

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO - MESTRADO

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES MUNICIPAIS DE CERES EM
PEDAGOGIA PELA LICENCIATURA PLENA PARCELADA – um
estudo de caso

MARIA DE FÁTIMA SANTOS MENEZES

GOIÂNIA-GOIÁS

2008

MARIA DE FÁTIMA SANTOS MENEZES

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES MUNICIPAIS DE CERES EM
PEDAGOGIA PELA LICENCIATURA PLENA PARCELADA - um
estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de
Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições
Educacionais

Orientador: Prof. Dr. José Maria Baldino

Goiânia-Goiás

2008

M543f	<p>Menezes, Maria de Fátima Santos. A formação de professores municipais de Ceres em pedagogia pela licenciatura plena parcelada – um estudo de caso / Maria de Fátima Santos Menezes. – 2008. 141 f.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação, 2008. “Orientador: Prof. Dr. José Maria Baldino”.</p> <p>1. Formação de professores – ensino fundamental – Ceres (GO). 2. Pedagogia. 3. Licenciatura Plena Parcelada. I. Título.</p> <p>CDU: 371.13(817.3)(043.3)</p>
-------	---

MARIA DE FÁTIMA SANTOS MENEZES

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES MUNICIPAIS DE CERES EM
PEDAGOGIA PELA LICENCIATURA PLENA PARCELADA –**

um estudo de caso

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

Goiânia, 19 de dezembro de 2008

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Maria Baldino - UCG

Presidente

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira - UFG

Membro

Prof^ª. Dr^ª. Denise Silva Araújo - UCG

Membro

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Helena e Anselmo pela dedicação, incentivo e por mostrar o valor do conhecimento e da cultura.

Ao meu esposo Antônio Antunes; aos meus filhos Lidiane, André e Mariana; ao meu genro Ipojucan, à minha nora Kelen Patrícia e aos meus netos Yasmim, Amanda e Arthur, pela paciência e compreensão nos momentos de ausência e angústias, pelo carinho, apoio e incentivo durante este longo percurso.

Aos irmãos e parentes, que entenderam e apoiaram o meu desejo pela busca de mais conhecimentos.

Àqueles que estão felizes, tanto quanto eu, com a concretização deste curso, pois me amaram o suficiente para aplaudir, chorar em silêncio e encorajar. Enfim, a nossa vitória.

AGRADECIMENTOS

À diretora do Colégio Imaculada Conceição, Irmã Maria do Socorro, e a todos(as) os(as) colegas profissionais da educação, pelo carinho e apoio.

Ao secretário e à coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Ceres, pela presteza em fornecer as informações para esta pesquisa.

À coordenadora pedagógica, aos docentes e funcionários das escolas municipais de Ceres, que muito contribuíram com informações para que este trabalho se realizasse.

Aos amigos que muito contribuíram com este trabalho, especialmente Fátima Moreira, Elaine Cristina, Leonice Praxedes, Marlene Farias e Rinaldo Fernandes.

A todos os professores do Mestrado em Educação, pela valiosa contribuição ao meu crescimento acadêmico e profissional. Dentre estes, faço uma especial menção à professora e coordenadora do Mestrado em Educação, Dr^a Iria Brzezinski, que contribuiu de forma intensa na minha formação, cujo carinho, incentivo e dedicação transcenderam as exigências do seu papel.

Ao professor e orientador desta dissertação, Dr. José Maria Baldino, que, com carinho, extrema dedicação e sabedoria, me apoiou, orientou e acreditou na minha capacidade. A ele, minha eterna gratidão pela orientação segura, convivência agradável e enriquecedora, pelo encorajamento nas horas difíceis e pelos conhecimentos compartilhados.

À professora Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro, pela orientação inicial, e aos professores Dra. Mirza Seabra Toschi e Dr. José Maria Baldino, membros da Banca de Qualificação, pelas valiosas sugestões.

“[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do *status quo* porque o dominante o decreta”. *Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia*

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	8
LISTA DE TABELAS	8
LISTA DE GRÁFICOS	9
SIGLAS UTILIZADAS	10
RESUMO.....	12
ABSTRACT.....	13
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1	
A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA	
EDUCAÇÃO BÁSICA: um estudo do Programa das Licenciaturas Plenas	23
Parceladas da UEG.....	
1.1 Histórico do programa e sua configuração no curso de Pedagogia-UEG -	26
UnU de Ceres.....	
1.2 A formação de professores reflexivos e o currículo.....	39
1.3 O currículo por competências na formação de professores pela LPP na	
UEG	45
CAPÍTULO 2	
A EDUCAÇÃO ESCOLAR URBANA E RURAL NO MUNICÍPIO DE	
CERES – GO	51
2.1 A educação escolar: sua especificidade, seu objeto	51
2.2 Traços histórico-sociais do município de Ceres.....	55
2.3 A Educação Fundamental na rede municipal de Ceres.....	60
2.4 A escola urbana e o Projeto Político Pedagógico.....	65
2.5 As escolas rurais e a ausência do Projeto Político Pedagógico	72

CAPÍTULO 3

TÓPICOS ESPECIAIS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PRECONIZADA PELA LPP-PEDAGOGIA-UnU DE CERES: os retratos

dos sujeitos e as categorias de análise	77
3.1 A prática reflexiva e a pedagogia das competências.....	85
3.2 Fundamentação teórica.....	89
3.3 Profissional do magistério.....	95
3.4 O papel da escola e da família.....	99
3.5 A aprendizagem dos alunos.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICES.....	135

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Municípios que possuem UnUs e seus respectivos cursos Regulares de Graduação Plena da UEG.....	27-28
QUADRO 2 Unidades Universitárias integrantes da UEG.....	28
QUADRO 3 Cursos oferecidos na UnU de Ceres, 2002-2008.....	32
QUADRO 4 Características dos professores-sujeito da pesquisa.....	84

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Taxa de Aprovação do Ensino Fundamental – Escola A – Município de Ceres – Goiás, 2003-2007.....	110
TABELA 2 Taxa de Reprovação do Ensino Fundamental – Escola A – Município de Ceres – Goiás, 2003-2007.....	111
TABELA 3 Taxa de Aprovação do Ensino Fundamental – Escola B – Município de Ceres – Goiás, 2003-2007.....	112
TABELA 4 Taxa de Reprovação do Ensino Fundamental – Escola B – Município de Ceres – Goiás, 2003-2007.....	113
TABELA 5 Taxa de Aprovação do Ensino Fundamental – Escola C – Município de Ceres – Goiás, 2003-2007.....	114
TABELA 6 Taxa de Reprovação do Ensino Fundamental – Escola C – Município de Ceres – Goiás, 2003-2007.....	115
TABELA 7 Ensino Fundamental no Brasil – Taxa de Aprovação por Dependência Administrativa, 1999 – 2005	117
TABELA 8 Ensino Fundamental no Brasil – Taxa de Reprovação por Dependência Administrativa, 1999 – 2005.....	117
TABELA 9 Rendimento médio por gênero nas séries de educação infantil e ensino fundamental no estado de Goiás no ano de 2007.....	119
TABELA 10 Rendimento médio por gênero nas séries ensino médio no estado de Goiás no ano de 2007.....	119

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 Taxa de Aprovação do Ensino Fundamental – Escola A – Município de Ceres – Goiás, 2003-2007.....	110
GRÁFICO 2 Taxa de Reprovação do Ensino Fundamental – Escola A – Município de Ceres – Goiás, 2003-2007.....	111
GRÁFICO 3 Taxa de Aprovação do Ensino Fundamental – Escola B – Município de Ceres – Goiás, 2003-2007.....	112
GRÁFICO 4 Taxa de Reprovação do Ensino Fundamental – Escola B – Município de Ceres – Goiás, 2003-2007.....	113
GRÁFICO 5 Taxa de Aprovação do Ensino Fundamental – Escola C – Município de Ceres – Goiás, 2003-2007.....	114
GRÁFICO 6 Taxa de Reprovação do Ensino Fundamental – Escola C – Município de Ceres – Goiás, 2003-2007.....	115
GRÁFICO 7 Ensino Fundamental no Brasil – Taxa de Aprovação por Dependência Administrativa, 1999 – 2005	117
GRÁFICO 8 Ensino Fundamental no Brasil – Taxa de Reprovação por Dependência Administrativa, 1999 – 2005.....	118

SIGLAS UTILIZADAS

Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bird – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CAAI – Comissão da Assessoria de Avaliação Institucional
Cepal – Comissão Econômica para a América Latina
CNE – Conselho Nacional de Educação
FMI – Fundo Monetário Internacional
Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituições de Ensino Superior
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Base
LPP – Licenciatura Plena Parcelada
MEC – Ministério da Educação
NAI – Núcleo de Avaliação Institucional
OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU – Organização das Nações Unidas
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PME – Plano Municipal de Educação
Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PPE – Planejamento Político Estratégico
PPP – Projeto Político-Pedagógico
Proder – Programa de Emprego e Renda
Profa – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
Progestão – Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares

Proinfantil – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEBRAE – Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Goiás

Sectec – Secretaria de Ciência e Tecnologia

SEE – Secretaria de Estado da Educação

SENAC – Serviço Nacional do Comércio

SME – Secretaria Municipal de Educação

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Tecnologia

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UnU – Unidade Universitária

RESUMO

A presente dissertação investigou o processo de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental em Goiás, a partir de uma política pública estimulada pelas orientações neoliberais preconizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 1996 e pela Lei do Fundef, levada a efeito pela Universidade Estadual de Goiás-UEG, denominada de Programa Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada-LPP na área de Pedagogia, no município de Ceres - Goiás, no período compreendido entre os anos 2000 a 2006. Essa política decorreu da existência de uma parcela significativa de professores leigos no sistema público estadual de Goiás, portanto à margem das exigências legais preconizadas por esse novo ordenamento político-educacional. Tratou-se de um estudo de natureza qualitativa, aportado teórica e metodologicamente no materialismo histórico e dialético. Onze professores que atuam no sistema municipal de educação do município de Ceres constituem os sujeitos da pesquisa, todos egressos concluintes do curso de Pedagogia dessa modalidade de formação. Analisando o projeto curricular do curso, os conteúdos disciplinares ministrados e os saberes e competências previstas nos documentos legais, duas orientações teóricas enunciam o projeto de formação acadêmica: a pedagogia da problematização e o professor reflexivo, ambas sob a perspectiva neoliberal que tais conceituações se ajustam do ponto de vista das tendências educacionais contemporâneas. A partir de uma gama variada de informações derivadas das entrevistas aprofundadas com os sujeitos, as observações realizadas de aulas e cadernos discentes, as leituras de inúmeros documentos legais e avaliativos da própria UEG/ênfase na unidade universitária de Ceres, foi possível levantar cinco categorias de análise sobre as possibilidades de explicação e suas conclusões: prática reflexiva, fundamentação teórica, do profissional do magistério, o papel da escola e da família e a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Formação de professores. Licenciatura Plena Parcelada. Pedagogia.

