadro, indicando que suas propostas foram concebidas desarticuladas do projeto. Conforme levantamento feito direto nos textos dos planos, demonstrado na tabela 2 desta investigação, 80% dos planos não determinam estratégias de avaliação, que ofereçam pistas da obtenção da média de aprovação final no curso.

Além da ausência formal de estratégias de avaliação são encontrados outros tipos diferenciados nos textos dos planos, como os que são destacados a seguir:

a) Tipos em que as estratégias estão implícitas nas atividades desenvolvidas: “seminários, trabalhos, provas escritas”; “prova oral ou escrita, portfólio, participação”.

b) Tipos em que as estratégias são informais: “em participações nas discussões e seminários”.

c) Tipos em que as estratégias são escamoteadas e obscuras e se realiza por meio de “outras formas de avaliação de acordo com a necessidade”, conforme texto do próprio plano.

d) Tipos diversificados e abertos onde múltiplas estratégias são apresentadas: “processo contínuo através de seminários, provas escritas, auto-avaliação, trabalho grupal e elaboração de projeto de intervenção”; “avaliação contínua. Participação individual do aluno nas atividades extraclasse, atividades bibliográficas, exposições grupais”.

O tipo implícito e o tipo informal concorrem para uma mesma finalidade mantendo o juízo do professor contratado. Nesse caso fica ao seu critério a menção de aprovação ou reprovação que pode ser utilizado como estratégia de controle da situação disciplinar. O tipo escamoteado ou obscuro guarda um conteúdo forte de ameaça a qualquer tentativa de participação/intervenção que atente contra a autoridade do professor. Os tipos diversificados e abertos produzem dúvidas e favorecem “negociações”, nos diversos momentos avaliativos confundindo os processos e alterando relações no interior da sala de aula e fora dela.

Os procedimentos abertos indicam a predominância da avaliação informal que na opinião de Villas Boas (2008), a avaliação informal é um instrumento que escapa ao profissional e passa a ser utilizado pelos alunos, se referindo ao ensino fundamental. No caso da avaliação no nível superior de ensino, num curso de formação de professores, no contexto do que estou analisando, esse tipo de avaliação pode tomar rumos diferentes se forem considerados alguns pontos como os que serão abordados a seguir:

✓ Como as disciplinas do curso são desenvolvidas de forma independente, pode ocorrer de um profissional atuar apenas 60 horas divididas em finais de semana e não consiga reconhecer os alunos pelos seus nomes.

✓ Os professores formadores, muitos são servidores das redes municipais e estadual de educação, local em que em muitos casos são colegas de trabalho ou mantêm relações mútuas e próximas daqueles que no curso se tornaram seus alunos.

✓ Entre os alunos do curso se encontram diretores de escolas e colégios locais e regionais, vereadores, candidatos a vereadores, esposas de prefeito, esposas e irmãs de vereadores, pessoas que exercem influências políticas nos municípios, inclusive no período de celebração dos convênios das prefeituras com a FUEG para a formação da turma e realização do curso.

Essas peculiaridades dos professores-estudantes são passíveis de interferência num processo de avaliação informal, que se vale de fatores subjetivos, culturais, ideológicos, psicológicos e afetivos. Neste sentido, a ausência de planejamento pautado numa concepção impessoal e objetiva pode comprometer dificultar e interferir no processo avaliativo, se ele for aberto, com margens para serem dados “jeitos” para resolver pendências da relação ensino-aprendizagem. Gramsci (1891-1934) adverte sobre isso ao discutir sobre a avaliação da aprendizagem de sua sobrinha Edmea. Ele “discorda que a avaliação se torne um pretexto para o Estado burocrático e plutocrático criar maiores empecilhos aos mais pobres” (1965 p. 638, *apud* NOSELLA, 2004, p. 129). Mas ele se preocupa também com o fato de que os exames avaliativos sirvam de mecanismos assistencialistas de ensino.

Reside neste ponto o perigo de a avaliação se tornar instrumento político que possibilite o uso da “máquina” pública em favor de interesses particulares de professores ou de dirigentes educacionais a serviço de facções partidárias. O próprio Gramsci diz que “aos pobres devem ser oferecidas as condições materiais para seu estudo, jamais facilidades burocrático-culturais”, (*op.cit.*).

Diante das condições a que são submetidos os professores-alunos do curso parcelado, eles se tornam vulneráveis a esse tipo de investimento político-ideológico. Ressalte-se que mesmo enfrentando estados de profunda imposição, usurpação do tempo e submissão a processos semi-privatizantes, a maioria dos egressos do curso se mostram gratos e acríticos ao programa.

Ainda quanto aos critérios de avaliação apresentados nas propostas de trabalho e que foram instrumentos de validação da carga horária e do desenvolvimento das disciplinas da matriz curricular, esses indicam formas abertas e desconectadas do modelo relatado no projeto, no item “verificação do rendimento escolar do aluno” (UEG, 2005b, p. 24-5). Em nenhum dos planos foi detectado a presença das estratégias claras de avaliação (ou verificação de aprendizagem) estipuladas para obtenção da média 5,0 (cinco) e a realização de um

“exame final”, como requisito para a conclusão com êxito da disciplina estudada (idem, p. 25). Os procedimentos abertos indicam a predominância da avaliação informal que na opinião de Villas Boas (2008), decide de forma crucial e talvez de maneira preconcebida, a vida escolar do aluno, de maneira deliberada, tanto quanto a avaliação formal sistematizada.

O portfólio, que é considerado por esta autora como uma das alternativas viabilizadoras da avaliação formativa, pode auxiliar o processo diagnosticando dificuldades na aprendizagem, podendo se constituir um dos caminhos de realização da avaliação, no planejamento e na integração da ação pedagógica dos professores-alunos. Porém no caso do convênio – VII, realizado na Unidade Universitária de Campos Belos, esse recurso que é enfatizado no projeto com a perspectiva de “subsidiar o Relatório Monográfico de final do curso” (UEG, 2005b, p. 33, 37), não foi utilizado pelos professores.

Também o problema da avaliação como componente do trabalho pedagógico nos Planos de Ensino tendem a interferir na realização dos objetivos propostos no PPP do curso, como preconizam os Referenciais para Formação de Professores. Esses referenciais recomendam o estabelecimento de estratégias formais para avaliar o desenvolvimento da aprendizagem do profissional, tais como “elaboração de projetos para resolver problemas identificados num contexto observado, [e] a elaboração de uma rotina de trabalho semanal”. (BRASIL, 2002, p. 117).

Percebo, a partir desse ponto dos referenciais, que a avaliação na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, deve estar integrada ao processo de ensino-aprendizagem na escola. No caso da LPPP existe um aspecto facilitador, pois o estudante está diretamente envolvido com a sala de aula em sua comunidade, fator que pode proporcionar uma formação que aproxime teoria e prática a partir da utilização correta e articulação dos componentes planejamento e estratégias de avaliação. Mas durante o exame dos Planos de Ensino do convênio VII nota-se a presença de equívocos na concepção e na aplicação dos processos avaliativos, como os de apresentar o evento a ser avaliado e não os critérios da avaliação, abordados anteriormente. As formas equivocadas, e/ou ausência de critérios para avaliação comprometem a transparência do processo de ensino-aprendizagem, indo de encontro ao que propõe os referenciais para formação de professores, que sugerem que os critérios de avaliação para este caso sejam explícitos e compartilhados, (idem, p. 126).

4.2.5 Metodologia do trabalho pedagógico

O PPP do curso faz referência à metodologia de trabalho pedagógico dos “professores formadores”, contratados no campo da prática curricular. De acordo com ele “os conteúdos trabalhados deverão ser socializados e refletidos (nas salas de aula – UEG), de maneira contextualizada, objetivando: relacionar teoria e prática pedagógica, (UEG, 2005b, p. 33).

No campo “perfil profissional” “os professores-alunos deverão construir competências e habilidades referentes à: “[...] conhecimento dos conteúdos e habilidades relacionados à (s) disciplina (s) que ministra e a contextualização desta (s) ao currículo da escola, (idem, p. 34)”.

Nos Planos de Ensino das disciplinas do curso no campo metodologia ou procedimentos didáticos é perceptível uma relação distante com as escolas, considerando que se trata de uma formação em serviço e que esses professores-alunos estão em atividade docente. Isso se mostra na constatação de que fica restrito a três Planos de Ensino se referir a “atividade/aula campo” e um plano faz referência à “[...] apresentações temáticas e filmes, PBO relacionado com os problemas de aprendizagem”, “Pesquisa Bibliográfica Orientada (PBO) que consiste em estudos de aprofundamento (extraclasse) sob a orientação dos professores orientadores”, mencionada no projeto do curso, (idem, ibidem, p. 181).

Quanto à integração do curso com a realidade prática dos professores-alunos reforçando a característica da formação em serviço, somente um dos Planos de Ensino apresenta na lista de procedimentos didático-metodológicos a atividade “relato de experiências”.

Outro plano de ensino evoca em seu texto a “participação dos alunos”. Os relatos e a participação dos professores-alunos são indícios importantes de uma formação integrada à realidade e as peculiaridades dos sujeitos envolvidos. No que se referem à clareza dos procedimentos, indicadores textuais da efetiva participação e envolvimento dos sujeitos em sua formação, em um dos planos esses procedimentos são organizados e detalhados, com pistas nítidas e esclarecedoras da metodologia adotada pelo professor formador.

Nas demais situações dos 35 (trinta e cinco) Planos de Ensino, em 29 deles, (80%), predominam lista de procedimentos estanques: “aulas expositivas, provas escritas, seminários, trabalhos em grupo, trabalho individual e oficinas”, de maneira descontextualizada. Seguindo a tendência geral dos Planos de Ensino do convênio VII, a

metodologia de trabalho dos professores não se fundamenta no projeto do curso, nem nas diretrizes gerais: prática pedagógica no curso de pedagogia.

A partir dessas constatações no que diz respeito à metodologia de trabalho, recorro novamente a Veiga (2004) com o objetivo de obter suporte teórico de análise desse componente. Segundo essa autora,

uma metodologia de ensino [...] não se reduz a uma mera formulação de procedimentos técnicos de ensino, mas pauta-se por princípios teórico-metodológicos, entendidos como fontes geradoras de linhas de ação, e construídos/reconstruídos no processo da produção da ação. (p. 106).

A metodologia que se materializa na prática do trabalho docente e tem como ingredientes os conteúdos, determinam o alcance dos objetivos do ensino e da formação profissional. Seus princípios, conforme a autora citada rege o tipo e a dimensão do resultado que se pretende com o trabalho desenvolvido. Isso numa concepção dialética de ensino que difere dos princípios norteadores da proposta de formação evidenciada no PPP e nos Planos de Ensino do curso investigado.

Refletindo sobre o planejamento em um curso de formação parcelada de professores, posso afirmar que ele se constitui coluna vertebral que conduz ao alcance dos objetivos da proposta. Neste sentido, Saviani (2008) ensina que por meio da realização planejada do trabalho pedagógico é possível a promoção de uma formação prática associada à teoria.

No caso estudado, o distanciamento e o descompasso entre os princípios e textos norteadores (projeto, diretrizes e literatura), a ausência de sintonia entre os mecanismos resultantes da prática pedagógica (Planos de Ensino), compromete os resultados da formação desejada explicitada nos RCCs, pressupostos nesta investigação.

4.3 Relatórios de Conclusão de Curso

O projeto pedagógico do curso de licenciatura plena em pedagogia da Universidade Estadual de Goiás exige como instrumento de avaliação para sua integralização, a elaboração de textos que contemplem o processo de formação inicial e continuada dos professores a partir do princípio da ação-reflexão-ação. Em sua prática curricular durante o curso os professores-alunos devem buscar

[...] enriquecer os trabalhos (produções) acadêmicas para a apresentação de projetos científicos, pedagógicos e comunitários; subsidiar o Relatório Monográfico do curso,

através da organização de portfólio que deverá contemplar todas as produções e pesquisas realizadas nas diversas disciplinas, (UEG, 2005, p. 33).

Assim os autores do projeto se referem na parte que trata da prática curricular no texto do documento, ao instrumento que será construído ao longo do curso e serve de material avaliativo para conclusão dessa etapa de formação. Como estratégia formal, os professores-alunos devem organizar suas produções, por meio do portfólio, que depois lhe auxiliará na coleta de informações para consolidação do referido relatório.

Esse enriquecimento dos trabalhos, nas suas trajetórias durante o período de formação realizada no curso envolve diversas atividades com abrangências diferentes, no campo científico, na prática pedagógica, no espaço escolar e envolvendo a comunidade em que o sujeito está inserido, tudo com o objetivo de dar suporte à elaboração do trabalho final. A principal dessas atividades é a organização do portfólio, que pelas diretrizes do curso devem ser iniciadas desde o primeiro ano de realização do curso.

Neste sentido, destaca-se o fator de que o perfil esperado do profissional a ser formado é um professor que construa competências e habilidades durante a formação, referentes à: “conhecimento dos conteúdos de formação geral que possibilite a compreensão de relações espaciais, histórico-temporais e culturais para interpretar a realidade em que vive, bem como o domínio de processos de leitura e escrita.” (idem, p. 34). Com isso os professores-alunos do curso sairão habilitados a interferirem e modificarem o contexto em que trabalham além do domínio da produção textual necessária ao profissional exigido pelo mercado.

O domínio dos processos de leitura e escrita direciona-se, a meu ver, a uma formação para além da técnica, pois, são duas dimensões que se complementam e relacionam-se também a formação crítico-reflexiva proposta no projeto do curso. O primeiro reflexo desse domínio se dará através da produção dos relatórios monográficos solicitados. O segundo reflexo se dá em longo prazo na atuação do profissional, dimensão que não será tratada nesta análise de dados.

A formação, então concebida a partir da ação-reflexão-ação e sustentada na reunião de competências e habilidades, passa pelo desenvolvimento de atividade que, de acordo com o projeto do curso “resultarão na construção de portfólios, e na organização de relatórios parciais e do Relatório Monográfico, como trabalho de conclusão”, (idem, p. 39). Essas informações são pistas que levam à compreensão de que durante a realização da formação nesta modalidade, os alunos documentarão todas as atividades, por meio de exercícios como a organização e arquivamento dos trabalhos produzidos.

Para orientar as atividades da prática pedagógica e curricular do curso, sua coordenação produziu um manual que estabelece as diretrizes dessas dimensões da formação incluindo a produção do referido Relatório. Em primeiro lugar, no que se refere às orientações á construção do relatório, o manual – Diretrizes Gerais: prática pedagógica curso de pedagogia define que ele “consiste no trabalho final/conclusivo do curso considerado como um documento comprobatório, cuja ênfase está na relação das diversas práticas efetivadas na instituição formadora – UEG”, (UEG, 2005a, p. 13).

As primeiras orientações dadas para elaboração desse material tratam das estratégias de organização do tempo. Diz o manual (p. 13-15): “Este, portanto, deverá ser elaborado desde o início do curso, de acordo com os conteúdos estudados e contextualizados na disciplina de Prática Pedagógica – I, II e III, cujas temáticas básicas serão distribuídas em três capítulos, de acordo com o roteiro a seguir [...]”:

✓ No primeiro ano do curso: capítulo I – os fundamentos da prática docente no enfoque das tendências pedagógicas.

✓ No segundo ano do curso: capítulo II – a organização do trabalho pedagógico e da prática educativa compartilhada.

✓ No terceiro ano do curso: capítulo III – a reflexão-ação da prática docente: as competências, os conhecimentos, as habilidades e os saberes.

Esse roteiro contempla também a formação para a docência e reflexão sobre a prática na educação infantil de 0 a 6 anos e nas séries iniciais do ensino fundamental, no primeiro ano; coleta de dados e reflexão sobre as ações administrativo-pedagógica na educação infantil e no ensino fundamenta de 1^a a 4^a séries, no segundo ano; prática educativa didático-metodológica e análise de dados na educação infantil e no ensino fundamental de 1^a 4^a séries, no terceiro ano de curso.

O Relatório Monográfico resultado da organização dos materiais reunidos durante o ano, das reflexões realizadas e das intervenções feitas na prática, “deve ser elaborado individualmente, haja vista que representa a relação dos conhecimentos, competências e habilidades (re) construídos e contextualizados na instituição formadora pelo professor/aluno e o vínculo desses com a sua prática educativa cotidiana, (idem, p. 16).

Entretanto na Unidade Universitária onde se realizou o atual convênio, esse material foi concebido no último ano do curso, dentro da carga horária da disciplina Prática Pedagógica III, com mais ênfase no segundo semestre do ano. O exame dos relatórios de conclusão de cursos produzidos pelos professores-alunos do convênio demonstra que a eles

não foram integrados aos dados oriundos dos portfólios e dos relatórios parciais descritos no projeto como materiais de suporte ao trabalho final.

4.3.1 Análise dos relatórios

Para proceder à análise dos relatórios foi escolhida, por sorteio, uma amostra, perfazendo 10 (dez) dos 35 (trinta e cinco) Relatórios de Conclusão de Curso elaborados pelos professores-alunos do convênio VII. Os textos são extensos e têm como características comuns o uso de linguagem coloquial e a utilização expressiva de recortes de textos da literatura estudada. Outra característica dos relatórios é a falta de coesão e de coerência no conteúdo, além de deficiências na linguagem escrita, especificamente em relação à concordância verbo-nominal.

Os trabalhos produzidos são compostos de memorial, resumo, introdução, capítulos um, dois e três, aonde discutem temas relacionados ao ensino aprendizagem e, por último, considerações finais. A elaboração dos memoriais foi orientada para que os autores se detivessem nos assuntos relacionados à sua trajetória escolar e formação profissional. Mas ao escrevê-los, os sujeitos denunciam situação de maus tratos, exploração e discriminação a que foram submetidos durante sua trajetória escolar e as precárias condições de vida de suas famílias.

Nos memoriais também são resgatadas lembranças da infância, das dificuldades enfrentadas, da convivência com pais, dos professores e padrões que tiveram influência na formação pessoal e profissional dos professores-alunos. São relatados também problemas de ordem afetiva, conjugais ou de outra natureza, bem como as condições difíceis que tiveram de enfrentar para estudar “na parcelada”, expressão que utilizam para nominar o curso. Enfatizam, entre outros aspectos, a falta de apoio da família durante os estudos, principalmente pela ausência da esposa ou da mãe nos finais de semana e nos períodos de férias.

Nos memoriais, os autores relatam os trabalhos realizados utilizando a memória como recurso, uma vez que não produziram os portfólios nem os relatórios parciais como demandado no projeto do curso e nas orientações do manual das Diretrizes Gerais da Prática Pedagógica. (UEG, 2005a). Outro fator problemático à elaboração dos relatórios deveu-se à má coordenação do tempo para sua realização, pois ao invés de ter sido construído ao longo dos três anos do curso, como preconizam as orientações (idem, ibidem) foi praticamente elaborado nos últimos seis meses do curso.

Para fins de análise desses relatórios, atribuiu-se um codinome para o autor de cada volume integrante da amostra, tendo em vista garantir o anonimato dos autores escolhidos. Assim, os autores e seus respectivos trabalhos estão representados nesta dissertação pelas 10 (dez) primeiras do alfabeto grego: Alfa, Beta, Gama, Delta, Épsilon, Digama, Stigma, Zeta, Eta e Heta. Para evitar qualquer tipo de exposição, optou-se por não fazer citações de trechos significativos dos relatórios que propiciem identificação de autoria. As análises dos relatórios se apóiam no sentido das questões abordadas, sem localizar as páginas onde as mesmas se encontram. As inferências desta pesquisa acerca dos materiais que compõem a amostra encontram-se delineadas a seguir.

- Relatório Alfa

O Relatório referente à Alfa está redigido com uma linguagem que se assemelha à fala, com frases subentendidas, ambíguas e redundantes. Entre as questões tratadas, refere-se aos processos de ensino-aprendizagem como sendo motivados apenas pela questão biológica e não a relaciona culturalmente como uma prática pedagógica. O texto não faz alusão à experiência docente do autor, mas à realização de uma “pesquisa de campo”, com questionários anexados e apresentação de dados que não foram analisados. Os dados não se relacionam e as informações contidas nos gráficos aparecem desconectadas do assunto.

Nesse sentido, o relatório contraria as orientações do projeto e do manual das diretrizes gerais do curso, que colocam como exigência a integração da prática cotidiana do professor-aluno com sua produção escrita. Além disso, não há no texto reflexões sobre as teorias pedagógicas estudadas durante o curso, nem da prática pedagógica ou, mesmo, de um estágio realizado. As questões são tratadas de modo artificial, aligeirado, sem aprofundamento, evidenciando distanciamento da realidade da sala de aula, bem como dos conteúdos e das ações que respondem as necessidades e exigências do projeto do convênio VII.

- Relatório Beta

O Relatório *Beta* é um dos que apresentam os maiores problemas de ordem conceitual. Por exemplo, ao discorrer sobre os programas governamentais de caráter social desenvolvidos na escola onde trabalha, o autor interpreta-os como “benefícios” prestados aos

alunos decorrentes da generosidade dos executivos. A apologia que o autor faz dos programas oficiais evidencia postura acrítica e submissa às políticas educacionais assistencialistas e patrimonialistas que são impostas às escolas.

A passividade, submissão e servilidade evidenciadas no relatório dificultam a compreensão da realidade em que o sujeito está inserido. Essa postura parecer refletir a condição de submissão pessoal, revelada pelo autor em seu memorial pessoal, vivida desde a mais tenra idade e que acabou por influenciar a sua formação profissional. No texto também não são considerados aspectos culturais e/ou históricos da prática docente deste autor.

Em relação à forma, o relatório assemelha-se a uma “colcha de retalhos” composta com recortes de textos da literatura selecionada. A linguagem utilizada, quando tornada independente dos textos recortados, é escrita a partir da utilização de expressões lingüísticas vulgares e graficamente incorretas, como “o dia e pra aqueles” e “estar aplicando o conteúdo”.

- Relatório Gama

O Relatório Gama analisa o processo ensino-aprendizagem e atribui centralidade ao comportamento e à afetividade que se estabelece entre seus principais agentes: professor e aluno. Entende a afetividade como fator decisivo para o sucesso do ensino. O autor advoga um “padrão de comportamento” que seja propício ao desenvolvimento da aprendizagem e formula juízos de valor, apontando o que é bom e o que é mau, numa realidade que acredita que pode ser modificada por meio desse controle.

Ao dar essa ênfase aos fatores comportamentais em detrimento das questões sociais e políticas, esse autor evidencia uma formação behaviorista/skinneriana e não crítico-reflexiva como preconiza o projeto do curso. (UEG, 2005b p. 38). Opta explicitamente por uma perspectiva voltada para o controle do comportamento, como condição para a realização da aprendizagem.

Outro dado desse relatório que se distancia do preconizado no projeto político-pedagógico diz respeito ao (pré) julgamento ou (pré) conceito do que considera bom ou ruim, uma vez que “o curso deve priorizar a dúvida, o questionamento, a crítica, o rompimento com as verdades, métodos, conceitos estabelecidos e com todas as formas de radicalidade do pensar”, (idem, p. 31).

- Relatório Delta

O Relatório Delta defende que a brincadeira é atividade fundamental para potencializar o ensino-aprendizagem. Entre os trabalhos da amostra analisados, o Relatório Delta é um dos que busca refletir sobre a realidade profissional do autor, relacionando a conhecimentos apropriados durante o curso. Esse posicionamento é evidenciado em algumas partes do texto, ainda que de maneira descontínua. Embora sintonizado com seu contexto de trabalho, mantém-se neutro, confiante, acrítico e apático em relação às políticas governamentais, postura essa que o coloca como um técnico dedicado e vocacionado à área da educação.

Por outro lado autor lança mão de textos contraditórios, que não correspondem aos seus próprios anseios enquanto agente inserido na educação escolar há muitos anos. Nesse relatório há sessões em aberto, que demonstram aligeiramento na produção do trabalho de conclusão do curso, provavelmente reflexo da sua formação profissional parcelada. A redação mostra-se dependente da literatura escolhida como material de pesquisa bibliográfica, verificando-se o emprego de termos e frases dos de livros e revistas sem o devido reconhecimento da autoria.

- Relatório Épsilon

O Relatório Épsilon não reflete a realidade de seu contexto escolar que é de pequenas comunidades situadas no interior do país. Utilizando-se de pressupostos positivistas, o autor discute determinadas necessidades educacionais partindo do ponto de vista de que o professor deva resolver os problemas desconsiderando o contexto e as condições dadas, típicos de um modelo de análise orientado pela racionalidade técnica (PÉREZ GÓMES, 1995 p. 96).

As expressões utilizadas nesse relatório apelam pela força de expressão como forma de convencimento de verdades que acredita serem absolutas, revelando postura autoritária. Da mesma forma que os demais autores, o relatório apresenta recortes de textos da literatura especializada pelos quais o autor busca reforçar seus argumentos, que se distanciam da realidade em que vive e que se configura numa pequena e carente comunidade do interior, revelada na descrição de seu memorial. Ressalte-se, ainda, que há citações sem a devida indicação das fontes, tornando confusa a compreensão textual do trabalho.

Em outro extremo, o autor exercita sua reflexão integrando sua formação pessoal, relatada no memorial de maneira espontânea, com vistas a uma formação bem delineada. Para o autor, sua trajetória de estudante tem no curso de pedagogia uma das “estações” e que ainda tem de caminhar na direção do aprimoramento. Aponta como referência positiva a iniciação à leitura realizada durante a sua permanência no curso e conclui avaliando disciplinas cursadas, bem como fazendo referência a alguns professores-formadores.

- Relatório Digama

Esse relatório contém transcrições literais de textos informativos de revistas e reúne questionários de perguntas abertas de onde emergem dados relevantes da escola em que atua, porém esses dados não são analisados e nem mencionados. O autor não dá seqüência ao assunto, indicando a ausência de orientação na elaboração seu trabalho. Utiliza termos como “sintomas, medicamentos e dopamina” que considera sedativos ao problema da indisciplina, que entende ser um distúrbio que afeta o processo de ensino-aprendizagem.

Essa discussão sobre a indisciplina com soluções médicas é interrompida no segundo capítulo do relatório para tratar do projeto político-pedagógico da escola na perspectiva da organização escolar e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. No terceiro capítulo aborda a questão da prática pedagógica reflexiva e a transmissão do conhecimento, citando vários autores, que tratam de assuntos diferentes. Pela sua redação e organização, o relatório mostra-se ambíguo. O autor demonstra na ter realizado mudanças solicitadas no trabalho, uma vez no texto original, já depositado legalmente, contém intervenções manuscritas neste sentido. Em várias situações, a redação apresenta-se numa linguagem que não se diferencia da linguagem falada, utilizando expressões como: “o fogaréu da indisciplina”; “se sentar e calar a boca”. O texto também revela fragilidades na sua elaboração, caracterizando-se como a já citada “colcha de retalhos” de textos.

- Relatório Stigma

Semelhantemente ao anterior, o Relatório Stigma revela ambigüidade. Refere-se a propostas pedagógicas e a atividades educativas dinamizadas por jogos como potenciais para facilitar o aprendizado. Ao mesmo tempo e contraditoriamente, o autor defende que essas atividades sejam propostas por especialistas ao invés de serem planejadas pelos professores. Para interpretar essa ambigüidade no trato das questões educacionais pode-se estabelecer um

paralelo com a conclusão a que chega Beraldo (2005, p. 220), sobre o distanciamento entre “a formação proposta e a formação praticada”. Como já se mencionou nesta dissertação, a citada autora analisa o curso parcelado da Universidade Federal de Mato Grosso chegando à conclusão que características do curso como o seu formato ambíguo, engendram uma formação também ambígua e dissociada em seus aspectos teóricos e práticos.

Constata-se ainda que no Relatório Stigma são redigidas frases incompletas, sem sentido, que demonstra precariedade e aligeiramento de sua formação docente.

- Relatório Zeta

O Relatório Zeta realiza uma avaliação positiva do curso de pedagogia parcelada, ressaltando principalmente o papel da leitura praticada como estratégia de enriquecimento cultural na formação docente. Mesmo não sendo o memorial espaço orientado para avaliação esse autor o utiliza como veículo de manifestação de seus pontos de vista sobre o curso e as exigências demandadas para a sua formação. Esse indicador confirma a importância do memorial para a formação desses sujeitos, como exercício retroalimentador da prática, na perspectiva da integração da história do profissional ao processo de ensino-aprendizagem na escola.

Por outro lado, nas demais partes do Relatório Monográfico ele infere juízos de valor, concluindo com verdades postas de maneira absolutas, como a de que determinada atividade “é, sem dúvidas, a mais importante da educação”. O autor segue a tendência observada nos trabalhos da turma em que a ambigüidade dos textos e concepções predominam na relação da formação proposta no projeto, com os resultados dela nos textos finais.