ABSTRACT

This dissertation investigated the process of training of teachers in the initial grades of elementary school in Goiás, from a public policy driven by neoliberal guidelines recommended by the Law of Guidelines and Bases of National Education LDB-1996 and Law of Fundef, carried out by the State University of Goiás-UEG, called the Emergency Program for Graduate Full-LPP split in the field of education in the town of Ceres - Goiás, in the period between the years 2000 to 2006. This policy ran the existence of a significant portion of lay teachers in the public system state of Goiás, then outside the legal requirements advocated by the new political-educational. It was a qualitative study of nature provided theoretical and methodological in historical and dialectical materialism. Eleven teachers who work in the municipal system of education in the township of Ceres are the subjects of this study; all of them are concluding the course of Pedagogy of this type of training. Analyzing the project curriculum of the course, the subject matter taught and the knowledge and skills specified in legal documents, two theoretical guidelines spell out the project of education: the problem of pedagogy and reflective teacher, both from the perspective that neoliberal such conceptualizations of fit views of contemporary educational trends. From a wide range of information derived from depth interviews with the subjects, from the comments made in class, from the schedules and from the students' notebooks, the readings of many legal documents and evaluation of the UEG / emphasis on the university unit of Ceres, could lift five categories of analysis on the possibilities of explanation and its conclusions: of reflective practice, theoretical fundamentation, magister's professional , the role of school family and the learning the pupils.

Key-word: Formation of teachers. Parceled out quite Licenciante. Pedagogy.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira, entre 2000 a 2008, apresentou resultados quantitativos e qualitativos que, em nível de processo, apontou para a superação de alguns desafios que afligem, historicamente, a sociedade. Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-Pnab (PNAD/IBGE, 2005), o ensino básico alcançou resultados significativos quanto à universalização do acesso dos alunos de 4 a 17 anos, atingindo 88,9% dessa faixa etária. O ensino fundamental já conseguiu a meta de 97% de inclusão das crianças de 7 a 14 anos de idade na escola. Ressalta-se que esse percentual se manteve desde o início dos anos 90. No entanto, a educação infantil e o ensino médio não alcançaram a universalização do acesso no mesmo ritmo do ensino fundamental. As vagas de cursos universitários, especialmente privados, identificadas nos últimos censos da educação superior, constituem um indicador da redução de concluintes do ensino médio.

O grande desafio é manter as crianças e os jovens de 07 a 17 anos de idade na escola, por isso é necessário concluir o processo de universalização do acesso, matriculando crianças e jovens que ainda se encontram fora da escola, e mais do que isso, assegurar-lhes a permanência na instituição escolar e a conclusão de cada etapa da educação básica.

A ampliação do ensino fundamental obrigatório para nove anos é outra medida adotada para a melhoria do ensino. De acordo com a Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, as unidades federativas e os municípios terão prazo até 2010 para implementar, de forma progressiva, o ensino fundamental de nove anos com a inclusão das crianças de 6 anos de idade (BRASIL, 2006). Essa determinação tem como meta propiciar oportunidades de aprendizagem nesse período de escolarização, de modo que as crianças prossigam nos estudos, alcancem maior nível de escolaridade e mais sucesso no desempenho escolar.

No Brasil, ainda existem déficits de vagas, atraso no percurso escolar, repetência, abandono, evasão e baixo desempenho dos alunos. Em 1996, o censo populacional registrou que havia 2,7 milhões de alunos de 7 a 14 fora da escola; em 1998, o censo escolar divulgou resultados mostrando que o país tinha mais de 8 milhões de alunos matriculados nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental com idade superior a 14 anos (DIDONET, 2006).

A distorção idade-série é também uma consequência dos elevados índices de reprovação e abandono escolar e gera custos aos sistemas de ensino, pois mantém as crianças por um longo período no ensino fundamental. Tal realidade fez com que o Brasil se mobilizasse no sentido de universalizar o acesso ao Ensino Fundamental obrigatório e corrigir

as distorções do sistema educacional. Para tanto, ampliou o número de matrículas, investindo na qualidade da aprendizagem desse nível escolar e na permanência dos alunos nas escolas.

Apesar dessas medidas implementadas pelo país, dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-Ideb revelam que a qualidade do ensino e o aproveitamento dos alunos não evoluíram na mesma proporção. Os alunos da 4ª e 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, avaliados em 2005 e 2007, obtiveram médias inferiores a cinco, considerando a escala de 0 a 10 (IDEB/INEP, 2007). No entanto, se esses resultados forem comparados com as metas previstas para a educação básica em 2007 e 2009, pode considerar que o Ideb das etapas do ensino (séries iniciais, séries finais e ensino médio), de 2005 a 2007, superou as expectativas do governo federal.

A 4ª série do ensino fundamental teve melhor desempenho na avaliação do Ideb, ao atingir, em 2007, a nota 4,2 prevista para 2009; a nota da 8ª série foi 3,8, o que ultrapassou a meta para 2009 de 3,7. O ensino médio teve a nota mais baixa, 3,5, conseguindo igualar à média de 2009. Os dados apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica-Saeb, realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira-Inep, referentes a 2001, apontam que 59% do total dos alunos da 4ª série do ensino fundamental apresentam níveis baixos de desempenho escolar em leitura. Na avaliação de 2003, esse quadro, considerado crítico, foi de 55%. É uma realidade que preocupa, uma vez que esses alunos só conseguem ler textos simples e curtos, acumulando deficiências de compreensão e interpretação de textos (SAEB/INEP, 2004).

Esses mesmos dados mostram que os alunos das escolas que freqüentam a biblioteca e desenvolvem atividades de leitura têm melhor desempenho escolar. Outro fator que influencia positivamente na aprendizagem dos alunos é a formação do professor. A média dos alunos dos docentes com formação superior é de 172 pontos (numa escala que vai até 500 pontos); quando o docente possui apenas o ensino médio, a média cai para 157. Esse indicador mostra o quanto a formação docente também influencia para que o aluno tenha uma aprendizagem adequada, que supere esse quadro de ineficiência no domínio da leitura e das quatro operações aritméticas compatíveis com a série em que esse aluno estuda.

As escolas municipais, aqui denominadas A (zona urbana), B e C (zona rural), tornaram-se lócus desta pesquisa por apresentarem as seguintes características:

1. possuem o maior quantitativo de Professores formados em Pedagogia pela LPP, na UEG, Unidade de Ceres, com o recorte de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental;

2. esses professores terem concluído a graduação no período compreendido entre 2000 e 2006.

Diante disso, as escolas selecionadas foram consideradas, pela pesquisadora, como as mais adequadas para que esta pesquisa fosse realizada.

A partir da realidade da educação brasileira, as políticas públicas voltaram sua atenção para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação com determinados objetivos: primeiro, porque havia um grande contingente de professores leigos atuando em sala de aula e era preciso universalizar o acesso desses professores ao ensino superior; segundo, para elevar o nível de qualidade¹ da educação.

De acordo com o Plano Nacional de Educação-PNE, o pleno desenvolvimento dos alunos e a melhoria da qualidade do ensino pressupõem, também, a valorização do magistério. “Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global do magistério, a qual implica, simultaneamente: a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada” (DIDONET, 2006, p. 149).

Assim, de acordo com esses objetivos, a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, determina novas exigências para a formação de professores, tais como: os fundamentos da formação docente e de especialistas; os cursos que poderão ser mantidos pelos Institutos Superiores de Educação; a carga horária da prática de ensino; a valorização do magistério; os níveis e o lócus da formação. Portanto, a nova LDB dos coloca como finalidade da formação dos profissionais do magistério atender aos objetivos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando (BRASIL, 1996, p. 29-31).

Essa formação, segundo a lei, também terá por finalidade “a associação entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço” e “o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (BRASIL, 1996, p. 29). Estabelece também que a formação de docentes para atuar na educação básica deverá ser feita em nível superior. Em decorrência disso, o artigo 87, §4º, da lei 9.384, estipula que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996, p. 39).

¹ “Qualidade que, na concepção do Banco Mundial, é determinada por vários fatores, entre os quais se situam o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço e estimulando a modalidade a distância)” (Torres, 1996 In: Freitas, 1999, p. 18).

As metas que se referem à formação dos professores, principalmente a formação em serviço, essas estão contempladas nas metas do Plano Nacional de Educação², regulamentadas pela Lei nº. 10.172/2001. As metas propostas pelo PNE sobre a Formação de Professores e Valorização do Magistério da Educação Básica (DIDONET, 2006) enfatizam a formação em serviço para atender o elevado número de professores considerados leigos, o que justifica o surgimento e a expansão de vários cursos emergenciais. Esses cursos são oferecidos por convênios realizados entre a União, Estados, Municípios, Universidades e outras Instituições de Ensino Superior-IES.

Essa preocupação com a formação do professor é consoante com a Terceira Revolução Industrial, que exige a formação intelectual do trabalhador na sociedade do conhecimento. Desde 1970 a mudança de foco de exploração do trabalho passou a privilegiar o intelecto e a desvalorizar o trabalho manual. É evidente que, em nossa sociedade, a produção é diversificada, indo das tecnologias mecânicas até as tecnologias de ponta da produção flexível.

O estado de Goiás, tendo em vista às determinações da LDB, em seu artigo 87, e do PNE, criou, em 1999, o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação e implantou o Projeto Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) para suprir o déficit de professores sem qualificação superior para atuar no ensino fundamental e médio. Conforme destaca a Caai (2004, p. 250) “[...] até 1999, 65% dos professores da Educação Básica do estado de Goiás não tinham formação em nível superior”.

Diante desse contexto da educação em Goiás, a Universidade Estadual de Goiás-UEG estabeleceu como objetivos principais da LPP, expressos no documento *Diretrizes Gerais: Prática Pedagógica e Prática Curricular* (UEG/LPP, s/d): propiciar melhores condições para o exercício profissional no campo da docência e da gestão escolar, contribuindo para a transformação nos campos social, econômico, cultural e humano do cidadão no estado de Goiás e propor um novo perfil de educador.

Esse programa de formação de professores se constituirá no presente projeto de investigação desenvolvido conforme os procedimentos metodológicos que serão descritos a seguir.

Quanto ao método, em âmbito das Ciências Humanas e Sociais, trata-se de um conceito que comporta múltiplas acepções, é uma palavra que vem do grego *methods*,

² Meta 12 do PNE: “Ampliar, a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, os programas de *formação em serviço* que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares” (DIDONET, 2006, p.160).

formada por *meta*, cujo sentido é: “*através de, por meio de*”, e *hodos*, que significa “*via, caminho*”. Segundo Chauí (2003, p. 162), “usar um método é seguir regular e ordenadamente um caminho, através do qual uma certa finalidade ou um certo objetivo é alcançado”. Isto significa que numa investigação, o método segue um modo ou uma maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa, nesse caso, “o método é, portanto, um instrumento racional para adquirir, demonstrar ou verificar conhecimentos”, seguindo um percurso fixado.