Esse autor faz referência a variadas estratégias de ensino, principalmente na área de matemática, sem explicitar algum envolvimento empírico nessas atividades, mas por meio da intuição, de maneira independente. Isso implica em distanciamento evidenciado entre teoria e prática na formação parcelada mesmo “em serviço”. Essa constatação, presente na maioria dos relatórios pesquisados, realiza a formação docente em sentido inverso à proposta por Nosella (2004), que se daria por meio da coordenação das “experiências e observações pedagógicas” como elementos essenciais a um bom corpo docente (idem, ibidem, p. 115).

- Relatório Eta

O trabalho *Eta* aborda temas relevantes, mas o autor não se envolve nas discussões. No seu memorial e em partes pré-textuais do relatório, ele se mostra radicalmente influenciado por ideologias religiosas que interfere em seu posicionamento acadêmico. Não discute com liberdade os dois grandes temas que apresenta por meio de transcrições de trechos da literatura. O fator ideológico-religioso que o envolve se encontra arraigado em outro aspecto predominante na turma: Quase a totalidade dos professores-alunos “acha fundamental o respeito às expressões religiosas”, ao mesmo tempo em que essa mesma proporção é de acordo “fazer oração cristã antes ao iniciar uma aula”. (Apêndice - C). Essa situação ambígua vai de encontro à formação profissional diversificada e multicultural proposta pelo Estado contemporâneo. (BRASIL, 2002).

Ressalte-se no relatório há manifestações genéricas, que poderiam ser chamadas generalizadoras ou globalizadoras, evidenciadas mediante expressões como “dentro e fora da escola”; “para todos os alunos”; “desde o início da história”; “para todos os homens”, confirmando a interferência ideológica na realidade vivida e demonstrando omissão e distanciamento em relação aos assuntos especificamente abordados. Do ponto de vista da redação, o texto demonstra basicamente as mesmas fragilidades dos demais, o que se explica pelo aligeiramento e descuido na sua elaboração.

- Relatório Heta

O Relatório Heta aborda ao mesmo tempo dois grandes temas, quais sejam ensino-aprendizagem e formação de professores, mediante a elaboração de um texto composto basicamente de transcrições de artigos de diversos autores. O autor demonstra a influência que teve a realidade social do meio rural na sua história de vida e formação profissional. Explicita, ainda, a interferência da ideologia religiosa na sua vida pessoal, impondo-lhe valores abstratos e absolutos.

A influência do seu meio de origem é observada, inclusive, na peculiaridade lingüística, ao se comunicar com expressões típicas do dialeto popular. Com características similares a muitos outros, o relatório apresenta-se numa linguagem informal e precária, com deficiências até mesmo na ortografia das palavras.

A inferência nesses relatórios utilizando-se da análise de seus textos permite concluir que há predominância de alguns aspectos comum entre os autores. Pelas condições e

circunstancias em que são produzidos os relatórios evidenciam dependência, submissão, autoritarismo, aligeiramento e precariedade. Deduzo que a explicitação desses aspectos interfere na formação profissional dos sujeitos envolvidos, uma vez que eles desenvolvem características profissionais negativas (SANTOS, 2006), como as citadas acima.

4.4 Localização, preocupações e características profissionais dos egressos

4.4.1 Localização

Os sujeitos pesquisados, agora egressos do convênio VII são professores das redes municipais de parte da região Nordeste de Goiás - assim chamada pelas suas características culturais e geográficas semelhantes ao nordeste brasileiro – influenciada diretamente por imigrantes do Estado da Bahia, vindos a partir da década de 1950. Essa migração se deu em decorrência da fuga de nordestinos à procura de terras férteis e de fácil aquisição.

Após serem inseridos na LPPP passaram a ser denominados professores-alunos, pelo fato de sua vinculação ao curso ocorrer paralela às suas atividades docentes em escolas municipais. São profissionais que representam a “força de trabalho docente” dessa região: sujeitos reais e ativos professores e professoras que tem famílias constituídas em cidades e povoadas atingidos pela Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Campos Belos, e fazem parte da população goiana radicada nos territórios Chapada dos Veadeiros⁴⁰ e Vão do Paranã⁴¹.

O fator cultural e geográfico que influencia as características da população local é sua proximidade e integração aos grupos étnicos kalunga, presente em todos os municípios que compreende essa parte da região. Os Kalunga são negros fugidos da escravidão das minas de ouro de Cavalcante e Arraias no século XVIII. Esses negros, ao escaparem dos trabalhos forçados da extração de ouro esconderam-se em vãos de serras nos municípios de Monte Alegre de Goiás, Teresina de Goiás e Cavalcante, formando extensa comunidade quilombola.

A maior parte dos professores-alunos do convênio VII nasceu na região Nordeste de Goiás, sendo mais da metade deles oriundos dos três municípios parceiros deste convênio. Nasceram nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, em Brasília e entorno e, alguns deles em outras localidades do Estado de Goiás. Dentre os nascidos no Nordeste Goiano, mais de 50% pertencem às comunidades dos municípios de Cavalcante, Teresina e Monte Alegre de Goiás,

⁴⁰ Região de cerrado no planalto central brasileiro www.portalchapadadosveadeiros.com.br

⁴¹ Região do Norte de Goiás, situada ao longo das margens do rio Paranã www.observatoriogeogoiias.com.br

onde se concentra maior parte população negra remanescente de quilombo do país. (VILA REAL, 1998)⁴².

Com identidade étnico-social e cultural na região, a maioria dos professores-alunos pertence a grupos familiares de origem humilde, praticantes de lavouras e criação extensiva de animais. São filhos de lavradores, agregados, meeiros, pequenos proprietários, imigrantes e professores, também nascidos nos municípios dessa parte Nordeste do Estado de Goiás. São relativamente jovens, a maioria se situa na faixa etária entre os vinte e trinta e cinco anos, portanto num ciclo de vida em que a carreira docente se inicia, onde ainda está ocorrendo o processo de “estabilização e consolidação de um repertório pedagógico”. (HUBERMAN, 2007, p. 47). Mais da metade são casados e possuem filhos pequenos que conciliam com a atividade docente acumulando papéis de pais, professores e alunos, mas tem uma parcela considerável que é solteira e sem filhos.

Originários da própria região e membros da comunidade local os professores-alunos cursaram o nível médio de sua formação na própria localidade, onde nasceram e cresceram. A maior parte se formou em cursos técnicos em magistério e ensino médio não profissionalizante, em colégios da região. Alguns se qualificaram através de modalidades diferentes: PROFORMAÇÃO (Programa de Formação para Professores Leigos) e LUMEM (Suplência de primeiro grau com capacitação para o magistério de 1ª a 4ª séries).

No que se refere à atuação profissional, a maioria cumprem 40 horas de efetivo trabalho docente nas escolas dos municípios onde residem. Atuam no ensino fundamental de 1º ao 9º ano e na educação infantil, em creches ou salas de pré-alfabetização, nas zonas urbanas de suas cidades. Uma pequena fração da turma trabalha em escolas rurais e três indivíduos não atuam em sala de aula como exige o programa do curso. Uma parte considerável dos sujeitos atua em cargos administrativos nas escolas.

4.4.2 Preocupações

Por escrito, em atividade integrada ao questionário II, os professores-alunos se manifestam preocupados com diversos fatores que compõem o desenvolvimento do ensino em suas comunidades. Para serem analisadas, essas preocupações são consideradas *gerais*, quando manifestadas a uma autoridade nacional e em *específicas* quando direcionadas a autoridade escolar. Incluem-se neste exercício, manifestações de pensamento sobre um

⁴² De acordo com desse autor (p. 21), o território Kalunga nesses três municípios é 206.100 hectares e possui uma população de 3.699 habitantes negros miscigenados principalmente com índios da tribo Avá-Canoeiros.

componente da relação ensino-aprendizagem, (indisciplina) por meio da solicitação da presença de responsável familiar. Dessa forma me apropriei das opiniões desses sujeitos, no que diz respeito a algumas de suas percepções, descritas e analisadas a seguir:

No que se referem às preocupações consideradas gerais, os professores-alunos abordaram temas como analfabetismo e avaliação da aprendizagem. Muitos manifestaram preocupação com a infraestrutura escolar: recursos tecnológicos, materiais didáticos, transporte escolar e livros didáticos; já outros solicitaram investimento e valorização profissional do professor. A maior parte deles apresentou solicitações vagas, abordaram outros temas de área diferente como saúde e segurança pública, ou se preocuparam com a realização de excursão e formatura da turma.

Ao tratar de assuntos intrínsecos à escola, os professores-alunos assim se manifestaram: dois abordaram a importância de atividades colegiadas – reunião de pais e conselho de classe. Alguns levantaram questões do âmbito administrativo ligados à coordenação, secretaria, horários e regularização da escola; e solicitaram do dirigente cópia de documento, autorização para utilizar espaços na escola e atenção a um grupo de estudantes em atividades extraclasse. Parte significativa manifestou preocupação com a questão disciplinar de alunos e de servidores da escola. E a maioria se preocupa com a infraestrutura e recursos de ensino, como a instalação de portão, aquisição de cadeiras, livros, repasse de verbas e solução de vazamento.

Ao evocarem de maneira mais acentuada o aspecto material e de consumo demonstram-se alienados a pressupostos positivistas que tende a integrá-los às necessidades técnicas das instituições, prolongando o conformismo e o tutelamento estatal (NÓVOA, 1995). Com isso o interesse do profissional em participar de atividades colegiadas, instâncias deliberativas, se reduzem a preocupações cotidianas que representam interesses imediatos. No que se refere à organização coletiva colegial e cultural dos alunos e dos professores, nota-se um “silenciamento docente” em que os professores cada vez menos fala de si mesmo, mas dos objetos e da superestrutura ideológica dominante. (ALMEIDA, 2008).

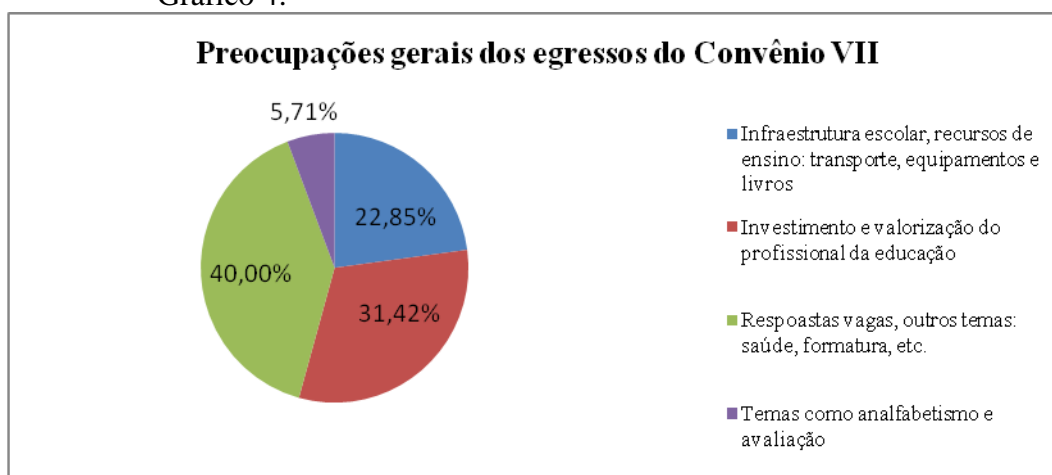
Focalizando um componente específico da relação ensino-aprendizagem, a indisciplina, os professores-alunos se manifestaram de maneira contraditória, relacionando esse componente à disciplina curricular e direcionaram as dificuldades à pessoa do aluno e não ao contexto ou às condições sociais. Dois respondentes enfatizaram a importância da participação dos pais na vida escolar do filho.

Uma parte deles acredita que isso está diretamente relacionado ao comportamento e que interfere no desempenho do aluno; transfere o problema para outra área como segurança

pública e falta de normas escolares. Parcela significativa dos participantes solicitou dos pais “uma conversa” sobre o assunto. Entretanto a maioria concebe a indisciplina como assunto de interesse dos pais e dos alunos.

Quanto às preocupações manifestadas por meio dessa estratégia de coleta de dados, elas significam, para uma inexpressiva minoria, que o problema da indisciplina ameaça o sucesso do estudante em três pontos distintos, quais seja o analfabetismo, a avaliação e a falta de envolvimento dos pais. Essa minoria entende que o analfabetismo (gráfico 4) é uma forma de perpetuar as desigualdades, e atribuem isso a desestruturação da família, que em grande parte das vezes não dão suporte escolar aos seus filhos, condições em que alunos de escola pública de pequenas cidades interioranas são afetados sobremaneira em seu desempenho nos estudos com conseqüências à sua inserção social.

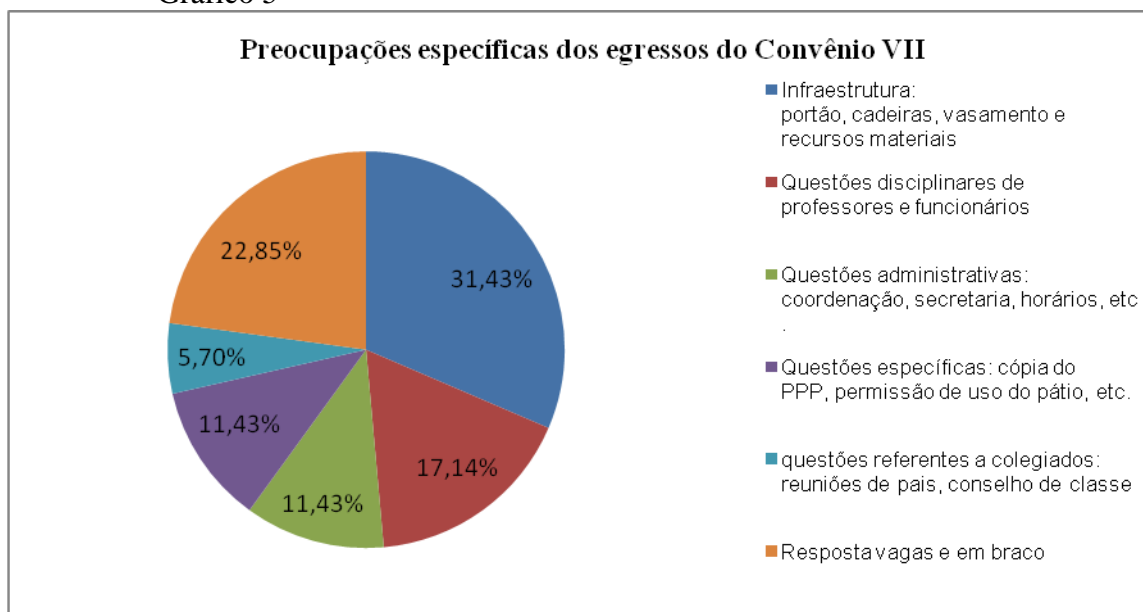
Gráfico 4:



Fonte: Solicitação dos professores-alunos ao ministro da educação – atividade realizada na seqüência do preenchimento do questionário II de outubro/2008.

De outro lado, a maioria dos professores-alunos se mostra subjugados a preocupações que dizem respeito aos mantenedores dos estabelecimentos escolares. O que implica em uma sobrecarga de responsabilidades “descentralizadas” que eles, em lugar dos administradores dos recursos assumem. A superestrutura ideológica estatal e privada repassa para esses trabalhadores o ônus do fracasso das políticas públicas e do insucesso pessoal de cada um deles e da escola como um todo. Isso pode explicar os discursos que apontam as dificuldades enfrentadas pela escola contemporânea como resultado da má formação dos professores. O gráfico 4 posicionado abaixo representa e dimensiona a relação dos professores com assuntos intraescolares.

Gráfico 5



Fonte: Solicitação dos professores-alunos ao diretor de sua escola – atividade realizada na seqüência do preenchimento do questionário II de outubro/2008.

Nesse sentido o mesmo foco que é dado pela ideologia dominante, ao propor a solução dos problemas sociais e educacionais por meio do investimento em recursos materiais consumíveis, se instala na consciência do sujeito, que se torna co-responsável. Os livros, os recursos tecnológicos que se renovam a todo o momento, possibilitando sua produção, descarte e reposição em menor interstício de tempo, preocupam os docentes. Com isso os recursos materiais e a infraestrutura física das instituições ganham relevância por parte dos professores, ao invés da aprendizagem e dos interesses dos alunos.

Essa constatação contraria o sentido crítico-reflexivo exigida no curso e na proposta norteadora das disciplinas de práticas pedagógicas ministradas durante os três anos de formação em contato com a prática cotidiana. Quanto à reflexão, Pérez Gómez ressalta que ela “[...] implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”. (1995, p. 103).

Na esteira das preocupações dos professores-alunos, questiono o baixo interesse ou engajamento no trabalho coletivo, pois o interpreto nesta pesquisa como sendo uma característica do profissional crítico-reflexivo, tomando por base o PPP da LPPP. De um lado há inexpressivo interesse por atividades colegiadas como reuniões com os pais e do Conselho de Classe. De outro lado, uma expressiva tendência em interpretar a *indisciplina* como um assunto de interesse da família eximindo-se a si próprios e isentando os responsáveis pela determinação das condições sociais. Esse dado corrobora o valor da submissão identificado

nos textos dos RCCs analisados. Quanto a isso, Nóvoa diz que se trata de um paradoxo “bem conhecido dos historiadores: quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua acção é controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e independência”. (2007, p. 7).

A situação de dependência aliena os professores de tal maneira que lhes reforça outros valores negativos como autoritarismo e distanciamento ou fuga às discussões temáticas que eles consideram “teorias”, e que como tal, não tem efeito em sua prática. Com isso demonstram preferência pela superficialidade e o imediatismo como estratégia de superação das dificuldades do dia-a-dia docente. Isso denuncia o estado de pressão a que estão submetidos, sem esboço de reação organizada, sistemática e coletiva, mas de uma forma individualizada e estressada⁴³.

Esses professores-alunos expressam nos memoriais indexados aos relatórios monográficos de final de curso, que estão mais preocupados com problemas pessoais que afetam a si mesmos ou aos seus familiares mais próximos, confirmando posturas imediatistas e individualistas que servem para sustentar a precarização da própria formação e do ensino, características que reforçam a ideologia neoliberal capitalista. Neste contexto, a independência, valor essencial à conquista da autonomia profissional de que fala Enguita (1991, p. 44), não lhe é permitida e nem cogitada, pois o sistema estatal se tornou absoluto e incontestável, perante a frágil profissão dos professores.

Com esse estágio de dependência a formação reflexiva desses profissionais, como propõe o projeto do curso parcelado, também esbarra na contradição da convivência com a diversidade, valor necessário à sobrevivência da sociedade contemporânea. Em relação a isso, grande parte dos professores-alunos participantes da pesquisa, conforme tabela de dados referentes ao questionário II (apêndice – B) manifestam-se favoráveis ao o respeito aos diversos credos religiosos. No entanto, como dito anteriormente, acham importante “sempre” fazer uma oração cristã antes de começar as aulas ou são de acordo que isso ocorra “algumas vezes”. Em se tratando de um Estado laico, que deixa facultada a matrícula nas disciplinas de ensino religioso (BRASIL, 1999, p. 122) na educação básica, essa postura interfere na liberdade e provoca sérios danos à diversidade, ao introduzir dogmas que por sua natureza são absolutos e incontestáveis.

⁴³ Ouvem-se nos corredores da universidade gritos, lamentações e xingamentos, onde o professor-estudante expõe toda sua indignação com o que esta ocorrendo com ele. “Essa desgraça dessa universidade”. “Porque eu sou obrigada a estar aqui nessa merda”. (texto mimeografado de autoria própria).

Em se tratando ainda da prática pedagógica, de propósito, os professores-alunos foram questionados por meio de perguntas fechadas, a respeito da avaliação, a partir de uma expressão popular, que representa natural estratégia de segregação: a separação entre “o joio e o trigo”. De acordo com suas respostas, significativa parcela considera que sempre a avaliação deva se prestar a isso. Uma maioria admite que essa seleção possa ocorrer algumas vezes. Como discutido anteriormente, esse conceito de avaliação contrasta à formação de um profissional consciente, que reflita sobre as conseqüências sociais de suas ações didáticas, confirmando a abordagem nos RCCs, por meio da explicitação de *autoritarismo* na escrita de seus conteúdos.

Essa face autoritária identificada tem raízes na defesa formal do estabelecimento de “padrões de comportamento”, na imposição de atividades didáticas no interior da prática pedagógica por parte do professor, que neste caso assume papel exclusivo de transmissor de conhecimentos. Da mesma forma suas expressões reforçam argumentos absolutos e generalizados, com origem em crenças cristalizadas oriundas de práticas religiosas particulares. Esses conceitos tendem a serem repassados, porque originam de processos culturais mais amplos, quais sejam a situação de opressão vivida na infância ou maus tratos sociais e conjugais, explicitados nos memoriais individuais dos sujeitos pesquisados.

Do outro lado os mesmos sujeitos advogam um “pensamento pedagógico” avaliativo e formativo do aluno (VILLAS BOAS, 2008), fundado no respeito aos ritmos de cada criança, optando pela avaliação que ofereça recursos à aprendizagem tendo em vista as potencialidades individuais. Ao contrário da avaliação segregadora e exclusivista, os professores-alunos apontam-na como oportunidade de formação e suporte à aprendizagem, numa aproximação a realizada por redobrado esforço e concentração de energias para que o aluno não fracasse. Essa concepção/postura integra o pensamento gramsciano que defende que esse processo se direcione ao alargamento de horizontes pessoais, das cognições e dos “interesses intelectuais” dos alunos. (GRAMSCI, 1965 p. 768, *apud* NOSELLA, 2004, p. 130).

Nota-se então uma ambivalência da formação dos professores, principalmente no que se refere ao processo avaliativo. Essa postura tem consonância com as características do projeto do curso, que se propõe a formar ao mesmo tempo técnicos e pesquisadores; realizar concomitantemente a formação inicial e continuada em serviço; e desenvolver cursos de ciências humanas e exatas utilizando-se da mesma sistemática, condensadas numa só proposta.

Mas os indivíduos pesquisados são parte de uma sociedade em construção em tempo de incertezas, e resistem, ainda que desproporcionalmente à força estatal e privada que os conduzem a proletarização. Suas características podem ser atribuídas dialeticamente a posturas intencionalmente reflexivas que se propõe formar profissionais e forjar trabalhadores despossuídos de sua força de trabalho, para sobrevivem como proletário do sistema educacional do país.

4.4.3 Características profissionais

Mediante essa exposição é possível inferir que à formação de professores na modalidade parcelada do curso analisado apresenta características profissionais que afetam o desenvolvimento do trabalho docente, resultado de um treinamento em serviço por meio de da realização de processos fragmentados que promovem a separação entre educação e trabalho, (VEIGA, 1999, p. 176). Disso resultaram quatro características profissionais⁴⁴ que permeiam a formação de professores no curso investigado, quais sejam:

a) Dependência. Do verbo depender do latim *dependere*, ‘pendere de’; ‘estar pendurado’, estar sujeito, derivar, proceder. (CUNHA, 2000, p. 247). A dependência é um valor que nega autonomia de alguém ou de algo, ao contrário de independência. Em se tratando de formação de profissional, Enguita (1991, p. 44) aponta como uma das características que determinam uma profissão a independência. De acordo com esse autor essa independência deve dar-se perante as organizações sociais e o público envolvido.

O profissional independente, que é também conhecido como profissional liberal, desfruta do poder de decisão em relação ao controle coletivo do trabalho que exerce. Os docentes, segundo ele, possuem essa característica apenas parcialmente, pois “a lei reconhece e outorga, por exemplo, o direito a participar na gestão das escolas aos pais e alunos, mas não faz o mesmo com os pacientes em relação aos hospitais” (idem p. 45). Nesta comparação percebe-se que a diferença essencial se encontra no fato de a educação proporcionar o desenvolvimento vital da sociedade e a medicina atuar na outra extremidade. Por outro lado o trabalhador assalariado depende de negociações que propicie o equilíbrio e consenso entre partes que negociam interesses privados.

⁴⁴ Termo utilizado por Nelson Lima Santos e Luísa Faria em estudo realizado “sobre percepções de características sócio-profissionais de trabalhadores em geral e de imigrantes negros” dos Países de Língua Oficial Portuguesa – PALOP - africanos em Portugal.

Os professores-alunos investigados, por meio de seus textos-relatórios, se mostram dependentes em dois aspectos básicos: a compilação de materiais, dos quais suas produções se alienam; de argumentos que emergem de autores ou instituições em textos relacionados aos assuntos abordados por eles. Da mesma forma dependem do acordo prévio dos parceiros dos parceiros do curso para se remover de uma Unidade para outra, (UEG, 2005b), isto é, depende dos interesses expressos dessas organizações.

b) Submissão. Essa é uma característica em que o sujeito se anula e se fecha em meio a uma suposta inferioridade diante de outro. Os professores-alunos se mostram submissos e descrentes perante a realidade que considera intransponível. Isso pode ser verificado na passividade e reconhecimento das políticas públicas de sua própria formação. Em relação ao curso estão submissos a tipos variados e aleatórios de avaliações informais, sem critérios preestabelecidos, pois os Planos de Ensino elaborados pelos professores formadores são propostos à revelia do projeto do curso e expressam a visão comum de cada profissional.

O projeto pedagógico do curso submete o professor-aluno ao pagamento de despesas, (UEG, 2005b p. 39), com procedimento utilizado para tal cobrança a juízo da direção do projeto (idem, ibidem). Somam-se a isso despesas com pagamento de matrícula e taxas de serviços diversos no decorrer do curso. Talvez isso responda por que os professores em seus memoriais histórias de abandono e violências que atingiram suas infâncias, características repassadas aos RCCs explicitados na precariedade e aligeiramento de sua concepção e elaboração e desenvolveram características negativas.

c) Autoritarismo. O desenvolvimento da formação em serviço em condições de dependência e submissão oferecidas no curso, a meu ver, configura resistências por parte dos sujeitos atingidos. No caso em questão, os professores-alunos desenvolveram dois valores negativos que engendram resignação no interior de formação profissional: o autoritarismo e o distanciamento. Esse primeiro valor aparece com certa nitidez nas linhas dos textos dos relatórios e é confirmado em respostas ao questionário II de coleta de dados (apêndice – C).

Nos conteúdos de um dos relatórios o autor sugere o uso de uma droga como remédio para combater hiperatividade, no campo pedagógico, recomendado por uma psicóloga em uma revista desconhecida, (RCC/DIGAMA). Em outro relatório foi detectado esforços para a obtenção de um “padrão de comportamento”, a partir de do uso de técnicas psicológicas, que promovam o controle das crianças, (RCC/GAMA). Em um terceiro relatório (RCC/STIGMA) o autor indica a imposição de atividades pedagógicas “lúdicas”, que partam direta e unicamente do professor como estratégia de ensino.

Essas iniciativas com origem em sugestões psicologizadas vêm ao encontro das características do convênio VII e da própria tendência histórica do curso de pedagogia, conforme abordado no capítulo I. Os professores-alunos deste convênio corroboram esses dados ao optarem pela avaliação como estratégia de segregação. De acordo com suas opiniões (apêndice – C), apesar de crerem no diálogo como meio de realização do trabalho pedagógico e serem favoráveis a dinamicidade das aulas, 27,2% desses professores optaram pelo uso (sempre) da avaliação para “separar o joio do trigo” e 42,4% admitiram agir dessa maneira algumas vezes, ainda que a maior parte declarasse se utilizarem de processos avaliativos formativos com observância aos ritmos dos alunos, na esteira do que advoga Villas Boas (2006, p. 79).

d) Distanciamento. As características anteriormente abordadas relacionadas à formação docente no convênio VII resvalam em outra característica que se impregnou nos resultados desta pesquisa em relação aos egressos do curso: o distanciamento. Esse valor teve influência nesta modalidade de formação na medida em que os professores-alunos se isentam das discussões intrinsecamente políticas e pedagógicas de seus textos e buscam abrigo em manifestações religiosas em contraposição ao debate temático. Hypólito (1999, p. 89) aborda esse tipo de comportamento como fuga ou “negação pura e simples” das discussões, como estratégia de resistência. Em sua opinião, sob controle, os professores buscam “subterfúgios tais como ‘arejar a cuca falando de outras coisas’, ‘trocar receitas’, ‘vender bijuterias’, enfim, alguma forma de fuga”, (idem, *ibidem*). O caso do convênio VII, a turma se reunia regularmente em sala separada, dentro da Universidade, para exercitarem atividades religiosas lideradas por um dos professores-alunos.

As condições a que são submetidos os professores-alunos em processo de formação indicam que esse distanciamento se traduz em silenciamento, por um lado, com respostas fugazes em outras direções, silenciando o debate acadêmico por meio da supervalorização de dogmas pessoais. Diz Almeida (2008, p. 303) que “o silêncio é conspirador. O silêncio enquadra as palavras, para mostrar a sua violência, a sua força, a sua candura, a sua beleza”. Então compreendo o distanciamento manifesto pelos professores-alunos do convênio VII, como estratégia de resistência ao tipo de formação/treinamento a eles imposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de caso do convênio VII, numa perspectiva metodológica historicista da formação de professores no Brasil, permite rememorar práticas e ao mesmo tempo repensar as condições atuais a que foram e são submetidos o professorado ao longo de sua trajetória profissional. O curso investigado por meio de análise documental e da aplicação de questionários de perguntas fechadas é uma ação estatal que se situa na extremidade de um programa emergencial de formação docente, ministrado numa instituição pública de educação superior com apenas uma década de atuação.