O método assinala, portanto, um percurso escolhido entre outros possíveis. Ele não representa tão-somente um caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar, com a maior coerência e correção possíveis, as questões sociais propostas num dado estudo e tem como finalidades:

- a) conduzir à descoberta de uma verdade até então desconhecida;
- b) permitir a demonstração e a prova de uma verdade já conhecida;
- c) permitir a verificação de conhecimentos para averiguar se são ou não verdadeiros (CHAUÍ, 2003, p. 162).

A autora acrescenta que as ciências do homem que adotam métodos de compreensão e de interpretação que comportam vários ramos específicos, conforme seus objetos, têm o próprio ser humano como objeto. Nesse sentido, é preciso considerar que os fatos humanos são históricos e devem ser estudados diferentemente dos fatos naturais. Para Chauí (2003, p. 228):

[...] Em cada época histórica, os fatos psíquicos, sociais, políticos, religiosos, econômicos, técnicos e artísticos possuem as mesmas causas gerais, o mesmo sentido e seguem os mesmos valores, devendo ser compreendidos simultaneamente, como particularidades históricas ou “visões de mundo” específicas ou autônomas e como etapas ou fases do desenvolvimento geral da humanidade, isto é, de um processo causal universal, que é o progresso.

Para a autora, o trabalho científico é metódico e sistemático, “[...] é um conjunto de atividades intelectuais, experimentais e técnicas, realizadas com base em métodos que permitem e garantem que a principal marca da ciência seja o rigor” (2003, p. 219).

A pesquisa social deve contribuir para a compreensão e a busca de soluções de problemas teóricos no âmbito das relações socioculturais, podendo constituir também novos campos e objetos de investigação.

O materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política são vertentes do marxismo, que têm sua ascendência no materialismo filosófico. Segundo Triviños (1987, p. 51), o materialismo dialético é

[...] a base filosófica do marxismo e como tal realiza tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Por um lado, o materialismo dialético tem uma

longa tradição na filosofia materialista e, por outro lado, que é também antiga concepção na evolução das idéias, baseia-se em uma interpretação dialética do mundo. Ambas as raízes do pensar humano se unem para construir, no materialismo dialético, uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade.

Conforme nos explicita Triviños, Marx e Engels lançaram as bases do materialismo histórico, que é “[...] a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade de sua evolução histórica, da prática social dos homens e do desenvolvimento da humanidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51). Eles buscaram os fundamentos das sociedades nas formações sócio-históricas e na relação das forças produtivas.

Nessa linha de raciocínio, conhecimentos relativos e absolutos são transitáveis num processo histórico e dialético quando enfocam verdades científicas. Ainda vale ressaltar que o materialismo dialético tornou-se também a teoria da revolução do proletariado. O materialismo dialético é um método científico que se preocupa com a interconexão de todos os aspectos de cada fenômeno e que resulta de um processo de conexão, interdependência e interação para a compreensão do mundo. É nesse processo de conhecimento do desenvolvimento histórico que leis, categorias e conceitos, que existem objetivamente, auxiliam os pesquisadores na compreensão do real.

A partir dessas premissas é que se fez pertinente utilizar, como método, o materialismo histórico dialético para a orientação desta pesquisa e, como delineamento metodológico, o estudo de caso. Segundo Lüdke e André (1986, p. 17-20)

[...] o caso é bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

Ainda, segundo as autoras anteriormente citadas, os estudos de caso apresentam as seguintes características:

- a) os estudos de caso visam à descoberta;
- b) os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto;
- c) os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
- d) os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação;
- e) os estudos de caso revelam a experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas;

- f) estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social;
- g) os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (Lüdke e André, 1986, p. 17 – 20).

A pesquisa foi desenvolvida por meio da investigação qualitativa, utilizando a pesquisa de campo e a documental e, como instrumentos para a coleta de dados, a observação, a entrevista aprofundada e o questionário. Em termos interpretativos, procederam-se as análises documental e de conteúdo, fundamentadas na abordagem dialética materialista. A opção por este tipo de pesquisa se deve à natureza do objeto de estudo que trata da formação de professores oferecida pela UEG, UnU de Ceres pelo projeto LPP, à luz do referencial teórico que aborda a temática em questão ou que contribui com significativas informações: Enguita (1993), Freire (1996, 1998, 2003), Saviani (2005, 2007), Pimenta (2002).

A pesquisa teve dois momentos. O primeiro foi orientado pelo seguinte roteiro:

1. escolha e seleção de fontes documentais, tais como a proposta curricular do curso de Pedagogia elaborada pela UEG, as ementas e a bibliografia utilizada. Essa tarefa teve como finalidade verificar se tais documentos permitiam apreender como ocorreu a formação inicial dos professores, curso de Pedagogia pela Licenciatura Plena Parcelada (LPP), na UnU de Ceres;
2. consulta e levantamento de informações nas fontes escolhidas;
3. organização e classificação das informações para constituir um conjunto de dados a serem contextualizados, que permitissem esclarecer parte das questões investigadas.

No segundo momento, que se iniciou em setembro de 2006, procuramos localizar, nas escolas estaduais, os professores licenciados em Pedagogia pela LPP que atuassem na faixa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Inicialmente, buscamos na Universidade Estadual de Goiás–UEG, Unidade Universitária-UnU de Ceres, informações sobre os egressos do curso de Pedagogia. A seguir, visitamos as escolas públicas estaduais. Os dados nos indicaram que, na rede estadual, a maioria desses professores está fazendo parte do grupo gestor da escola. O processo gradativo de municipalização do Ensino Fundamental tem deixado apenas as séries finais e o Ensino Médio sob a responsabilidade das escolas estaduais, federais e particulares. Por esse motivo, os professores pedagogos passam a atuar, preferencialmente, no grupo gestor.

A partir dessa constatação, a pesquisa mudou seu percurso, pois o propósito inicial era pesquisar em escolas estaduais e municipais. O quadro encontrado nos conduziu a novas

buscas nas escolas do município e lá encontramos uma amostra significativa de professores atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa evidenciou que todos os professores que trabalham no Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, tanto na escola A (urbana) quanto nas escolas B e C (rurais), possuem graduação superior e que a maioria é constituída de pedagogos formados pela LPP. Estas três escolas se constituirão como universo da pesquisa. Entre esses vinte e quatro professores, apenas três não cursaram Pedagogia: duas se graduaram em Letras (Língua Portuguesa) e uma em História (está concluindo Pedagogia pela LPP). As três docentes, no entanto, fizeram curso técnico com habilitação em Magistério (Ensino Médio).

Dez professores e uma coordenadora da rede municipal de ensino de Ceres-GO foram definidos como amostra da presente investigação e todos participaram da entrevista e responderam o questionário. Eles são diplomados egressos pela LPP- Pedagogia-UEG, UnU de Ceres-GO, correspondentes a 52% do total de professores com atuação no Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano.

O primeiro contato, antes de iniciar a observação das aulas, foi com o secretário municipal da educação de Ceres-GO e com a coordenadora de apoio pedagógico das escolas do município para apresentar o nosso objeto de pesquisa e solicitar permissão para realizar a pesquisa tanto nas escolas quanto nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação. Logo em seguida, no mês de abril, iniciamos a observação das aulas, do 1º ao 5º ano, ministradas pelos professores selecionados, tarefa que realizamos nos meses de abril, maio, junho, agosto, setembro e outubro de 2007.

Nos meses de novembro e dezembro de 2007 fizemos as entrevistas com os professores e com a coordenadora. O questionário foi respondido pelos sujeitos pesquisados no início do ano de 2008.

A observação das aulas seguiu um roteiro que serviu como elemento norteador da observação, análise e interpretação: do ambiente escolar, da rotina da escola e das aulas, do processo ensino-aprendizagem, do material didático utilizado pelo professor e pelos alunos, dos cadernos dos alunos, dos diários de classe dos professores e atas de resultados finais. Os dados recolhidos, quantificados, analisados e interpretados forneceram o conteúdo para a construção dos capítulos I, II e III deste trabalho dissertativo.

O primeiro capítulo analisa a formação oferecida pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) aos professores/alunos municipais, no curso de Pedagogia do Projeto Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada.

O segundo capítulo apresenta as escolas municipais pesquisadas e a educação escolar oferecida nessas escolas a partir dos documentos da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia; o Projeto Político- Pedagógico e outros documentos das escolas. Faz também um resgate histórico parcial sobre *A Marcha para o Oeste: a organização da Colônia Agrícola Nacional* e sobre o município de Ceres para compreender historicamente a configuração do município na constituição do Estado de Goiás.

O terceiro capítulo procura investigar, a partir de determinadas categorias de análise, a formação pedagógica dos professores e sua práxis após a formação inicial com vistas a identificar mudanças significativas na prática docente. Essas categorias emergiram da observação das aulas e do discurso dos entrevistados e referem-se a: prática reflexiva e a pedagogia das competências; fundamentação teórica; profissional do magistério; o papel da escola e da família e a aprendizagem dos alunos.

CAPÍTULO 1

A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: um estudo do Programa das Licenciaturas Plenas Parceladas da UEG

A formação de professores para atuar na educação básica, no Brasil, tornou-se um assunto que despertou o interesse de grupos responsáveis pela elaboração e implementação da política de formação desses profissionais, de grupos de estudos e comissões dedicadas ao estudo deste tema e de outros segmentos da sociedade. Isso se deu, principalmente a partir da década de 1980, quando diversas universidades fizeram reformas curriculares no curso de Pedagogia no que se refere à formação de professores.

Neste capítulo, faremos uma breve incursão nas reformas educacionais brasileiras contemporâneas, a partir da década de 90, com foco referente aos profissionais do magistério que atuam na educação básica e nas políticas de formação de professores graduados em Pedagogia pelo projeto de Licenciatura Plena Parcelada-LPP, implantado na Universidade Estadual de Goiás-UEG, unidade de Ceres.

O desenvolvimento social e econômico do Brasil requereu alterações no campo da formação e atuação dos professores, dos gestores de escolas e de órgãos de administração dos sistemas de ensino. O país despertou a atenção para questões emergentes, tais como a democratização do acesso à escola; a educação infantil; educação de jovens e adultos; educação a distância; inclusão digital dos alunos da rede pública e de pessoas com necessidades especiais; ampliação do ensino fundamental para nove anos e da jornada escolar para turno integral, entre outras questões.

As mudanças realizadas nas políticas de formação de professores estão expressas na Lei de Diretrizes e Bases-LDB (Lei nº 9.394/96) da educação; no Plano Nacional de Educação-PNE (Lei nº 10.172/2001); nos vários pareceres e resoluções que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

A partir do que foi determinado na legislação em vigor, é da responsabilidade do curso de Pedagogia a formação inicial de professores para atuar na educação infantil, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviço e apoio escolar e em outras áreas que requerem conhecimentos pedagógicos.

As leis elaboradas no Brasil, a respeito dos parâmetros para a formação de professores, são consideradas um fator estratégico no processo de desenvolvimento do

capitalismo, pois, as orientações contidas no art. 87, § 1º, da LDB, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996, p. 38), determinam que:

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Isso tem gerado preocupação para educadores e pesquisadores. Scalcon (2005, p. 107) alerta para o fato de haver “[...] uma forte tendência à adesão, na maioria das vezes acrítica, a um conjunto de propostas ou ao um ideário pedagógico que vem penetrando nos discursos e práticas pedagógicas e científicas”.

Freire (2001, p. 37) fez uma crítica contundente a essas propostas elaboradas por especialistas em educação, geralmente autoritárias, denominadas por ele de “pacotes” para serem seguidos pelas instituições de ensino e pelos professores sem passar por uma análise crítica. Para o educador, é preciso apostar na “[...] formação científica, pedagógica, política do educador”, em vez de apostar nos pacotes e, mais, é preciso avaliar, posteriormente, se os pacotes realmente foram assumidos e seguidos.

Em seus escritos, Freire conchama os educadores a participar do processo de construção da educação como prática educativo-progressista, como um ser capaz de criar, recriar e transformar a sua realidade objetiva.

As reformas empreendidas pelo governo seguem as orientações dos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros, financiam e determinam as diretrizes que orientam as políticas e projetos educacionais de diversos países, principalmente dos países considerados em desenvolvimento (do qual o Brasil faz parte), e que fazem adesão a esses financiamentos. Em contrapartida, esses financiadores restringem a autonomia dos países devedores na aplicação desses recursos.

Os organismos estabelecem critérios para orientar os gastos com os recursos destinados à educação e determinam onde e como devem ser aplicados, desde a escolha e elaboração dos currículos à forma como a aprendizagem dos alunos será avaliada. Ora priorizam o ensino fundamental em detrimento do ensino médio e do superior, ora dão centralidade ao ensino médio e reduzem os gastos com os demais, de forma que o objetivo é atender os interesses da demanda do mercado (TORRES, 1996).

O autor ressalta que a ênfase atribuída à formação dos docentes em serviço, manifesta nas políticas do BM, é decorrente de dois fatores principais. O primeiro refere-se ao conhecimento da matéria por parte do professor que, segundo o BM, está correlacionado ao rendimento dos alunos. Isso significa que professores, com amplo repertório de habilidades de

ensino e saberes docentes, são mais efetivos do que os que têm um repertório de saberes limitado. A Licenciatura Plena Parcelada foi planejada e executada com foco na prática do professor reflexivo, conforme as orientações das ementas do curso de Pedagogia da Unidade Universitária – UnU de Ceres.

O segundo está ligado a fatores econômicos e se baseia na relação custo/benefício, ou seja, tudo indica que formar professores em serviço é mais econômico e uma forma mais eficiente e rápida de qualificar profissionais para o ensino. Torres (1998) infere que o interesse pelos cursos de capacitação em serviço tem também como fundamentos a idéia de que não é preciso contratar novos professores, trata-se apenas de oferecer capacitação para quem já está atuando na educação com o objetivo de diminuir gastos com a formação de professores e melhorar a qualidade da educação básica. Esses dois fatores foram considerados quando se planejou a formação de professores pela LPP.

A política global de formação docente defendida pela Anfope daria respaldo às necessidades e anseios dos profissionais da educação que, há muito tempo, vêm convivendo com uma política e uma realidade educacional que não correspondem ao que defende o discurso vigente. Essa desvalorização profissional é preocupante, uma vez que esses profissionais continuam na dependência das políticas públicas para que sejam reconhecidos como uma categoria que precisa ser valorizada.

A LDB estabeleceu a necessidade de mudanças na formação de todos os professores da educação básica, com a exigência do curso de licenciatura de graduação plena e a determinação de que “Até o final da Década da Educação [ano de 2007], somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, conforme o § 4º, art. 87, da lei 9.394/96 (BRASIL, 1996, p. 39).

A determinação da LDB/1996 motivou o surgimento e a expansão de vários cursos ofertados em caráter de urgência. Após o ano de 1997, foram firmados convênios entre estados e municípios, universidades e outras instituições de ensino superior (IES), que resultaram em cursos regulares noturnos e modulares de licenciatura plena ou em programas de educação a distância, de caráter gratuito ou privado. Coube, portanto, aos municípios, aos Estados e à União, a responsabilidade de realizar programas de capacitação para professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância.

1.1 Histórico do programa e sua configuração no curso de Pedagogia-UEG - UnU de Ceres

Os sistemas de ensino público e privado, nas décadas de 1980 e 1990, passaram por processos de reforma educacional. No contexto dessas reformas, na década de 1990, em Goiás, a UEG desencadeia o maior programa de formação de professores para a educação básica por intermédio das Licenciaturas Plenas Parceladas-LPPs, proporcionando um aumento significativo de vagas na educação superior. Essa expansão da UEG ocupou os espaços pelo interior do estado.

A UEG foi criada por meio da Lei Estadual n.º 13.456, de 16/04/1999, sendo inicialmente vinculada à Secretaria Estadual de Educação e, posteriormente, à Secretaria de Ciências e Tecnologia (Sectec) através do decreto nº 5. 158/1999 (CAAI/UEG, 2006). No ano de 2005 ela estava constituída por 39 Unidades¹ (UnUs) e Pólos Universitários localizados nos seguintes municípios: Anápolis, Aparecida de Goiânia, Aruanã, Catalão, Cristalina, Edéia, Goiânia, Goiatuba, Itapaci, Jataí, Mineiros, Niquelândia, Palmeira de Goiás, Piranhas, Pirenópolis, Planaltina de Goiás, Santa Terezinha, Santo Antônio do Descoberto e Trindade. A Comissão da Assessoria de Avaliação Institucional – CaaI (2006) esclarece que são três os pólos localizados em Goiânia (Pólo de Projetos Especiais, Pólo da Academia Polícia Militar e Pólo do Primeiro Grupamento de Incêndio do Corpo de Bombeiros).

Na criação da UEG, foram incorporadas 12 faculdades estaduais², que se encontravam distribuídas em todo o estado de Goiás, e a Universidade Estadual de Anápolis (Uniana), criada em 1991 pela Lei nº11.655 (CAAI/UEG, 2006).

Com o objetivo de aprofundarmos os conhecimentos sobre a LPP/UEG, especificamente acerca do curso de Pedagogia, consultamos os seguintes documentos avaliativos:

- a) UEG-Relatório de Avaliação Institucional- Programa de Licenciatura Plena Parcelada/UEG, UnU de Ceres, ano/base de 2003.

¹ As faculdades estaduais são: Escola Superior de Educação Física de Goiás (ESEFEGO); Faculdade de Filosofia Cora Coralina; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu; Faculdade Estadual Celso Inocêncio de Oliveira, de Pires do Rio; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luiz de Montes Belos; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá; Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad, de Formosa; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uruaçu (CAAI, 2007).

² As UnUs se localizam nas cidades de: Anápolis – CET, Anápolis – CSEH, Caldas Novas, Campos Belos, Ceres, Crixás, Formosa, Goianésia, Goiânia, Goiás, Inhumas, Ipameri, Iporá, Itaberaí, Itapuranga, Itumbiara, Jaraguá, Jussara, Luziânia, Minaçu, Morrinhos, Pires do Rio, Porangatu, Posse, Quirinópolis, Sanclerlândia, Santa Helena de Goiás, São Luiz de Montes Belos, São Miguel do Araguaia, Silvânia, Uruaçu, Edéia, Goiânia (CAIC), Jataí, Niquelândia, Mineiros, Palmeiras de Goiás, Pirenópolis e Trindade, sendo as últimas oito UnUs criadas no final de 2005 (CAAI/UEG, 2006).

- b) UEG-Programa de Avaliação Institucional da UEG, elaborado pela Comissão da Assessoria de Avaliação Institucional-Caai, ano/base de 2003.
- c) UEG-Relatório de Auto-Avaliação de Cursos da UEG. Elaborado pela Caai, ano/base de 2005.
- d) UEG-Relatório de Auto-Avaliação dos Cursos Regulares da Unidade Universitária de Ceres, elaborado pelo Núcleo de Avaliação Institucional-NAI, ano/base de 2006.
- e) Sectec- Secretaria de Ciências e Tecnologia do Estado de Goiás-Plano Diretor para a Educação Superior no Estado de Goiás (2006-2015), Goiânia, 2006.
- f) UnU-Ceres - Informações sobre os Cursos da UnU de Ceres fornecidas pela Secretaria Acadêmica e coordenações de cursos, UnU de Ceres, 2008.

A UEG proporcionou, no período de 1999 a 2005, a formação de 40.206 alunos. Desse universo, aproximadamente 48,24% se graduaram no Projeto Licenciatura Plena Parcelada, nos cursos de Pedagogia, História, Biologia, Química, Matemática, Letras, Geografia e Educação Física (CAAI/UEG, 2006).

Essa Instituição estava, no início do ano de 2005, presente em 31 municípios do estado na forma de Unidades Universitárias. A UEG contava, na época, com 21 pólos universitários, também distribuídos no interior, oferecendo ao todo 23 cursos regulares de graduação, conforme nos mostra o quadro a seguir:

Quadro 1: Municípios que possuem UnUs e seus respectivos cursos Regulares de Graduação Plena da UEG

Municípios	Cursos Regulares de Graduação
1. *Anápolis-CET (Ciências Exatas e Tecnológicas) Anápolis-CSEH (Ciências Socioeconômicas e Humanas)	Administração; Arquitetura e Urbanismo; Ciências Biológicas; Ciências – habilitação em Química; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Engenharia Agrícola; Engenharia Civil; Farmácia; Geografia; História; Letras – Português/Inglês; Matemática; Pedagogia; Química Industrial; Sistemas de Informação
2. Caldas Novas	Administração – Habilitação em Hotelaria
3. Campos Belos	Pedagogia e História
4. Ceres	Sistemas de Informação
5. Crixás	Pedagogia
6. Formosa de Goiás	Geografia; História; Letras – Português/Inglês; Matemática; Pedagogia; Ciências – Habilitação em Química
7. Goianésia	Sistemas de Informação; Pedagogia; História
8. Goiânia	Fisioterapia; Educação Física
9. Goiás	Geografia; História; Letras – Português/Inglês; Matemática
10. Inhumas	Pedagogia; Letras – Português/Inglês
11. Ipameri	Agronomia
12. Iporá	Ciências Biológicas; Geografia; História; Letras – Português/Inglês; Matemática
13. Itaberaí	Sistemas de Informação; Pedagogia
14. Itapuranga	História; Letras – Português/Inglês; Geografia
15. Itumbiara	História; Ciências Econômicas

16. Jaraguá	Ciências Contábeis; Pedagogia
17. Jussara	História; Letras – Português/Inglês; Matemática
18. Luziânia	Pedagogia
19. Minaçu	Geografia; Pedagogia
20. Morrinhos	Ciências Biológicas; Ciências Contábeis; Geografia; História; Letras – Português/Inglês; Matemática
21. Pires do Rio	História; Letras – Português/Inglês; Pedagogia; Geografia
22. Porangatu	Sistemas de Informação; História; Geografia; Ciências Biológicas; Letras – Português/Inglês
23. Posse	Licenciatura em Informática
24. Quirinópolis	Ciências Biológicas; Educação Física; Geografia; História; Pedagogia; Letras – Português/ Inglês; Matemática
25. Sanclerlândia	Licenciatura em Informática
26. Santa Helena de Goiás	Administração em Agronegócios; Matemática; Sistemas de Informação
27. São Luiz dos Montes Belos	Zootecnia; Pedagogia; Letras – Português/Inglês
28. São Miguel do Araguaia	Letras – Português/Inglês/ Pedagogia
29. Silvânia	Licenciatura em Informática
30. Uruaçu	Ciências Contábeis; História; Pedagogia

Fonte: Caa/UEG, 2006.