Minha investigação se concentrou no último convênio (VII), e teve como principal indagação investigar os processos de profissionalização e de proletarização docente à luz de pressupostos teóricos concebidos por autores da área. O curso de formação em regime parcelado profissionaliza, de acordo com o que está posto em seu projeto? Ou esse tipo de formação aprofunda o já avançado processo de proletarização docente? Em primeiro lugar considero o fato de que o curso é oferecido de forma compactada e impõe sobre o docente outra carga horária⁴⁵ de intensa atividade docente-acadêmica. Além disso, o projeto analisado tem como público alvo, clientes potenciais, consecutivamente consumidores de um processo de formação, reproduzindo a tendência neoliberal capitalista.

Da mesma forma, a competência, a vocação, a licença, a independência e a autorregulação, características destacadas por Enguita (1991) como sendo essenciais à profissionalização encontra barreiras nos cursos conveniados, pois, no caso em questão, se trata de um negócio realizado entre grupos interessados. Realiza-se através de formalidades contratuais assinadas entre parceiros, com objetivos de atingir metas estatais. Os professores-alunos são objetos dessa negociação e tem que mudarem suas rotinas pessoais e profissionais para cumprirem com as atividades determinadas pela instituição formadora e ao mesmo tempo garantir que as instituições que operacionalizam os recursos - prefeituras, associações e sindicatos - mantenham suas redes de ensino em funcionamento. Com isso o processo de proletarização do trabalho docente é intensificado aprofundando ainda mais o controle da função docente desses indivíduos.

Diante dessa realidade posso afirmar que o professor assume a condição de trabalhador do ensino, pois ele, como diz Hypólito (1991, p. 12), “além de vender sua força de

⁴⁵ O curso tem uma carga horária total de 2.980 horas que, distribuída em três anos têm-se 993 horas. Considerando que o professor tem que cumprir um mínimo de 800 horas anuais de efetivo trabalho docente, para formar em serviço sua carga horária aumenta 124%.

trabalho, não possui o controle sobre os meios, e objetivos e o processo de seu trabalho”, nem sua própria formação. Então o professor se aliena e submete a determinações estatais e privadas, a totalidade de sua profissão. A submissão, uma das características predominantes nos RCCs elaborados pelos professores-alunos do convênio VII corrobora essa interpretação. Em suas produções os concluintes se revelam acríticos e apáticos, recorrendo a estratégias imediatistas e individualistas de produção textual, como resultado das condições de formação que lhes são oferecidas pelo Estado.

Contextualmente, a formação de professores em nível superior na entrada do século XXI se tornou prioridade dos governos, motivada por compromissos internacionais firmados na década de 1990. Esse fenômeno teve reflexos na legislação brasileira, tendo a LDB 9.394/96 como principal produto do cumprimento de acordos consensuais da reforma educacional realizados nessa década e que ainda se encontra em curso, Shiroma (2000), que se construiu em torno das mudanças requeridas pela população na década de 1960 e as realizadas pelo regime militar na década seguinte.

Nessa década muito se falou em reforma da educação superior e ela se deu pelo princípio da flexibilização, predominante no texto da referida Lei. Isso possibilitou a ampliação da hegemonia do setor privado sobre o público (Bosi, 2007), o que se confirma na multiplicação de instituições de ensino superior particulares, aumentando vertiginosamente a criação de novos cursos, principalmente na área de formação de professores (Catani, 2002) e Campos (2004) ⁴⁶.

A grande quantidade de instituições e de cursos “superiores” atendeu ao discurso neoliberal da prometida democratização da educação. Entretanto isso ocorreu muito mais pela via privatista, facilitado pela legislação, bem como a benevolência dos Conselhos Estaduais de Educação (CATANI, 2002). Nesse ínterim foram criadas Universidades Estaduais em vários Estados com estatutos flexíveis à realização de parcerias com o setor privado, que pudessem desenvolver programas utilizando-se de recursos oriundos de diversas fontes. Em Goiás foi criada a UEG que teve como programa inicial para sua manutenção -“Universidade para os Trabalhadores da Educação”, operacionalizado pela DirPE.

Essas novas instituições de Educação Superior vieram facilitar o acesso a esse nível de ensino de forma aligeirada e precária submetendo os alunos a sistemas privados e semiprivados de ensino. Essa realidade dificulta a criação de instituições específicas para formação de professores, que ofereçam condições estruturais e metodológicas próprias, como

⁴⁶ Dados apresentados no capítulo III deste trabalho.

propõe Nóvoa (1999). No contexto da democratização e interiorização da educação superior em nosso país, prevalece à concorrência no oferecimento, com a vantagem para as universidades particulares que tem a seu favor benefícios fiscais e a facilidade de aprovação de alunos financiados com dinheiro público através da distribuição de bolsas de estudo, entrelaçando-se o público e o privado.

No início desse novo século alardeia-se a idéia da era do conhecimento, e que só através dele é possível construir uma sociedade melhor, e concebendo-o como mercadoria vendida principalmente pelas universidades privadas emergidas da flexibilização das leis, inclusive da possibilidade de encomendar pacotes de cursos em instituições públicas sob a coordenação de agentes privados. Para facilitar essa permuta as instituições são criadas com personalidade jurídica de fundação, que permite realizar parcerias e com isso poder circular dinheiro privado em negócio público (DOURADO, 2001).

A flexibilidade das instituições propicia a simplificação dos cursos que elas oferecem sustentadas na ideologia da inclusão social e educacional em voga. Os cursos são realizados em regime emergencial, a exemplo da LPPP – Convênio VII, com características imediatistas originadas da natureza da instituição, de concepção híbrida: ora se presta a formar técnico mediador do processo educativo, ora professor pesquisador construtor de novos conhecimentos; nega e afirma ao mesmo tempo o processo de profissionalização docente: “Uma formação ampla não pode se reduzir a um lugar de produção tecnológica, de profissionalização...” (UEG, 2005b p. 31). No mesmo texto, “o segundo eixo refere-se aos saberes técnicos e pedagógicos, (...) priorizando a profissionalização e a construção da identidade profissional alicerçados na ética” (idem, ibidem, p. 180).

Do mesmo modo como o projeto desse convênio faz opção pela formação de um professor crítico-reflexivo que associa a teoria à prática, revela posturas autoritárias, em que a equipe gestora tem como atribuição o “controle dos conteúdos” e os professores devem “fazer o aluno pensar”. De acordo com o projeto os professores-alunos são submetidos a pagamentos de aulas em caso de reprovação e, da mesma forma que são objetos de assinatura de contrato entre parceiros, só podem ser transferidos da unidade de ensino mediante acordo entre esses parceiros.

No curso investigado a teoria e a prática estão explicitamente dissociadas entre *prática curricular* e *prática pedagógica*, cada um em seu momento distinto, configurando um dilema na formação de professores em serviço docente de maneira parcelada. Concluo então que a realização do curso não possibilita a superação do nível opinativo (ou doxa), (SAVIANI, 2008), mas se situa num praticismo em que os professores-alunos são objetos a

serem “colocados” em contato com outros profissionais, como estratégia de sua formação. Em contraposição a isso esse autor sugere que a formação de professores num curso de pedagogia deve passar “por um mergulho nos estudos dos clássicos” (idem, p. 153). Entretanto, conforme inferência na lista de obras literárias do projeto do curso investigado há uma sistemática opção por livros diversos em detrimento de clássicos, especialmente dos de tendência crítico-marxista.

A parte operacional do curso em questão é realizada por professores formadores que propuseram atividades pedagógicas utilizando-se de planos de ensino elaborados individualmente, tendo como ponto de partida suas próprias convicções. Sendo assim foram permitidas alterações, omissões, improvisação e avaliação informal dos professores-alunos, durante a realização das atividades acadêmicas. Dessa forma, com processos avaliativos implícitos, subjetivos e informais a prática docente no curso, de acordo com os planos de ensino, não se desenvolveu na perspectiva da coordenação das experiências e da prática de registros das intervenções pedagógicas, como propõe Nosella (2004, p. 115).

O resultado da formação de professores na modalidade parcelada no convênio VII está refletido nos RCCs, material de caráter avaliativo para integralização desta etapa da formação. Nos textos desses relatórios foram evidenciadas influências das condições precárias enfrentadas pelos professores-alunos e a concepção teórica da proposta utilizada. O estado de proletarização do trabalho docente, Enguita (1991), no curso se mostra principalmente por meio da dependência e submissão em que se encontram os sujeitos egressos do curso. Por outro lado esses sujeitos resistem essa situação ao reproduzir práticas autoritárias e se manterem distanciados das discussões temáticas.

Assim constatado é possível considerar a formação de professores na modalidade parcelada no curso analisado como uma proposta marcada pela precarização, que submete a sociedade a um discurso profissionalizante, ao mesmo tempo em que isso lhe é negado. Como diz Hypólito (1999 p. 85), “a promessa de que a profissionalização é a solução está sempre e fortemente presente, embora processos de desprofissionalização sejam a tônica”.

Neste contexto o foco se tornou a transformação dos professores em profissionais para desempenhar variados papéis na conjuntura social, substituindo agentes sociais e pais na tarefa de educar em várias dimensões da vida humana. Ironicamente esse profissional se tornou tão imprescindível que sua formação deve ser feita sem prejuízo de suas atividades docentes, ou seja, treinado em serviço.

Contemporaneamente, ao lado da promessa de profissionalização como estratégia de valorização da profissão docente, se sobressaem processos de proletarização reproduzidos

em condições de deterioração dos locais e cursos de formação considerados precários pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). Nesse contexto o sujeito precisa se envolver na educação como agente transformador da sociedade, permitindo a reprodução da situação imposta, que mesmo adversa, deve ser absorvida como alternativa de significativa relevância social, (BRASIL, 2002 p. 27).

Diante dessas condições, percebo a existência de um condicionamento sobreposto ao proletariado hodierno, incluindo os professores, como estratégia utilizada para re-ciclagem e re-formação do trabalhador no sentido de que ele se sustente no mercado de trabalho. Esse condicionamento, também praticado no campo da formação de professores é falseado com a introdução de grande quantidade de cursos rápidos, concentrados, com muitos conteúdos, desconectados por escassez de tempo, (idem 2002 p. 47), possibilitando o retorno dos “cursos de fim-de-semana”, praticados ainda na década de 1960, conforme Araújo (2008).

Dessa forma, o trabalho docente perde ainda mais sua autonomia, diluído nas precárias condições de realização e na projeção simulada proporcionada pelos recursos tecnológicos utilizados para transmissão de informações. Os próprios Referenciais para Formação de Professores constataam que os “sucessivos anos de tecnicismo e o status conquistado pelo livro didático (BRASIL, 2002 p. 45) seqüestraram das mãos dos professores, atribuições valiosas conquistadas ao longo do tempo”. Com isso passou-se a conceber o professor como um aplicador de projetos e programas a exemplo dos tutores e monitores do “sistema telepresencial de ensino”⁴⁷, bastante praticado atualmente. Então o trabalho docente contemporâneo se apresenta em condições parceladas, desvinculadas do trabalhador e interessada ao mercado capitalista lucrativo com a formação dos professores, transformada em negócio rentável.

Despossuídos de mecanismos de controle próprio do seu trabalho, os professores considerados sem a formação adequada ao exercício da profissão prescrita na LDB, são alvejados como “clientela potencial” que justifica, por exemplo, a abertura de vagas no programa “Universidade para os Trabalhadores da Educação” do Estado de Goiás. (UEG, RES/CsU, nº 064/05, anexo - C). Como cliente do sistema educacional o professor atual precisa acumular certificados, mercadoria essencial adquirida em agências de formação e em eventos realizados por essas agências. Com ele em mãos, os professores-consumidores contabilizam carga horária à justificação salarial.

⁴⁷ No sistema telepresencial de ensino da UNITINS/EDUCONT, no qual atuei como Supervisor na Região de Arraias – TO, o tutor liga os aparelhos, sintoniza as aulas, recebe malote, anota recados aos telealunos faltosos e aplica provas e exercícios coordenados pelos professores virtuais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da década de 1990 (lei nº 9.394/96), concebida nos esqueletos de leis das décadas de 1960 e 1970, referendou a continuidade da existência dos variados formatos de instituições e cursos de formação de professores, inclusive os parcelados, resgatados da tradição da formação de professores de caráter tecnicista dos anos de 1970. (BERALDO, 2005, p. 92). A referida lei se constitui como uma parte da reforma educacional desses anos, com profundos reflexos na formação dos profissionais para atuarem na educação básica. Do contexto educacional forjado a partir dela, surgiu a LPPP da Universidade Estadual de Goiás, formatada a partir da necessidade de obter um profissional com variadas competências e habilidades, propiciando também a chegada da Educação Superior no interior do Estado.

Na década de 1990, com a proliferação dos vários programas educacionais⁴⁸, esse curso de formação de professores também teve origem no bojo de um programa – UTE – com características emergenciais, e grande abrangência territorial (Figura 3). Os programas educacionais que apresentam como traço fundamental o barateamento dos serviços prestados e realizados têm como auxiliar a ideologia da parcerização, onde todos pagam porque são parceiros. Numa realidade educacional em que todos são “parceiros”, os próprios professores, “clientela potencial”, passam a se responsabilizar, inclusive pelo pagamento das aulas. (UEG, 2005b, p. 39).

Esse estado de parceiro de sua própria formação no curso da LPPP tende a reproduzir processos autoritários que se disfarçam na emergencialidade da formação. Sendo urgente, não há tempo para reflexão sobre as ações, ainda que a formação deva servir para a obtenção de um profissional crítico-reflexivo. No caso investigado, o Conselho Estadual de Educação apreciou no mesmo ritmo, apressando o pronto atendimento da matéria, sem visita *in loco* e verificação das condições de realização. Por meio da portaria nº 1.084/2009 (anexo – G), a corte máxima da regulamentação educacional do Estado de Goiás reconheceu a LPPP – convênio VII (GOIÁS, DOE, nº 20.674), autorizando a UEG expedir os Certificados de Conclusão.

O processo de reconhecimento da LPP da Unidade Universitária de Campos Belos, como já foi dito, não consta de visita *in loco* por comissão designada para verificação do acervo memorial e documental do curso e de seus egressos. Constituiu-se da juntada de documentos na Unidade pela coordenação pedagógica e secretaria acadêmica e a montagem do processo se realiza na Diretoria de Projetos Especiais.