* Município que possui duas UnUs.

Segundo a Caa (2006), no final do ano de 2005 foram criadas mais 8 UnUs responsáveis em oferecer os Cursos Tecnológicos, conforme demonstra o quadro 2:

Quadro 2: Unidades Universitárias integrantes da UEG

1. Edéia	Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária; Curso Superior de Tecnologia em redes de Computadores
2. Jataí	Curso Superior de Tecnologia em Logística; Curso Superior de Tecnologia em Alimentos
3. Laranjeiras	
4. Niquelândia	Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo; Curso Superior de Tecnologia em Mineração
5. Mineiros	Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores
6. Palmeiras de Goiás	Ciências Biológicas; Agronomia
7. Pirenópolis	Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia; Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo
8. Trindade	Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda; Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computador

Fonte: Caa/UEG, 2006.

A UEG, com a finalidade de elaborar o Programa de Auto-Avaliação Institucional, criou uma Comissão de Assessoria de Avaliação Institucional (Caa)³ que, por sua vez, já avaliou 30 Unidades Universitárias (UnUs) e 23 Cursos, até 2005. Desde 2002, a UEG desenvolve o Programa de Avaliação Institucional, tendo como um dos objetivos principais o de definir sua identidade institucional.

³ O Projeto de Pesquisa de Auto-Avaliação Institucional da UEG foi elaborado por uma Comissão da Assessoria de Avaliação Institucional da UEG composta pelos membros: Brzezinski, Iria; Brito, W. A. de; Carneiro, M. E. F. e Mesquita, M. C. das G. (CAAI/UEG, 2006).

Nesse processo de auto-avaliação da UEG, foram priorizadas as seguintes dimensões, consideradas como suporte da organização e desenvolvimento de todos os cursos oferecidos à comunidade: condições físicas e instrumentais da UnU, bibliotecas, laboratório de informática, serviços, dimensão pedagógica, coordenação do curso, avaliação de caráter geral, auto-avaliação dos respondentes, avaliação dos respondentes e avaliação da gestão. Sendo que os questionários elaborados foram respondidos por professores, alunos e gestores.

Ao avaliar essas dimensões, a Caaí (2006) considerou como *fragilidades* os resultados obtidos com média inferior a 6,0 e como *potencialidades* as médias iguais ou superiores a 6,0, da UEG, na sua globalidade. Segundo conclusões da Caaí (2005), os respondentes da pesquisa consideraram que as várias dimensões avaliadas possuem mais fragilidades do que potencialidades. Nesse processo avaliativo, foram apontadas como potencialidades da UEG: a auto-avaliação positiva dos avaliadores, o desempenho dos estudantes, a gestão/direção e a coordenação de cursos.

Destaca-se, quanto às fragilidades levantadas: as condições físicas e instrumentais das UnUs (espaço físico, equipamentos, recursos didáticos e outros); a deficiência qualitativa e quantitativa das bibliotecas, laboratórios de informática, os serviços de fotocopiadora e lanchonete/cantina; ausência de programa sistemático de qualificação dos professores e funcionários da UEG; falta de prédios adequados para o funcionamento de uma Instituição de educação superior; a contratação temporária de docentes e demais servidores, o que gera a descontinuidade dos processos formativos e, conseqüentemente, a rotatividade de docentes e técnicos administrativos, afetando os fins da universidade que são o ensino, a pesquisa e a extensão.

Outro aspecto constatado pela Caaí (2006) como fragilidade é a falta de cumprimento, por parte do Estado, do repasse total dos recursos destinados à UEG. De acordo com essa comissão, até novembro de 2005, aproximadamente 40% do valor destinado à Instituição havia sido repassado pelo Governo Estadual. Coube, portanto, à UEG utilizar recursos próprios e de convênios para sua sobrevivência.

De fato, a insuficiência de recursos financeiros inviabiliza a melhoria das condições físicas, instrumentais e das atividades afins das UnUs ou de qualquer outra instituição. No que concerne às fragilidades das condições físicas e instrumentais, a Auto-Avaliação Institucional destacou os serviços de fotocopiadora e cantina. Registrou-se a inexistência desses serviços em algumas UnUs, *a exemplo da UnU de Ceres (grifos meus)*.

A média atribuída pelos gestores à dimensão UEG e à sociedade foi considerada baixa (5,97). Nesse aspecto, avaliou-se o grau de satisfação da sociedade para com a

Universidade, bem como a participação da comunidade com sugestões. Portanto, a Universidade evidenciou-se nessa dimensão como uma instituição que ainda não está aberta à comunidade local.

Constata-se, portanto, que o programa de Licenciatura Plena Parcelada favoreceu a expansão da UEG, considerada como instituição *multicampi* de ensino superior, no entanto, na modalidade paga. É importante ressaltar que a expansão da educação superior goiana, após a década de 80, ocorreu predominantemente em IES particulares⁴.

Conforme esclarece a Comissão da Assessoria de Avaliação Institucional (CAAI/UEG, 2004, p. 8), “[...] no Brasil, desde o regime militar, a orientação tem sido de privatização crescente do Ensino Superior”. Os autores apontam que, em 1994, 41,6% das vagas para o ensino superior eram oferecidas por instituições públicas e, em 1998, esse percentual foi reduzido para 37,0%. Atualmente, segundo o Inep (INEP/MEC, 2007), esse percentual é menos de 30%. Do total de matrículas na graduação presencial em 2006, a maioria concentrou-se na rede privada (74,1%). Um dado interessante revelado é que mais da metade do total destes estudantes (56,4%) é composta por mulheres.

Portanto, há que se reconhecer que a UEG tem seus méritos e relevância social no estado de Goiás, uma vez que proporciona a democratização do acesso ao ensino superior aos professores em exercício nas redes públicas estadual e municipal e na particular, por meio da LPP. De acordo com Ferreira e Oliveira (2007, p. 1), “no ano de 2006, a UEG contava com 33.988 alunos matriculados, sendo que 51,93% estudavam em cursos de graduação gratuitos e 48,07% em cursos pagos (licenciatura plena parcelada, seqüenciais e pós-graduação *lato sensu*)”. Tal constatação é no mínimo questionável por tratar-se de uma universidade pública com cursos de graduação pagos.

Há que se considerar que a formação de professores deve, além de profissionalizar e iniciar na prática científica, formar a consciência político-social dos profissionais em educação. Esses professores devem dominar conhecimentos científicos de cada uma das áreas de formação. Para Severino (2001), além dos saberes educacionais específicos, os professores precisam conhecer também áreas afins à sua, em decorrência do caráter interdisciplinar desse ambiente.

⁴ Em 2005, havia no estado de Goiás 71 Instituições de Ensino Superior (IES), no entanto, apenas 8 eram públicas; as demais eram particulares (FERREIRA; OLIVEIRA, 2007).

Severino enfatiza que a formação de professores deve garantir o maior conhecimento possível de “[...] fundamentos das relações sociais; estruturação da personalidade e identidade dos educandos; pressupostos epistemológicos, antropológicos e axiológicos que a educação e sua presença na sociedade implicam” (p. 151).

Essa visão aproxima da proposta de formação de educador, pleiteada pela LPP, pelo menos na formulação legal, a idéia implícita é a da volta à prática, agora revista de forma crítica e criteriosa. Como defende Schön (apud SEVERINO, 2001), é importante o conhecimento de situações reais para que o professor deixe de ser um mero técnico, tornando-se um profissional mais autônomo e criativo, assim ele tem possibilidades de conduzir sua prática e reorientá-la constantemente.

Conforme Severino (2001, p. 152), cabe ao educador construir o conhecimento que é realmente importante e eficaz para modificar sua ação, “isso envolve a investigação do objeto adequado - sua prática da docência”. Para tanto, é importante também que o educador examine sempre a própria prática de forma criteriosa e crítica. Nesse contexto, a intervenção dos professores/orientadores da LPP para a formação teórica e prática dos educadores e o compartilhamento de experiências são apenas subsídios, embora valiosos, para uma formação mais sólida desses profissionais da educação.

Essa modalidade de formação tem como desafio formar profissionais críticos e atuantes, capazes de intervir na construção e na transformação da educação. E foi com o objetivo de formar o grande contingente de professores leigos que atuam no Ensino Fundamental que o estado de Goiás propôs o projeto de LPP, por meio da UEG, cumprindo a missão de universalizar o ensino superior na formação dos professores da rede pública e alcançar a transformação da educação, segundo a Caai (2005).

Durante esses seis anos de vigência da UEG em Ceres, já foram oferecidos cursos de Pedagogia, Matemática, Química e Física do Programa de Licenciatura Plena Parcelada. Segundo o NAI (UEG/UnU de Ceres, 2007), a Unidade Universitária de Ceres, em 2006, contava com oito cursos de formação profissional nas áreas de formação de professores, gestão, saúde e tecnologia da informação, atendendo alunos matriculados em cursos de graduação, sequencial e pós-graduação. Atualmente (2008) essa Instituição ampliou o número de turmas do Curso de Enfermagem, passando de uma para três turmas (Secretaria da UnU/Coordenações dos Cursos de Ceres, 2008). O quadro a seguir mostra esses dados:

Quadro 3. Cursos oferecidos na UnU de Ceres – 2000-2008

Cursos-Modalidade	Especificação	Turmas	Convênio-Modalidade	Total de alunos		
				Matrículas Iniciais	Freqüentes	Concluintes
Graduação Plena-Licenciaturas	Pedagogia	09	LPPM e LPPP	514	115	344
	Educação Física	06	LPPP	275	201	40
	Matemática	02	LPPE	100	--	87
	Biologia	01	LPPE	50	--	40
	Química	01	LPPE	36	--	28
Seqüenciais	Gestão Pública	03	CP-FUNCER	152	--	111
	Gestão Agronegócios	01	CP-FUNCER	33	--	22
	Gestão das Organizações de Saúde	02	CP-FUNCER	100	--	65
Regulares	Sistemas de Informação	07	CE - Gratuito	278	116	77
	Enfermagem	03	CE - Gratuito	92	82	--
Pós-Graduação Lato Sensu	Psicopedagogia	02	CP-FUNCER	97	--	82
	Gestão Pública	01	CP-FUNCER	35	--	21
	Matemática	01	CP-FUNCER	43	--	43
	Docência Universitária	01	CP-FUNCER	32	32	--
	Redes e Banco de Dados para web	01	CP-FUNCER	16	16	--
	Educação Infantil	01	CP-FUNCER	30	30	--
Total						

Fontes: Secretaria da UnU/Coordenações dos Cursos - Ceres, 2008

LPPM - Licenciatura Plena Parcelada Municipal

LPPP - Licenciatura Plena Parcelada Particular

LPPE - Licenciatura Plena Parcelada Estadual

CP – Curso Particular- Convênio com a Fundação Universitária do Cerrado-Funcer

CE – Convênio Estadual - Curso Gratuito

Em 2006, somente os Cursos Regulares e os Seqüenciais da Unidade Universitária de Ceres foram avaliados. Conforme o Relatório de Auto-Avaliação Institucional (NAI/UnU de Ceres, 2008), a Caa (UEG/LPP, 2003) avaliou em 2003 os cursos de Pedagogia, Biologia, Matemática e Química do Programa LPP, UnU de Ceres. Aos alunos/professores foi aplicado um questionário em que a primeira questão avaliava o grau de satisfação desses para com a UEG. Nesse quesito, a maioria dos alunos/professores dos Cursos de Pedagogia e Biologia demonstraram a sua satisfação para com a UEG, apresentando maior índice de freqüência na categoria *oportunidade de cursar o ensino superior*. No entanto, os Cursos de Física e Matemática foram analisados separadamente dos outros cursos por apresentarem um elevado índice negativo na avaliação desses cursos.

A pesquisa revela que 50,0% dos alunos dos cursos de Matemática e Física expressaram insatisfação para com a instituição UEG, e apontaram como aspectos negativos: realização de cursos em prédio locado com problemas na estrutura física; a ausência de

laboratórios específicos para as aulas práticas; falta de computadores com acesso à internet e de professores qualificados em algumas áreas. A Caaí (2003) averiguou que a UnU de Ceres não dispõe de laboratório de informática e laboratório específico para os cursos de Física, Química e Biologia para uso dos professores/alunos.

Outra questão que se deve levar em consideração são as condições de acesso dos professores/alunos à hierarquia funcional da UEG de Ceres, a inércia e até mesmo a ausência da direção face aos problemas existentes nessa Unidade Acadêmica. Conforme o relatório da Caaí (2003), há muitos problemas em virtude da precariedade da estrutura física, da distância, em termos de localização, em relação ao prédio da UnU, assim como da ausência da direção em momentos importantes da vida acadêmica e na busca de recursos para a resolução dos problemas existentes.

De acordo com as informações da Secretaria da UnU e das coordenações de cursos (UEG/UnU de Ceres, 2008), esta Instituição mantém a Licenciatura Plena Parcelada Municipal em Pedagogia⁵, que já está no IX convênio, sendo que a partir do V convênio, a UnU de Ceres passou a oferecer esse curso também particular. A Licenciatura Plena Parcelada Particular–LPPP em Educação Física apresenta o maior índice de desistência entre os cursos de LPP em Ceres, com 20,9% de evasão. Conforme o relatório de Auto-Avaliação da UEG (CAAI, 2006), a evasão e suas causas, bem como o acompanhamento dos egressos, receberam média baixa nesses quesitos pelos avaliadores.

A Comissão da Assessoria de Avaliação Institucional da UEG (CAAI, 2003) aponta como resultados que a UEG, de fato, oferece a formação superior para uma significativa demanda de professores com previsão para a cobertura de 90% dos professores em exercício no estado até o ano de 2006 com a LPP.

No entanto, os dados apresentados evidenciam que, na realidade, a UEG ainda não oferece as condições para que essa formação se efetive, conforme o objetivo fundamental proposto por esta instituição, como podemos constatar nos pontos apontados como fragilidades pela Caaí da UEG (2003, 2005 e 2006).

⁵ O secretário municipal da administração (através de um relatório informativo e de cópia de documentos, atendendo o nosso pedido), afirma que o município de Ceres, a partir de 2005, não renovou Termo de Adesão entre a Prefeitura Municipal de Ceres e a UEG para firmar convênio com a Agência Goiana dos Municípios - AGM. Apesar disso, a Gerência de Contratos e Convênios – Grafic da UEG, com sede em Anápolis-GO, continua emitindo Documentos de Arrecadação de Receitas Estaduais – Dare, tendo como sacado a Prefeitura Municipal de Ceres. Em visita à sede da UEG, em Anápolis, o secretário municipal da administração foi orientado a repassar aos professores/alunos o Dare, para que esses efetuem o seu pagamento.

Ferreira e Oliveira (2007), ao analisarem o papel social da UEG, relatam dados pautados em documentos do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), destacando que, apesar de sua expressiva extensão, a UEG, não assegurou a consolidação do efetivo exercício do ensino, da pesquisa e da extensão.

Segundo os autores, um dos motivos é que a universidade não conta com recursos financeiros que possibilitem desenvolver seus projetos e condições de investir nessas áreas.

Esse conjunto de fatores contribui para tolher a efetivação dos objetivos e funções da UEG. A partir dessa constatação, algumas considerações se fazem necessárias, em virtude da realidade vivenciada pela UEG, UnU de Ceres, que também apresentam todos esses problemas desde a sua implantação até o momento dessa pesquisa (2008). O diferencial está no fato de ter sido construído um prédio moderno e arrojado como espaço destinado à UEG e não ter sido entregue à comunidade ceresina. Essa obra foi inaugurada em 2006, às vésperas da eleição para governo do Estado, e entregue no final de setembro de 2008, data bem próxima do pleito municipal.

Os pontos elencados pelos autores acima citados, como desafios da UEG, apresentam-se como indicadores de que houve pouco progresso na superação desses problemas para administração e sobrevivência digna de uma Universidade pública, produtora e socializadora de conhecimentos científicos, uma vez que esses desafios já foram identificados pela Caai, em 2003.

Há evidências de que a UEG não oferece, a contento, as condições para que a formação de profissionais da educação se efetive conforme a sua finalidade, pois a precariedade das condições físicas não condizem com as tarefas pedagógico-administrativas requeridas de uma universidade pública. Segundo Severino (2001, p. 151), “a preparação adequada de profissionais exige informação precisa, aprendizagem rigorosa, fundamentação teórica e envolvimento com a construção do conhecimento”. E se “[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que todos os homens devem estar em condições de viver para poder *fazer história*” (MARX E ENGELS, 2004, p. 53), a UEG também necessita de condições adequadas para construir a sua história.

A universidade pública é considerada um locus de produção e disseminação de conhecimentos científicos, responsáveis pela melhoria da qualidade da educação básica. Isso é o que se apregoa no discurso das leis e diretrizes da educação básica, uma vez que forma profissionais, no caso da LPP (curso de Pedagogia), para atuar nas primeiras séries iniciais do ensino fundamental. Assim, a formação inicial e continuada de professores na UEG define-se como política pública.

É indispensável que se ofereça condições objetivas e estabeleça fontes com recursos para a manutenção e desenvolvimento da instituição; assegurar padrões de qualidade no ensino; profissionais habilitados na área em que atuam e remuneração compatível; acompanhamento e averiguação das condições de ensino, de pesquisa e de extensão da universidade.

Isso significa que prever não é suficiente, é preciso prover a UEG, fazendo investimentos adequados na educação de qualidade, criando políticas voltadas à ampliação e à melhoria de toda a estrutura das unidades, considerando que,

... a educação superior é um patrimônio público na medida em que exerce funções de caráter político e ético, muito mais que uma simples função instrumental de capacidade técnica e treinamento profissional” (SOBRINHO, 2004, p. 170).

No caso da UEG, a unidade de Ceres tem, também, como uma grande responsabilidade corresponder aos anseios e às carências da sociedade local. É um desafio, pois depende das políticas públicas do governo e até mesmo das diversas instâncias da universidade, para desenvolver seus projetos e promover mudanças.

Além disso, as mudanças a serem efetuadas nos cursos de formação de professores têm que corresponder às orientações da reforma da educação básica e à realidade regional onde trabalham os professores/alunos formados pela LPP.

A UEG está presente no município de Ceres desde 2000 e já ofereceu cursos de Licenciatura Plena Parcelada em Biologia, Matemática, Pedagogia e Química; cursos seqüenciais em Gestão Pública e Agronegócios e dois cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia.

O Núcleo de Avaliação Institucional⁶ informa que atualmente o corpo discente dessa unidade universitária possui 645 alunos matriculados em cursos de graduação (Sistemas de Informação, Enfermagem, Licenciatura Plena Parcelada Municipal em Pedagogia, Licenciatura Plena Parcelada Particular em Educação Física), cursos seqüenciais (Gestão Pública, Gestão das Organizações de Saúde) e pós-graduação *lato sensu* (Psicopedagogia, Educação Matemática, Gestão Pública e Docência Universitária) (NAI/UEG, Ceres, 2006).

⁶ O Núcleo de Avaliação Institucional da UEG, UnU de Ceres é composto pela vice-diretora e coordenadora do Curso Seqüencial de Gestão Pública, Sílvia Rodrigues Laignier e pela Secretária Acadêmica Maria de Fátima Evangelista (NAI/UnU de Ceres, 2008).

O curso de Enfermagem iniciou as aulas em março de 2006 e foi introduzido na região para atender a demanda na área da saúde, uma vez que o município de Ceres contava apenas com o Curso Técnico em Enfermagem, oferecido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial -Senac. Além desse novo curso, a UEG oferece o Curso de Licenciatura em Biologia, na modalidade à distância, para uma turma de 25 alunos (NAI/UnU de Ceres, 2008).

A efetivação do projeto de LPP pela UEG tem tido proeminente papel no contexto educacional, pois oferece formação de nível superior para docentes em exercício.

Para desenvolver a análise interpretativa, utilizamos dados documentais contidos na proposta do curso: Diretrizes Gerais: Prática Pedagógica e Prática Curricular⁷; objetivos; ementas das disciplinas e referencial bibliográfico do curso de Pedagogia.

O projeto da Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia, segundo os documentos pesquisados, tem carga horária de 2.800 horas, três anos de duração e a meta de valorizar a formação dos professores/alunos sob a ótica de um professor reflexivo, em processo contínuo de capacitação. Esse profissional deve ter competências mais amplas para lidar com os problemas sociais, sobretudo aqueles que interferem diretamente no processo educacional

Conforme as *Diretrizes Gerais: Prática Pedagógica e Prática Curricular* do curso de Pedagogia, a prática pedagógica abrange propostas de trabalho que se dividem em três momentos:

O primeiro refere-se à *fundamentação teórico-prática* e consiste na “[...] reflexão sobre e na prática Educativo-pedagógica” (UEG/LPP, s/d, p. 3). Nesse período, segundo as diretrizes, o professor/aluno realiza seus estudos e análises “crítico- reflexivas” buscando a “[...] construção e/ou reconstrução de conhecimentos, competências e habilidades preponderantes à construção da identidade profissional do professor / aluno”, além de estudar e refletir sobre as tendências pedagógicas contemporâneas sob a orientação do professor/formador.