⁴⁸ De alfabetização, de aceleração da aprendizagem, de financiamento da educação, de permanência do aluno na escola, da participação da família, etc.

O curso então reconhecido por essa corte pauta-se na fonte, pelo enxerto da teoria com a prática, na ação-reflexão-ação e na exaustividade recorrente à prática. Quanto ao papel do professor explicitado no PPP do curso em questão, tem funções variadas, (apêndice – F) em latente contradição observada no conteúdo do documento: professor pesquisador com vasto conhecimento no campo das competências para elaboração de projetos, ao lado do professor mediador/prático, portador de habilidades relacionadas ao fazer pedagógico do treinamento em serviço contemplado na LDB 9.394/96.

O curso de pedagogia parcelado na Unidade da UEG de Campos Belos, com essas características, cumpre o que esse tipo de curso propõe em sua gênese, a partir de 1968, ao propiciar a concepção de cursos de curta duração, com processos simplificados de reconhecimento, por se tratar de cursos interiorizados e flexíveis, com entrelaçamento entre o setor público e o privado, propiciando dividendo a estes. O projeto desta Instituição de Ensino Superior para formar o professor em regime parcelado constitui-se de corpo docente de professores temporários de maioria especialista (Apêndice - I), “preferencialmente constituído por professores pertencentes ao quadro da UEG, sem prejuízo de suas atividades na instituição”. (UEG, 2005b, p. 23). Esses professores com atividades na Universidade e, grande parte deles pertencentes também as secretarias municipais e/ou estadual de educação, utiliza as horas/aulas da LPP para complementação salarial.

Diante disso, o paradigma da formação parcelada de professores, ainda que transitório, se constitui nesse itinerário, mediante os resultados obtidos, num obstáculo à profissionalização apresentado como conquista do professorado. Com isso favorece o aprimoramento da hegemonia do Estado e do setor privado sobre a profissão do magistério. Atrevo-me a dizer por fim, que o Estado neoliberal tem aprofundado o processo de proletarianização utilizando o discurso da profissionalização e tem deformado a profissão docente utilizando-se das várias políticas de formação.

Concluo finalmente sobre a formação de professores por meio da LPPP – convênio VII, que os princípios concebidos por Gramsci, as características profissionais propostas por Enguita e as etapas de profissionalização descritas por Nóvoa, são artefatos teóricos desconsiderados. Entretanto, essas considerações não são terminativas, pois elas são postas para colaborar com a reflexão crítica da modalidade pesquisada e, entre os professores-alunos ainda é possível verificar aspectos de profissionalidade. Os resultados gerais da investigação são disponibilizados à comunidade acadêmica para abrir caminhos que conduzam à elaboração de trabalhos mais aperfeiçoados. Este estudo de caso foi concebido e

concluído considerando a limitação de seu autor que, embora envolvido diretamente com o objeto, necessita continuar perseguindo sua rica extensão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Danilo Di Manno. O silêncio dos docentes: uma nova configuração? **Revista Linha Críticas**. Brasília, vol. 14, n° 27, p. 301-318, jul/dez, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. Campinas, SP: Cortez, 2000.

ARAÚJO, José Edvar Costa de. Profissão docente, formação em cursos “parcelados” e surgimento do ensino superior na região norte do Ceará. **Anais do V Congresso de História da Educação**. Sobral: UVA, 2008.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: Trabalho e formação docente. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, SP. Vol. 25. n. 89, set/dez., 2004, pp. 1181-1201.

BERALDO, Tânia Maria Lima. **Caminhos do curso de pedagogia na modalidade parcelada**: percalços e avanços de uma experiência desenvolvida pela UFMT no interior do Mato Grosso. Campinas, SP: UFMT, 2005. (tese de doutoramento).

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOSI, Antonio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. In: **Revista Educação & Sociedade**. v. 28. n. 101, set/dez. Campinas, SP. 2007. p. 1503-1523.

BRASIL. **Constituição (1988)**: Texto constitucional de 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais n° 1/92 a 23/99 e emendas constitucionais de revisão n° 1 a 6/94. – edição atualizada em 1999. Brasília-DF: Senado Federal, Subsecretaria de edições técnicas, 1999.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. 2. Ed. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n° 5.692/1971). Brasília, DF: Ministério da Educação, 1972.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n° 9.394/96). Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. In: **Revista Educação & Sociedade**. v. 29. n. 105. Campinas, SP: set/dez, 2008, pp. 1-12.

_____. (org.). **Profissão professor**: Identidade e profissionalização docente. Brasília-DF: Plano, 2002.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**. N. 18, Set/out/nov/dez, 2001, pp. 82-100.

CALADO, Silvia dos Santos; FERREIRA, Silvia Cristina dos Reis. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**. Metodologia da investigação I. Disponível em <www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedecocumentos.pdf> acessado no dia 19 de março de 2009, pp. 1-13.

CAMPOS, Roselane Fátima. **O cenário da formação de professores no Brasil**: analisando os impactos da reforma da formação de professores. Trabalho apresentado na XII reunião nacional da ANFOPE. Brasília, 2004. (mimeo).

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação Superior no Brasil**: reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CELLARD, André. A Análise documental. In: POUPART, Jean et al. **Pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In: VEIGA, Ilma P. A; CUNHA, Maria Izabel. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 9-30.

CUNHA, Maria Izabel. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. A; CUNHA, Maria Izabel. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 127-147.

CUNHA, Antonio Geraldo da. et al. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In: MANCEBO, Deise. et al. **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003. p. 97-116.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização da educação superior e a privatização do público**. Goiânia: Editora da UFG, 2001.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENGUITA, Mariano Fernandes. Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**. n. 04. Porto Alegre, RS: Pannônica, 1991. p. 41-61.

FELDMANN, Marina Graziela. Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (orgs.). **Políticas educacionais**. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 127-150.

FERNANDES, Neide Vieira. **Motivação e avaliação no Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – EJA**. Campos Belos-GO. 2008. p. 6. (mimeo).

FERRETTI, Celso João. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, SP. vol. 25. n.87. p. 401-422. maio/ago. 2004.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília-DF: Líber Livro, 2007.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das idéias pedagógicas**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Reconhecimento de cursos em regime parcelado e emergencial convênio VII**. - Processo nº 200800020015417, voto nº 18. (Goiânia: 26 de novembro de 2008). Goiânia: 2009.

_____. Gabinete Civil da Governaria – Superintendência de Legislação. **Lei nº 13.456/99 de 16 de abril de 1999**. (Organiza a Administração Direta Autárquica e Fundacional do Poder Executivo de Goiás). Goiânia: 1999a.

_____. Gabinete Civil da Governaria – Superintendência de Legislação. **Decreto nº 5.130/99b de 3 de novembro de 1999**. (Homologa Estatuto da Universidade Estadual de Goiás). Goiânia: 1999b.

_____. Gabinete Civil da Governaria – Superintendência de Legislação. **Decreto nº 5.112/99 de 27 de agosto de 1999**. (Homologa Estatuto da Fundação Universidade Estadual de Goiás). Goiânia: 1999c.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Cadernos do cárcere**. Volume 1. Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HAGUETTE, André. Educação: bico, vocação ou profissão? In: **Revista Educação & Sociedade**. n. 38. abr 91.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto, 2007.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. O processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. In: **Revista Teoria & Educação**. n. 04. Porto Alegre, RS: Pannônica, 1991. p. 03-21.

_____. Trabalho docente e profissionalização: Sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma P. A.; CUNHA, Maria Izabel. (orgs). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 81-100.

KOBER, Cláudia Mattos. **Qualificação profissional**: uma tarefa de Sísifo. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÖWY, Michael. **Método dialético e teoria política**. Trad. Reginaldo Di Piero. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli M. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Adelino. **Suspiros poéticos do nordeste goiano**. Goiânia: Climaco, 2002.

MAIA JR., Raul; PASTOR, Nelson. (coords.) **Magno Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 1995.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo; CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. A gênese de uma profissão fragmentada. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 15. set./dez. Rio de Janeiro: 2007. p. 31-52.

_____; RAMOS DO Ó, Jorge M. Nunes. Dossiê: História da profissão docente no Brasil e em Portugal. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 15. set./dez. Rio de Janeiro: 2007. p. 11-30.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11. n. 33. Rio de Janeiro: set/dez, 2006. Disponível no site <www.scielo.br> Acessado dia 2 de agosto de 2009.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, António. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995.

_____. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.

Revista Teoria & Educação. n. 4. Porto Alegre, RS: Pannônica, 1991. p. 109-139.

_____. O regresso dos professores. In: **Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida** (Conferência). Lisboa: Presidência do Conselho da União Europeia, 2007. p. 1-11. (mimeo).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, SP: vol. 24, n. 85, p. 1095-1124. Dezembro de 2003.

PÉREZ GÓMES, Angel. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 94-114.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina-PR. **Cadernos de Pesquisa**. n. 114. p. 179-195. Novembro/2001.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 35-50.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramo de; SGUISSARDI, Valdemar. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. In: **Revista Teoria & Educação**. n. 04. Porto Alegre: Pannômica, 1991. p. 91-108.

EDUCATIVA - A revista do professor. Especial educadores. N.º. 13. São Paulo: Editora Minuano, 2009. (versão impressa).

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: **Educação & Sociedade**. vol. 25. n. 89. p. 1203-1225. set/dez. Campinas, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Nelson Lima; FARIA, Luísa. **Estudo comparativo sobre percepções de características sócio-profissionais de trabalhadores em geral e de imigrantes negros dos palop africanos em Portugal**. Universidade Fernando Pessoa. FPCE – Universidade do Porto. – Porto: 2006. Disponível em < www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34>. Acessado dia 5 de março de 2010.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995.

SECCO, Lincoln. **Gramsci e o Brasil: recepção e difusão de suas idéias**. São Paulo: Cortez, 2002.

SÈRON, Antonio Guerrero. Professorado, educação e sociedade. Enfoques teóricos e estudos empíricos em sociologia do professorado. In: VEIGA, Ilma P. A.; CUNHA, Maria Izabel. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 31-65.

SHIROMA, Eneida Oto. et al. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA JR., João dos Reis. Reforma da educação superior: a produção da ciência engajada ao mercado e de um novo pacto social. In: MANCEBO, Deise. et al. **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã, 2003. p. 53-80.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: História e identidade**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Samuel da; XAVIER, Odiva Silva. **Campos Belos: sua história sua gente**. Brasília-DF: SER, 2004.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Colegiados de Letras e Pedagogia. Ata da sessão realizada no dia 27 mai**. 2000. Livro 1, p. 1-3.

_____. **Diretrizes Gerais: prática pedagógica - curso de pedagogia**. Programa Universidade para os trabalhadores na Educação. – Projeto Licenciatura Plena Parcelada. – Anápolis: 2005a.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação. (Convênio Municipal VII e particular V) – Anápolis, 2005b.

_____. **Nominata de professores da LPPP – Convênio VII**. Secretaria Acadêmica da Unidade Universitária de Campos Belos. – Campos Belos, Goiás: 2009.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. (coord.). **Repensando a didática**. 21. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

VILA REAL, Rosolindo Neto de Souza. **Cultura e currículo: um estudo da Escola Kalunga**. – UFG, Goiânia: 1996 (dissertação de mestrado).

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação - FE, Brasília: **Revista Linha Críticas**, v. 12, n° 22, jan/jul, 2006. p. 75-90.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. – parte 1. Tradução de Augustin Wernet. – São Paulo. – Campinas: Cortez-Unicamp, 1992, pp. 107-54.

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A – Questionário (I) de 16 de janeiro de 2008.

APÊNDICE B – Questionário (II) de 31 de outubro de 2008.

APÊNDICE C – Tabela de índice de respostas do questionário II

APÊNDICE D – Tabela de dados referentes às respostas ao questionário I.

APÊNDICE E – Tabela de dados referentes à qualificação dos professores-formadores (por área e IES).

APÊNDICE F – Tabela de dados referentes ao Projeto Político-Pedagógico

APÊNDICE G – Quadro de literatura básica proposto para análise comparativa do curso de pedagogia.

APÊNDICE H – Tabela de dados referentes à vinculação do pessoal técnico-administrativo envolvido na operacionalização da LPPP

APÊNDICE I – Tabela de dados referentes à situação contratual dos Professores Formadores do Convênio VII.

APÊNDICE J – Tabela de dados referentes aos Planos de Ensino

ANEXO A – Resolução n° 05/1999 do CsU, que aprova a instalação da Unidade Universitária de Campos Belos.

ANEXO B – Resolução n° 47/1999 do CsU, que aprova o projeto da Licenciatura Plena Parcelada – Edição I.

ANEXO C – Resolução n° 064/2005 do CsU, que aprova o Projeto Político Pedagógico dos cursos de Licenciatura Plena Parcelada Municipal e Particular

ANEXO D – Matriz curricular da Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia (2005-2008).

ANEXO E – Relatório da situação formal de turma – modulação (31 de outubro de 2008).

ANEXO F – Demonstrativo de pagamento da Prefeitura Municipal de Campos Belos.

ANEXO G – Diário Oficial de Goiás n° 20.674, Portaria n° 1.048 de 10 de agosto de 2009 – reconhecimento do Convênio VII.

QUESTIONÁRIO (I)

Caro professor-aluno,

Esse questionário destina-se à coleta de dados para a pesquisa que realizo para a Dissertação que realizo na Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, sob a orientação da Profª. Drª. Eva Waisros Pereira. Solicito-lhe a gentileza de responder, marcando X entre os parênteses colocados à esquerda de cada uma das alternativas das questões abaixo. Agradeço pela participação e colaboração.

Atenciosamente,
Adelino Soares Santos Machado

-
1. Qual o seu estado civil?
 casado;
 solteiro;
 divorciado;
 outro – especificar: _____
 2. Em que faixa etária você se encontra?
 de 20 a 35 anos
 de 36 a 40 anos
 de 41 a 50 anos
 acima de 50 anos.
 3. Possui filhos?
 um
 dois
 três a quatro
 nenhum
 4. Qual a sua formação em nível médio?
 Magistério com habilitação para 1ª a 4ª séries
 Não profissionalizante
 Proformação
 Lumem
 Outra. Especificar: _____

5- Qual a sua carga horária de trabalho?

20 horas semanais

40 horas semanais

60 horas semanais

Outra. Especificar: _____

6- Em que faixa salarial você se situa?

1 salário mínimo

de 1 a 2 salários mínimos

de 2 a 3 salários mínimos

de 3 a 5 salários mínimos.

5. Em que tipo de escola você atua?

pública urbana

pública rural

creche

outra. Especificar: _____

Campos Belos – Goiás, 16 de janeiro de 2008.