O segundo momento é destinado à *prática reflexiva e analítica da realidade socioeducativa do professor/aluno*, possibilitando-lhe identificar-se como sujeito ativo do processo de gestão escolar, mediante a participação na execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico.

⁷ Este documento, que contém as diretrizes gerais que orientam as ações dos coordenadores e professores formadores dos cursos oferecidos pela UEG, foi elaborado por uma equipe de Assessoria de Estágio ou Prática Pedagógica (UEG/LPP, s/d).

O terceiro representa o momento conclusivo da *prática reflexiva da atuação docente* e tem como foco a formação de professores reflexivos conforme estabelecem as diretrizes gerais:

Representa o momento conclusivo da Formação/Atuação Docente, através da identificação, estudo e reflexão (relação: pressupostos teóricos e realidade educativa) dos elementos primordiais à construção da Identidade do Professor Reflexivo para o enfrentamento das mudanças científico-tecnológicas e sócio-culturais, através da socialização/reflexão contínua dos saberes pedagógicos e dos saberes da experiência, construídos e vivenciados, dentro da UEG e as escolas-campo a que pertencem os professores-alunos. (UEG/LPP, s/d, p. 4).

De acordo com as diretrizes, esses três momentos da prática pedagógica resultarão na organização/elaboração do relatório monográfico final de curso, sob a orientação dos professores orientadores da referida disciplina.

Conforme documento referente à proposta da LPP em Pedagogia, o perfil dos professores/alunos que a UEG, UnU de Ceres, deseja formar é de um profissional com as seguintes competências e habilidades:

- capacidade de inovação e de participação nos processos de tomada de decisão e de produção de conhecimento;
- capacidade de desempenhar seu trabalho como principal ator no processo constitutivo da cidadania de seus alunos e responsabilidade pela melhoria da aprendizagem por eles obtida;
- domínio dos processos de leitura e escrita;
- conhecimento dos conteúdos de formação geral que possibilitem a compreensão de relações espaciais, histórico-temporais e culturais para interpretar a realidade em que vive;
- compreensão da educação como um processo histórico-social e do papel da escola no contexto atual;
- conhecimento das características sociais, econômicas e culturais de seus alunos, de suas expectativas, problemas e preferências culturais;
- visão articulada das principais frentes de ação da política educacional vigente (LDB, PCNs, matrizes curriculares e outros);
- competência para lidar com valores e atitudes: a liberdade, o respeito às diferenças, a responsabilidade, a solidariedade, a justiça, a disciplina, a ética, a democracia;
- domínio das novas linguagens e tecnologias e capacidade de utilizá-las como recursos para sua autoformação e para o desempenho de suas atividades de ensino;
- competência para elaborar diagnósticos, planejar seu trabalho e avaliar seus resultados, considerando os objetivos propostos e capacidade para propor mudanças necessárias, retroalimentando o processo;
- capacidade de estabelecer o diálogo entre a sua área e as demais áreas do conhecimento, relacionando o conhecimento científico e a realidade social;
- competência para desenvolver pesquisas no campo teórico-investigativo da educação, especificamente da docência, de modo a dar continuidade à sua formação (SECRETARIA..., 2007).

Com base nas percepções acerca das diretrizes do curso de Pedagogia, elaboradas pela UEG para a formação inicial de professores/alunos, outras inquietações orientaram esta

pesquisa: Em qual referencial teórico a LPP se propôs formar os professores? Que concepções de educação, de escola, de currículo, de professor norteiam esta proposta? Mais do que isso, para além do proposto no currículo, nas ementas, qual foi, de fato, a bibliografia utilizada e o aporte teórico prevalente?

Currículo, ementas e bibliografia são pistas que favorecem uma melhor interpretação da práxis no cotidiano das escolas pesquisadas, desde a observação, as entrevistas, a aplicação de questionários e a avaliação dos resultados obtidos.

A proposta da LPP foi concretizada, segundo os documentos analisados, tendo em vista somente os professores que já estavam exercendo o magistério no ensino público. Por isso, teve como fundamento a reelaboração dos saberes prévios desses mesmos professores e de suas experiências/práticas cotidianas, por meio do processo coletivo de troca de experiências e de reflexão sobre a prática, visando à construção de atitudes crítico-reflexivas. A proposta curricular em questão nos remete a Freire, quando ele afirma que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje e de ontem é que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 43).

A preocupação observada na proposta curricular foi a de formar um profissional reflexivo, com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão e de produção do conhecimento. Nas ementas, a ênfase recai na formação/atuação do professor/aluno, numa perspectiva de reflexão-na-ação, na maioria das disciplinas do curso de Pedagogia. A proposta procura ainda promover atitudes investigativas na busca de solução de problemas vivenciados pelos professores/alunos nas suas práticas pedagógicas, contextualizando o processo de ensino-aprendizagem, embora isso não seja visualizado nas ementas das disciplinas.

A bibliografia em que se fundamentam esses documentos vai desde o pragmatismo, com Alarcão, Nóvoa e Perrenoud até Freire, Gadotti e Saviani, que defendem o marxismo, fazem crítica à proposta de educação tradicional e consideram o professor reflexivo como um professor crítico. Trata-se de matrizes diferentes do conhecimento, entretanto nem o positivismo nem o racionalismo pragmatista são capazes de formar o professor que está posto nos três momentos da proposta da LPP.

Consta da proposta da LPP os objetivos de formar o professor como cidadão crítico e “[...] propiciar melhores condições para o exercício profissional no campo da docência e gestão escolar, contribuindo para transformação nos campos social, econômico, cultural e humano do cidadão”. Além disso, ele “[...] deve ter competências mais amplas para lidar com

os problemas sociais acerca das questões atuais da educação brasileira, sobretudo aqueles que interferem diretamente no processo educacional” (SEE, Goiânia, 2007).

1.2 A formação de professores reflexivos e o currículo

As decisões políticas referentes à formação dos profissionais da educação são influenciadas pelas amplas mudanças que ocorrem na economia contemporânea sob a lógica do modelo neoliberal⁸. Esse modelo tem como objetivos definir e orientar os países que contraem empréstimos financeiros para custear a educação. E assim, eles passam a interferir diretamente nas políticas sociais. Na década de 1980, como um dos países devedores, Brasil também se integrou às essas condições impostas pelos grupos econômicos hegemônicos, que incluíam um rígido programa de ajuste da economia desses países devedores. Tal ordem internacional foi reformulada com base nas novas condições de desenvolvimento da ciência e da tecnologia e caracterizou uma nova forma de domínio dos países desenvolvidos sobre aqueles que não conseguiram desenvolver produção de conhecimento, ciência, técnicas e tecnologias para se tornarem auto-suficientes.

Os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, vêm influenciando diretamente a orientação das políticas educacionais em todos os níveis de ensino. Como salienta Bianchetti (1999, p.3-94):

Essa teoria incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação de “recursos humanos” para a estrutura de produção. Nessa lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser necessária.

De acordo com esse autor, entre as teorias coincidentes com a filosofia neoliberal, identificou-se a teoria do capital humano como a que, por sua perspectiva economicista, responde melhor aos princípios sustentados por essa tendência e orienta a proposta dos objetivos a serem alcançados para a formação dos profissionais da educação. Nesse contexto, a educação é considerada como um bem econômico, como se fosse uma mercadoria pensada e organizada dentro de uma lógica econômica e como preparação para o mercado de trabalho.

⁸ As correntes neoliberais apóiam-se nas formulações de Hayek, considerado como principal expoente desta tradição de pensamento. Norberto Bobbio, citado por Bianchetti, define o neoliberalismo como “[...] uma doutrina econômica conseqüente da qual o liberalismo político é apenas um modo de realização, nem sempre necessário; ou, em outros termos, uma defesa intransigente da liberdade econômica, da qual a liberdade política é apenas um corolário” (BOBBIO, 1988, apud BIANCHETTI, 1999, p. 23).

Charlot comunga desta concepção (2005, p. 142). Ele diz que a educação “[...] é a acumulação de um capital humano, pensada em termos de custo/benefício, dependendo, portanto, como qualquer outro capital e qualquer outra mercadoria, de um mercado”. Aliás, a qualidade na educação brasileira também é medida sob essa lógica, como podemos ver no art. 4º, inciso IX da LDB, Lei nº. 9.394/96: “Qualidade é variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996, p. 6).

À luz da análise feita por esses autores, reiteramos que os investimentos educativos, os currículos escolares e a formação dos profissionais em educação se inserem nessa lógica neoliberal. Obviamente, torna-se necessário preparar trabalhadores com um novo perfil profissional, que sejam flexíveis, reflexivos, competitivos e que se adaptem às novas exigências do mercado.

As diretrizes que orientam a formação inicial de professores, conforme esse novo perfil, podem também ser constatadas nas orientações para a formação de professores estabelecidas pela LDB (Lei nº 9.394/96) e contidas nos PCNs, no PNE, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Também isso está posto nos fundamentos da LPP em Pedagogia da UEG, UnU de Ceres.

Essas reformas, prescritas nos documentos oficiais e na proposta da UEG, ressaltam a formação de professores com um perfil reflexivo e por meio de uma prática pedagógica que leve ao desenvolvimento de competências para o exercício técnico profissional.

Os documentos oficiais (LDB/96, PNE, PCNs e LPP) centram suas recomendações no saber fazer e no professor reflexivo, mas qual professor reflexivo se quer formar? É o professor reflexivo da pedagogia freiriana, da práxis, ou é o professor reflexivo das competências, prático?

O programa da LPP, em seus documentos já referidos anteriormente e nas ementas do curso de Pedagogia, também acentua a importância de se levar em consideração a prática do professor/aluno na formação em nível superior. O que se constata nos documentos oficiais é a primazia da prática sobre a teoria na formação profissional de professores, como veremos a seguir nas ementas das disciplinas em destaque, cuja categoria prática encontra-se sublinhadas:

- a) *Organização e Gestão Escolar II* (2003, 2ª série) – “O Projeto Político-Pedagógico: elemento norteador das práticas coletivas e processos de tomada de decisão compartilhada”.