QUESTIONÁRIO (II)

Caro professor-aluno

Com a finalidade de fornecer informações para o projeto de pesquisa “Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia: Profissionalização e Proletarização do Trabalho Docente”, que desenvolvo como mestrando da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Eva Waisros Pereira, solicito-lhe responder este questionário utilizando a escala abaixo. Em cada uma das questões formuladas, basta inserirem o número correspondente à sua opinião, nos parênteses colocados no final da pergunta.

Sua colaboração é imprescindível para o sucesso deste trabalho e as informações serão objeto de análise especificamente para a referida pesquisa. Esclareço que não é necessário nenhum tipo de identificação.

Atenciosamente,
Adelino Soares Santos Machado

1ª parte:

1	2	3	4
Sempre	Algumas vezes	Raramente	Nunca

1. Soluciona dificuldades de aprendizagem com os conhecimentos adquiridos no curso?
().
2. Acha a experiência docente suficiente para promover a aprendizagem? ().
3. Acha o processo de avaliação importante para separar o “joio do trigo”? ().
4. Acha importante fazer uma oração cristã no início da aula? ().
5. Concorda com a disciplina rigorosa no interior da sala de aula? ().
6. Considera importante que as aulas sejam dinâmicas? ().
7. Trabalha em colaboração com os colegas e a coordenação? ().
8. Acha fundamental o respeito às manifestações religiosas? ().
9. Acha que a avaliação deve ser formativa e de acordo com o ritmo de cada aluno?
().
10. Crê no diálogo para fortalecer a formação do aluno? ().

2ª parte:

Caro professor-aluno,

Solicito-lhe formular uma solicitação, de forma livre, clara e sincera, a três personagens que influenciam e interferem no dia-a-dia do trabalho docente, a saber:

1) - o Ministro da Educação do país:

2) - o (a) diretor (a) da escola em que você atua como docente:

3) - uma mãe de aluno(a) referindo-se à indisciplina escolar:

Campos Belos 31 de outubro de 2008.

APÊNDICE – C:

Tabela de índices de respostas obtidas no questionário II aplicado aos professores-alunos da Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia – Convênio VII.

Nº	PERGUNTAS FORMULADAS	Sempre		Algumas vezes		Raramente		Nunca	
		Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%
01	Soluciona dificuldades de aprendizagem com os conhecimentos adquiridos no curso?	23	67,6	08	23,5	02	5,8	01	2,9
02	Acha que experiência docente suficiente para promover a aprendizagem?	10	29,4	15	44,1	04	11,7	05	14,7
03	Acha o processo de avaliação importante para separar o “joio do trigo”?	09	27,2	14	42,4	05	15,1	05	15,1
04	Acha importante fazer uma oração cristã no início da aula?	27	79,4	04	11,7	03	8,8	0,0	
05	Concorda com a disciplina rigorosa no interior da sala de aula?	03	8,5	16	45,7	05	14,3	11	31,4
06	Considera importante que as aulas sejam dinâmicas?	31	88,5	04	11,4	0,0		0,0	
07	Trabalha em colaboração com os colegas e a coordenação?	18	51,4	12	34,2	04	11,4	01	2,8
08	Acha fundamental o respeito às manifestações religiosas?	27	81,8	05	15,1	0,0		0,0	
09	Acha que a avaliação deve ser formativa de acordo com o ritmo de cada aluno?	21	60,0	10	28,5	03	8,5	01	2,8
10	Crê no diálogo para fortalecer a formação do aluno?	33	94,2	02	5,7	0,0	0,0	0,0	0,0

Fonte: Questionário de perguntas fechadas aplicado no dia 31 de outubro de 2008.

APÊNDICE – D

Tabela de dados referentes às respostas ao questionário I.		
Estado civil	Casado (a)	50%
	Solteiro (a)	32,3%
	Divorciado (a) / separado (a)	11,7%
	Outro	5,8%
Quantidade de filhos	Um filho	14,7%
	Dois filhos	26,4%
	Três a quatro filhos	29,4%
	Nenhum filho	29,4%
Faixa etária	De vinte (20) a trinta e cinco (35) anos	61,6%
	Trinta e seis (36) a quarenta (40) anos	8,8%
	Quarenta e um (41) a cinquenta (50) anos	20,5%
	Acima de cinquenta (50) anos	5,8%
Formação em nível médio	Técnico em Magistério com habilitação para 1ª a 4ª séries	57,14%
	Médio “científico” (não profissionalizante)	31,42%
	Proformação e Lumem	11,42%
Carga horária de trabalho	Vinte (20) horas/aula	9%
	Quarenta (40) horas/aulas	79,4%
	Trinta (30) e sessenta (60) horas/aulas	5,8%
	Não atua na educação	5,8%
Faixa salarial	Nenhum salário	3,0%
	Um salário mínimo	26,5%
	De 1 a 2 salários mínimos	67,5%
	De 3 a 5 salários mínimos	3,0%
Tipo de escola onde atua	Pública urbana	71%
	Pública rural	8,8%
	Creche	5,8%
	Não atua em escola	5,8%
Fonte: Questionários de perguntas fechadas aplicados no dia 16 de janeiro de 2008.		

APÊNDICE - E:

Tabela de dados referentes à qualificação dos professores formadores da Licenciatura Plena Parcelada – Convênio VII							
	Área	IES	Modalidade	Publica	Privada	Quantidade	Percentual
ESPECIALIZAÇÕES	Administração escolar	Universidade Salgado de Oliveira	À distância		X	4	11,42%
	Administração Educacional	Universidade Salgado de Oliveira	À distância		X	2	5,71%
	Adm. de Sistemas de informação	Universidade Federal de Lavras - BA	À distância		X	1	2,85%
	Ciências Sociais e educativas	Fundação de Ensino Superior de Passos - MG	Presencial		X	1	2,85%
	Docência do Ensino Superior	Universidade Candido Mendes - RJ	À distância		X	3	8,57%
	Língua Portuguesa	Universidade Salgado de Oliveira e Universidade Estadual do Paraná	À distância/ presencial			2	5,71%
	Planejamento	Universidade Salgado de Oliveira	À distância		X	2	5,71%
	Planejamento Educacional	Universidade Salgado de Oliveira	À distância		X	2	5,71%
	Psicopedagogia	Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão IBPEX	À distância		X	8	22,85%
	Saúde da Família	Universidade Federal do Acre	Presencial	X		1	2,85%
	Saúde Pública	Universidade de Ribeirão Preto	À distância		X	2	5,71%
MESTRADO	Educação	Universidade Federal de Goiás	Presencial	X		2	5,71%
	Educação escolar Brasileira	Universidade Federal de Goiás	Presencial	X		3	8,57%
	Psicologia	Universidade Católica de Goiás	Presencial		X	1	2,85%
<i>DOCTORADO</i>	Educação	Universidade Estadual de São Paulo	Presencial	X		1	2,85%
TOTAL						35	100,0%
Fonte: Nominata de professores do Convênio VII, fornecido pela Secretaria Acadêmica da Unidade Universitária de Campos Belos – GO.							

Abril/2009.

APÊNDICE – F

Tabela de dados recolhidos do projeto político-pedagógico da Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia – Convênio VII (2005-2008)		
Dados	Descrição	Observação
Concepções de professor no projeto	Professor formador	Fazendo referência ao docente contratado por hora, para ministrar aulas na LPPP
	Professor crítico-reflexivo	Refere-se ao profissional esperado após a realização do curso.
	Professor catalisador	Catalisar: verbo transitivo direto (fazer a decomposição pela catálise).
	Professor mediador	Intermediário entre o conhecimento e sujeito.
	Professor pesquisador	Espera-se que além de crítico-reflexivo o professor deva adquirir “competência desenvolver pesquisas no campo teórico-investigativo da educação”. Página 34.
	Professor orientador	O docente contratado como horista em relação às atividades complementares.
Papel do professor apresentado no projeto	Catalisador da dinâmica educacional	Um termo da química transposto para o campo educacional.
	Pesquisador do campo educacional	Ainda que no nível da graduação, onde nos cursos regulares se dá de forma tímida a iniciação científica.
	Prestador de serviço docente	Docente contratado e pago por hora/aula.
	Profissional crítico, competente e responsável.	Espera-se que após a realização do curso o professor-aluno possa atuar com essas características em sua atividade docente. Página 34.
	Profissional capaz de criar novas formas de trabalho	Espera-se que o professor-aluno retorne as suas atividades com capacidade de reproduzir as técnicas a que foi submetido durante a realização do curso.
Concepções de alunos no projeto	Professor-aluno	Denominação utilizada para o aluno estudante do curso.
	Professora/aluno	Referência à relação do professor com os alunos.
	Cursista	Refere-se ao aluno estudante que “faz” o curso.
Fonte: Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Plena Parcelada – Convênio VII da Universidade Estadual de Goiás – UnU Campos Belos. Anápolis/2005		

APÊNDICE – G:

Quadro de literatura básica proposto para análise comparativa do curso de pedagogia		
Clássicos tradicionais	Clássicos modernos	Clássicos Contemporâneos
Augusto Comte	Anízio Teixeira	Antonio Nóvoa
Burrhus F. Skinner	John Dewey	Edgar Morin
Célestin Freinet	Milton Friedmam	Helen Bee
Decroly	Whitehead	Paulo Freire
Emanuel Kant	Frederich Hayek	Demerval Saviani
Émile Durkheim	Bordieu & Passeron	Boaventura Santos
Georg W. F. Hegel	Jean Piaget	Emília Ferrero
J. A. Comenius	Ivan Illich	F. Perrenoud
J.J. Rousseau	Michael Apple	Jean-Claud Forquim
Jacques-Marie-Lacan	Baudelot-Establet	César Coll
John Locke	Herbert Spencer	Álvaro Vieira Pinto
Karl Marx	Michael Focault	Max Horkaimer
L. Makarenko	L. Althusser	Florestan Fernandes
Maria Montessori	Lourenço Filho	Ana Teberoski
Montaigne	Antonio Gramsci	Rubem Alves
Pestalozzi	Fernando de Azevedo	J. Santomé
René Descartes	Max Weber	J. Habermas
Santo Agostinho	L. Vigostski	Mariano Enguita
São Tomaz de Aquino	Henry Giroux	G. Snyders
Sigmund Freud	Carl Rogers	Theodor Adorno
20 clássicos	20 clássicos	20 clássicos

Fontes: GADOTTI, Moacir. História da idéias pedagógicas. Bibliografias dos livros A Pedagogia no Brasil – Demerval Saviani; Organização e Gestão da Escola – J.C. Libâneo; Pedagogia da Exclusão – Pablo Gentili e Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia Regular da Universidade do Tocantins; Revista Educativa n° 13/2008 www.edminuano.com.br.

APÊNDICE – H:

Tabela de dados referentes à vinculação do pessoal técnico-administrativo envolvido na operacionalização do convênio VII (2005-2008)											
Cargo		Graduação		IES	Especialização		IES	Mestrado		Nº	Vínculo
Diretor Geral		História		Pública	Ciências Sociais		Pública	História		01	Comissionado
Diretor da LPPP		Engenharia Civil		Pública	Saneamento		Pública	Não possui		02	Efetivo
Diretor da LPPM		Adm. Empresas		Privada	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX		XXXXXX	Não possui		03	Comissionado
Diretor da LPPE		Engenharia Civil		Pública	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX		XXXXXX	Tec. Amb. e Rec. Hídricos		04	Comissionado
Assessoria Pedagógica I		Pedagogia		Privada	Adm. Educacional		Privada	Educação		05	Outro Órgão
Assessoria Pedagógica II		Pedagogia		Privada	Administração Escolar		Privada	Não possui		06	Outro Órgão
Assessoria Pedagógica III		Geografia		Pública	Arqueologia		Pública	Geografia		07	Comissionado
Assessoria Pedagógica IV		Geografia		Privada	Geografia		Pública	Não possui		08	Comissionado
Diretor da UnU C. Belos*		Educação Física		Pública	Educação Especial		Privada	Educação		--	Efetivo
Coord. do curso na UnU.		Pedagogia		Pública	Adm. Educacional		Privada	Não possui		09	Comissionado
Secretária Acad. da UnU.*		Pedagogia		Pública	Não possui		XXXXXX	Não possui		--	Comissionada
Pedagogia 33,33 %	Geografia 22,22 %	Engenharia Civil 22,22%	IES Pública 56,25 %	IES Privada 43,75 %	Adm. Educ. 42,85 %	MSC em educ. 11,11%	Não possui MSC 55,55%	Efetivos 11,11 %	C. Temp. 66,66 %		

Fontes: Currículos do sistema lattes – plataforma lattes/CNPq www.lattes.cnpq.br acesso dia 19 de julho de 2009; departamento de Recursos Humanos da Universidade Estadual de Goiás ([62]3328-1174).

Legenda: LPPM/E – Licenciatura Plena Parcelada Municipal/Estadual; UnU – Unidade Universitária (Campos Belos); MSC – Mestrado; c.temp. – contrato temporário (comissionado); adm. educ. – administração educacional.

Obs.: não há doutores na equipe de operadores; os espaços marcados com “x” indicam falta de informações; considerou-se a primeira especialização da lista do currículo; os cargos assinalados com asterisco representam servidores da Universidade ou da Unidade Universitária como um todo; para este trabalho considera-se uma equipe de nove pessoas.

APÊNDICE – I:

Tabela de dados referentes à situação contratual dos professores formadores do Convênio VII

Nº	Lista de professores formadores do convênio VII	A	B	C
01	Professor formador I		x	
02	Professor formador II		x	
03	Professor formador III		x	
04	Professor formador IV		x	
05	Professor formador V		x	
06	Professor formador VI		x	
07	Professor formador VII		x	
08	Professor formador VIII			x
09	Professor formador IX		x	
10	Professor formador X			x
11	Professor formador XI		x	
12	Professor formador XII		x	
13	Professor formador XIII			x
14	Professor formador XIV		x	
15	Professor formador XV		x	
16	Professor formador XVI			x
17	Professor formador XVII			x
18	Professor formador XVIII		x	
19	Professor formador XIX			x
20	Professor formador XX			x
21	Professor formador XXI	x		
22	Professor formador XXII		x	

Fonte: Secretaria Acadêmica da Unidade Universitária de Campos Belos. Jan/2010.

* Coluna (A): professor concursado contratado no convênio; coluna (B): professor do quadro temporário foi contratado no convênio; coluna (C): professor sem vínculo com a UEG, contratado no Convênio.

APÊNDICE – J

Tabela de dados recolhidos dos conteúdos dos Planos de Ensino da LPPP – convênio VII.

Planos de Ensino	C/H	Conteúdos/observação
PE – n° 01	60	Obs.: “Todos os conteúdos abordados serão elaborados dentro da contextualização gramatical”
PE – n° 02	50	Conteúdo: Oficinas pedagógicas
PE – n° 03	60	Obs.: quarenta e três (43) unidades de conteúdos
PE – n° 04	60	Obs.: contém trinta (30) unidades de conteúdos
PE – n° 06	50	Obs.: não apresenta lista de conteúdos
PE – n° 07	60	Obs.: não apresenta lista de conteúdos
PE – n° 11	70	Obs.: não apresenta lista de conteúdos
PE – n° 26	50	Conteúdo: “As raízes históricas e a situação anterior”
PE – n° 30	50	Conteúdos e procedimento do ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.
PE – n° 30	50	Elaboração de propostas metodológicas e recursos didáticos para o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.
PE – n° 30	50	Avaliação da aprendizagem em ciências.
PE – n° 30	50	A interferência do homem no ambiente as mudanças no planeta terra.
PE – n° 30	50	Saúde como indicador da qualidade ambiental.
PE – n° 30	50	Estudo soa parâmetros curriculares nacionais – ciências naturais.
PE – n° 30	50	Análise crítica dos livros de ciências e suas metodologias.
PE – n° 31	50	Conteúdo: justiça inatingível e ideologias particulares.

Fonte: Planos de Ensino da LPPP – Convênio VII – UEG de Campos Belos – GO. 2005/2008.

ANEXO - A



Resolução CsU nº 05/1999. Uruaçu, 10 de setembro de 1999.

Implantação da UnU de Campos Belos.

A Plenária do Conselho Universitário – CsU da Universidade Estadual de Goiás - UEG, no uso de suas atribuições Estatutárias e Regimentais;

RESOLVE:

Art. 1º - Implantar a Unidade Universitária de Campos Belos, com os cursos de Pedagogia e Letras, a partir de 2000, de conformidade com o aprovado no III Conselho Universitário, realizado na Faculdade de Educação, Ciência e Letras de Uruaçu;

Art. 2º - Essa resolução entra em vigor a partir da data de sua aprovação e assinatura;

Art. 3º - Revoguem-se as disposições contrárias.

Dê-se ciência e cumpra-se.

Gabinete da Reitoria da Universidade Estadual de Goiás, em Uruaçu, aos dez dias do mês de setembro do ano de mil novecentos e noventa e nove.

Prof. José IZÉCIAS de Oliveira
Presidente do CsU

ANEXO - B



Resolução – CsU nº. 47 / 1999, Goianésia, 03 de dezembro de 1999.

Aprovar Projeto LPPM I

A Plenária do Conselho Universitário – CsU da Universidade Estadual de Goiás - UEG, no uso de suas atribuições Estatutárias e Regimentais;

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar o Projeto da Licenciatura Plena Parcelada Municipal – Edição I, em convênio com a Associação Goiana de Municípios;

Art. 2º - O curso a ser ministrado será de **Pedagogia** iniciando em 17/01/2000, com o total de 4.200 vagas;

Art. 3º - Essa resolução entra em vigor a partir da data de sua aprovação e assinatura;

Art. 4º - Revoguem-se as disposições contrárias.

Dê-se ciência e cumpra-se.

Gabinete da Reitoria da Universidade Estadual de Goiás, em Goianésia, aos três dias do mês de dezembro do ano de 1999.

Prof. José IZECIAS de Oliveira
Presidente do CsU



ANEXO - C

Resolução CsU nº 064/ 2005.

Aprova o Projeto Pedagógico, sanciona o Processo Seletivo 2005 do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação e cria novos Pólos Universitários.

A XXXVII Plenária do Conselho Universitário – CsU da Universidade Estadual de Goiás, no uso de suas atribuições legais e considerando:

- 1- A orientação ao critério estabelecido na LDB 9.394/96, Art. 64, que estabelece a formação dos professores prioritariamente em nível superior;
- 2- A necessidade de professores para atuarem na Educação Básica em Goiás e a clientela potencial para esta formação;
- 3- A perspectiva de melhoria da Educação Básica pública e gratuita oferecida na região em consequência de uma sólida formação do docente;
- 4- As Resoluções do CsA nº 034/05 de 09/09/05 e a de nº 061/05, de 08 de dezembro de 2005.

RESOLVE:

Art. 1º. Aprovar o Projeto Pedagógico dos cursos de Biologia, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação do Convênio VII - Municipal e do Convênio V – Particular;

Parágrafo Único: Os Projetos Pedagógicos dos Cursos citados no caput são os oferecidos nas Unidades Universitárias/Pólos, conforme o Edital do Processo Seletivo 2005 aprovado na Plenária LXIX do Conselho Acadêmico – CsA de 09 de setembro de 2005.

Art. 2º. Sancionar o Processo Seletivo 2005 do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação do Convênio VII – Municipal e do Convênio V – Particular, com um total de 3.725 vagas;

Art. 3º. Criar os Pólos Universitários de Orizona, Pontalina e Senador Canedo.

Art. 4º. Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação, com efeitos retroativos a 09 de setembro de 2005, revogadas as disposições em contrário.

Dê ciência e cumpra-se.

XXXVII Plenária do Conselho Universitário da Universidade Estadual de Goiás, em Anápolis, aos quinze dias do mês de dezembro de 2005.

Reitor José IZECIAS de Oliveira
Presidente do CsU



ANEXO - D



Universidade Estadual de Goiás
(Criada pela Lei nº 13.456 de 16 de abril de 1999, publicada no DOE – GO de 20 de abril de 1999)

Diretoria de Programas Especiais
Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA LPPM VIII/LPPP V

Locais: Anápolis/Pólo, Aparecida de Goiânia, Campos Belos, Ceres, Formosa, Goianésia, Goiânia/Laranjeiras, Inhumas, Itaberaí, Iporá, Jussara, Luziânia, Orizona, Porangatu, Quirinópolis, Silvânia

Modalidade : Licenciatura Semanas Letivas : 41 semanas e 40 dias
Regime de Funcionamento : Anual Início da Matriz : 2005/2
Tempo Mínimo de Integralização : 03 (três) anos CHT : 2.980
Tempo Máximo de Integralização : 05 (cinco) anos

SÉRIES	DISCIPLINAS	CH	PC	PBO	CHT	
1ª	Prática de Leitura e Produção Textual	060	010	020	090	
	Didática Geral	050	020	010	080	
	Filosofia da Educação	060	010	020	090	
	Sociologia da Educação	050	010	020	080	
	Políticas Educacionais e Educação Básica I	050	010	010	070	
	Metodologia do Trabalho Científico	060	010	010	080	
	Métodos e Processos de Alfabetização I	050	010	010	070	
	Introdução à Psicologia da Educação	050	010	020	080	
	Psicomotricidade na Educação	060	010	010	080	
	Educação e Saúde I	070	-	-	070	
	Prática Pedagógica I: Educação Infantil	070	-	-	070	
	Prática Pedagógica I: Ensino Fundamental	060	-	-	060	
	Atividades Complementares I					
	Total da 1ª Série		750	110	150	1010
2ª	Matemática e Noções de Estatística	060	010	020	090	
	História da Educação	050	010	010	080	
	Políticas Educacionais e Educação Básica II	060	020	010	090	
	Métodos e Processos de Alfabetização II	060	020	010	090	
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I	060	010	010	080	
	Educação e Saúde II	040	010	020	070	
	Arte em Educação	050	010	020	080	
	Temas Transversais na Educação Básica	040	020	010	070	
	Fundamentos Teórico-metodológicos de Língua Portuguesa	040	020	010	070	
	Fundamentos Teórico-metodológicos de Matemática	070	-	-	070	
	Prática Pedagógica II: Educação Infantil	070	-	-	070	
	Prática Pedagógica II: Ensino Fundamental	070	-	-	070	
	Atividades Complementares II					
	Total da 2ª Série		730	150	130	1010
3ª	Currículo e Avaliação na Educação Básica	050	020	010	080	
	Educação para a Diversidade	060	010	010	070	
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem II	050	020	010	080	
	Recreação e Jogos	050	020	010	080	
	Literatura Infantil	050	020	010	080	
	Fundamentos Teórico-metodológicos de Ciências	050	020	010	080	
	Fundamentos Teórico-metodológicos de Geografia	050	010	020	080	
	Fundamentos Teórico-metodológicos de História	060	010	010	080	
	Tecnologia da Informação e Comunicação	090	-	-	090	
	Prática Pedagógica III: Educação Infantil	090	-	-	090	
	Prática Pedagógica III: Ensino Fundamental	070	-	-	070	
	Atividades Complementares III					
	Total da 3ª Série		720	140	100	960
	Total Geral		2.200	400	380	2.980

CH – Carga Horária (presencial) PBO – Pesquisa Orientada Bibliográfica (extra-classe) CHT – Carga Horária Total
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso (a turma será dividida em 2 grupos) PC – Prática Curricular (10% da carga horária presencial de todas as disciplinas)

DIRETORIA DE PROGRAMAS ESPECIAIS

Av. Santos Dumont nº 385, Bairro Jundiá – Anápolis-Go - CEP. 75.113-180
Telefax: (62) 3324-1756 / 3311-7048 / 3321-1372 / 3321-1382 / 3321-1392

para os devidos
efeitos que a fotocópia confere
com a original apresentada.

Data: 11 / 09 / 09

Relia Cruz
Assinatura

ANEXO - E

Unidade Universitária de Campos Belos
Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia – Convênio VII – 2008

Relatório da situação formal da turma – modulação.

- Quantidade: 35; 100%
- Professores-alunos que estão atuando na Educação Infantil: 05 14,28%
- Professores-alunos que estão atuando em sala de aula na primeira fase (1° ao 5° ano) do Ensino Fundamental: 15 42,85%
- Professores-alunos que estão atuando em sala de aula na segunda fase (5° ao 9° do Ensino Fundamental): 02 5,71%
- Professores-alunos que estão atuando em cargos de gestão (direção, vice-direção): 05 14,28%
- Professores-alunos que estão atuando em cargos administrativos (secretaria, biblioteca, laboratório): 04 11,42%
- Professores-alunos que não estão exercendo atividade docente: 04 11,42%

Representante de sala Lara Marques da Silva
Lara Marques da Silva

Assinatura Lara

Campos Belos – GO, 31 de Outubro de 2008.

ANEXO - F

USUARIO.: PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPOS BELOS
 SISTEMA.: FOLHA DE PAGAMENTO
 RELATORIO: DETALHAMENTO DA FOLHA

REFERENCIA: 05/2000

DATA: 31/05/2000

017 SALARIO FAMILIA	3,00	20,40	
027 IPASMC.			12,08
	SUBTOTAL =====>	171,40	12,08
	L I Q U I D O =>	159,32	

[REDACTED]			- PROFESSOR P-1	
COD.	DESCRICAO	REFERENCIA	VENCIMENTOS	DESCONTOS
001	SALARIO BASE	30,00	170,00	
201	PRODUTIVIDADE		56,80	
058	I.N.S.S.			18,14
221	Desconto de Consulta			2,96
252	GRATIF.ENSINO INICIAL		45,36	
253	DESEMPENHO		22,68	
266	DESC FACULDADE			30,80
271	SUBST.HORA/AULA		57,96	
	SUBTOTAL =====>		352,80	51,90
	L I Q U I D O =>		300,90	

[REDACTED]			- PROFESSORA P-1	
COD.	DESCRICAO	REFERENCIA	VENCIMENTOS	DESCONTOS
001	SALARIO BASE	30,00	170,00	
201	PRODUTIVIDADE		56,80	
017	SALARIO FAMILIA	2,00	13,60	
204	DIF.SALARIO		19,00	
027	IPASMC.			15,12
252	GRATIF.ENSINO INICIAL		45,36	
253	DESEMPENHO		22,68	
266	DESC FACULDADE			30,80
275	SINTEGO			2,27
	SUBTOTAL =====>		327,44	48,19
	L I Q U I D O =>		279,25	

ANEXO - G



Diário Oficial

GOIÂNIA, SEGUNDA-FEIRA, 10 DE AGOSTO DE 2009

Estado de Goiás

ANO 172 - DIÁRIO OFICIAL/GO - Nº 20.674

PODER EXECUTIVO GABINETE CIVIL

PORTARIA Nº 1.048, DE 05 DE AGOSTO DE 2009

Reconhece os Cursos que especifica.

O SECRETÁRIO-CHEFE DO GABINETE CIVIL DA GOVERNADORIA, no uso da competência que lhe foi delegada, na forma do art. 1º, inciso VI, do Decreto nº 6.440, de 12 de abril de 2006, com fundamento nos arts. 10, inciso VI, 17, inciso II, 44, inciso II, e 46 da Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1.996, e tendo em vista o que consta do Processo nº 200800020015417, especialmente, do Voto nº 18/2009, de 06 de março de 2009, da Conselheira Relatora LEOMARA CRAVEIRO DE SA, de fls. 643/651, aprovado, na mesma data, pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás, e do Despacho Pres. nº 009/2009, de 17 de março de 2009, do Presidente do referido Conselho (fl. 653),

RESOLVE:

Art. 1º Ficam reconhecidos os Cursos de: Pedagogia, nas habilitações Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; História – Licenciatura Plena; Biologia – Licenciatura Plena; Geografia – Licenciatura Plena; Matemática – Licenciatura Plena; Química, nas habilitações em Ciências do 6º ao 9º ano de Ensino Fundamental e Química no Ensino Médio; Educação Física – Licenciatura Plena e Letras – Licenciatura Plena/Língua Portuguesa e Língua Inglesa, todos sob o regime parcelado e emergencial, em forma de módulo, com duração de 3 (três) anos, no mínimo, e de 5 (cinco) anos, no máximo, ministrados, a docentes da Educação Básica em exercício, pela Universidade Estadual de Goiás – UEG, nas Unidades Universitárias de Ciências Exatas e Tecnológicas de Anápolis, Aparecida de Goiânia, Caldas Novas, Campos Belos, Ceres, Crixás, Edéia, Formosa, Goianésia, Goiânia-ESEFEGO, Inhumas, Iporá, Itaberaí, Jussara, Luziânia, Porangatu, Quirinópolis, Sanclerlândia, São Luiz de Montes Belos, São Miguel do Araguaia e Silvânia e nos Pólos Universitários de Anápolis, Itapaci, Orizônia, Piranhas, Planaltina, Pontalina e Santo Antônio do Descoberto.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

GABINETE CIVIL DA GOVERNADORIA,
em
Goiânia, 05 de agosto de 2009.

Ivan Soares da Gouvêa
Secretário

Certifico para os devidos efeitos que a fotocópia conferida com a original apresentada.

Data: 11 / 09 / 09

Alia Cruz
Assinatura