- b) *Políticas Educacionais II* (2003, 2ª série) — “O Projeto Político- Pedagógico: elemento norteador das práticas coletivas e processos de tomada de decisão compartilhada” (UEG, 2003).
- c) *Filosofia da Educação II* (2003, 2ª série) — “O pensar e o fazer educativo atual, a ética e a prática reflexiva na formação do Educador e sua importância no processo ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental” (UEG, 2003).
- d) *Prática Pedagógica III* (2004, 3ª série) — “Atitude crítico-reflexiva na prática pedagógica; a reflexão sobre a prática docente e as propostas viáveis à melhoria e enriquecimento do processo ensino-aprendizagem” (UEG, 2004).
- e) *Didática Geral III* (2004, 3ª série) — “A prática educativa numa perspectiva interdisciplinar”; “Os projetos e oficinas pedagógicas: subsídios à prática”. (UEG/LPP, 2004).

A teoria de Schön se fundamenta no conceito de reflexão-na-ação, ou seja, reflexão prática. Como um dos principais autores dessa corrente, Schön teve grande peso na difusão do conceito de reflexão. Propôs o conceito de reflexão-na-ação, defendendo que os profissionais aprendem pela análise e interpretação de sua própria atividade. O paradigma que orienta a concepção de formação do profissional reflexivo está presente em suas obras que propõem uma epistemologia da prática.

A proposta do praticismo da educação, que está presente nos PCNs, na LDB e na LPP, segue a lógica de mercado, portanto forma o sujeito no praticismo, relegando outras teorias ao segundo plano. É importante perceber que existe uma teoria “[...] e as bases teórico-explicativas [desta corrente de pensamento] se concentram na diversificação, na diferenciação e na sujeição [do sujeito] ao papel regulador do mercado” (LANDINI; MANFREDINI, 2005, p. 48).

A teoria ideológica de defesa da formação de professores no praticismo (considerado como o bom senso no cotidiano da prática, portanto senso comum) tem por fonte inspiradora o neoliberalismo, as maravilhas do mercado e o individualismo. Esta teoria não forma professores, antes deforma, desumaniza.

As políticas públicas para a educação têm nas Diretrizes Curriculares Nacionais os fundamentos para a formação de professores em nível superior e apontam as competências, principalmente as práticas, como o núcleo formador.

Para o autor, quando os professores reconhecem nas crianças uma capacidade de conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental, do cotidiano revelado pela criança, esse professor é aquele considerado como curioso, que investiga e procura descobrir as razões que

levam a criança a dizer certas coisas. Esse tipo de professor está ajudando a criança a articular o conhecimento-na-ação com o saber escolar. Portanto, esse tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação, pois exige do professor uma capacidade de individualizar, atender a um aluno e ter a noção do grau de compreensão e de dificuldade desse aluno. Assim será possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação, uma vez que “o processo de reflexão-na-ação pode ser desenvolvido numa série de momentos combinados numa habilidade prática de ensino” (SCHÖN, 1997, p. 83).

Primeiramente, o professor reflexivo se surpreende com o que o aluno faz. A seguir, reflete sobre este fato e, concomitantemente, busca compreender a razão por que foi surpreendido. Num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação e, em seguida, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese. Nessa perspectiva, a reflexão-na-ação de um professor implica representações múltiplas, possibilitando-lhe a compreensão figurativa que um aluno traz para a escola. O autor cita outra dimensão da reflexão-na-ação que consiste nas emoções cognitivas, pois “[...] é impossível aprender sem ficar confuso” (SCHÖN, 1997, p. 85).

Nesse momento, entra em cena a tarefa do professor reflexivo, que é procurar entender as dificuldades (confusões) dos alunos e encorajá-los, valorizando tanto a confusão dos alunos quanto a sua própria. Só assim será capaz de reconhecer o problema que necessita de explicação, como num diálogo reflexivo com a situação problemática completa.

Conforme Schön (1997), o movimento crescente no sentido de uma prática reflexiva encontra-se no centro de um conflito epistemológico. O autor percebe que, nas universidades, está ressurgindo a racionalidade técnica e tem consciência de sua inadequação. As origens do movimento da prática reflexiva remontam a Dewey, Montessori, Tolstoi, Froebel, Pestalozzi e ao Emílio de Rousseau, de forma que há riscos neste conflito de epistemologias, pois, para Schön (1997, p. 91), “O que está em causa é a capacidade para usarmos as facetas mais humanas e criativas de nós próprios”.

O autor enfatiza a importância de os responsáveis escolares/gestores encorajarem os professores a se tornarem profissionais reflexivos, criando espaços de liberdade para que a reflexão-na-ação possa acontecer. Ou seja, aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos devem ser ações inseparáveis. Segundo o autor, “o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional” (SCHÖN, 1997, p. 87).

Depreende-se dessa teoria que, nesse processo de reflexão, não exige, a sistematização e o distanciamento exigidos pela análise racional. Portanto, nesse sentido, o

profissional se envolve na situação problemática e faz a intervenção para modificá-la. Para que isso aconteça, ele deve ser flexível e aberto e ter capacidade para manejar essa situação complexa e resolver problemas práticos.

Pimenta (2002, p. 18) faz uma crítica quanto ao emprego dos significados da palavra *reflexivo* (empregada como adjetivo). Para ela, desde o início dos anos 90, no Brasil a expressão *professor reflexivo* vem sendo utilizada no meio profissional de forma enleada, confundindo, pois, “[...] a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente” (2002, p. 18).

Atualmente, a reflexão é um conceito muito utilizado por educadores e estudiosos das novas tendências da formação de professores. A esse respeito, Libâneo (2002, p. 60) enfatiza: “A abordagem reflexiva da formação de professores ou enfoque do professor reflexivo virou um movimento em torno do conceito de reflexão, levando o tema da formação de professores a uma visibilidade temática sem precedentes”.

Conforme Libâneo, o movimento do professor reflexivo já aparecia na literatura sobre formação de professores no final dos anos 70 e, no Brasil, a partir dos anos 90 o uso desse termo foi incorporado pelos educadores com a divulgação da obra *Os professores e a sua formação*, de Antônio Nóvoa.

Veiga (2002, p. 70-71) refere-se a duas perspectivas de análise da formação do professor: a do “tecnólogo do ensino” e a do “agente social”. O primeiro define-se pela lógica do poder constituído e procura adequar a formação de professores às demandas do mercado globalizado, portanto “[...] parece ser a figura dominante no âmbito das reformas da educação”. A perspectiva de “agente social” se refere à “[...] proposta defendida pelos movimentos sindicais, científicos, acadêmicos e aos resultados de pesquisas realizadas sobre formação de professores”. Para a autora, a formação do professor desenvolve-se na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora, defendendo uma política global que envolve desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria.

O professor como técnico tem as suas raízes na concepção tecnológica profissional, isto é, prática, herdada do positivismo (que prevaleceu ao longo de todo o século XX), cuja visão de eficiência e rigor serviu de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular.

Segundo esse modelo, a atividade do profissional é dirigida para a resolução de problemas por intermédio da aplicação de teorias e técnicas científicas. Gómez (1997, p. 97)

confirma que “[...] na prática, assiste-se a uma autêntica divisão do trabalho e a um funcionamento relativamente autônomo dos profissionais em cada um dos diferentes níveis”.

Gómez enfatiza ainda que a racionalidade técnica impõe uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos mais abstratos de produção do conhecimento. Nesse modelo, acontece a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática.

Na análise dessa realidade complexa, Enguita (1993) explicita que o conjunto das tendências pedagógicas que nos foi mostrado ao longo da história das reformas educacionais está relacionado à mesma teoria da formação humana e que, na teoria tradicional, não há espaço para o encontro entre trabalho e educação. Quanto à formação dos profissionais da educação, falta um conhecimento articulado da teoria da educação, ou seja, sobre educação e trabalho.

O autor nos mostra em sua obra *Trabalho, Escola e Ideologia* que, durante décadas, estão se formando professores sem o domínio da teoria da educação e que esses trabalhadores necessitam de uma qualificação teórica sólida para se fortalecer, tanto política quanto profissionalmente.

Nesse sentido, Enguita (1993, p. 106) argumenta que, por meio da teoria da formação humana, é possível captar o trabalho como princípio educativo, ou seja, uma teoria que entenda a educação como um processo de produção (libertadora) e não de inculcação (domesticadora), pois tanto o “[...] trabalho como a sociedade, deve ser transformado, e é no processo dessa transformação onde o indivíduo atual alcançará sua verdadeira dimensão humana”.

Saviani e Enguita têm uma preocupação em comum: o professor precisa receber uma sólida formação teórica e uma considerável bagagem filosófica, histórica, social e política para poder respaldar a sua prática e ainda propor mudanças significativas na educação. Essa preocupação não está efetivamente presente nas políticas de formação de professores na atualidade brasileira, nas diretrizes curriculares nacionais.

A esse respeito, Freire (1981, p. 80) defende, desde a década de 1970, que é necessária a ação (acompanhada da reflexão) do homem sobre o mundo e destaca a importância de que nossas atitudes sejam comprometidas com a transformação do mundo por meio da práxis. Cabe ao educador lutar por uma educação humanizante, portanto libertadora e uma ação-reflexão que se oponha à visão idealista, pragmatista de Schön e Perrenoud, da LDB/96, do PNE, dos PCNs e da LPP.

Para cumprir a tarefa de educar numa perspectiva de educação humanizante e libertadora, o educador necessita atuar de forma consciente sobre a realidade em que vive. Daí surgirá o perfil de um novo educador: ativo, criador, indagador, pesquisador que possibilitará tanto ao educador quanto ao educando conhecer, reconhecer ou refazer o conhecimento existente e que ainda não foi revelado.

A ação-reflexão proposta por Freire é oposta ao positivismo e ao neopracismo do professor reflexivo da atualidade. Freire desenvolveu todo um aporte teórico que sustenta a ação-reflexão e jamais deu anuência ao praticismo que fundamenta a educação bancária, ao contrário, sempre fez crítica contundente a esse tipo de educação.

Do ponto de vista da pedagogia freiriana, o professor fundamenta sua prática na ação política, que é social e cultural porque se insere na possibilidade de construção do sujeito histórico e crítico. Portanto, apesar de parecer que os teóricos, com a proposição de formação do professor reflexivo, estejam propondo um sujeito histórico crítico, na verdade, eles estão propondo o praticismo e o esvaziamento da postura política do professor e, conseqüentemente, da pedagogia freiriana.

O professor reflexivo da LPP, apesar da diversidade da bibliografia apresentada no programa, segue o conceito formulado por Shön (1997, p. 83): “[...] um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz [...], reflete sobre esse fato [...] e, simultaneamente, procura compreender a razão porque foi surpreendido [...], reformula o problema suscitado pela situação [...], efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese [...]. Este processo de *reflexão-na-ação* não precisa de palavras. [...] Refletir *sobre a reflexão-na-ação* é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras”.

1.3 O currículo por competências na formação de professores pela LPP na UEG

O currículo por competências, que é um dos eixos norteadores da reforma educacional e tem sido utilizado para modificar os tradicionais modelos de formação de professores, também está presente na proposta da LPP em Pedagogia da UEG.

Essa noção fundamenta a proposta de formação do professor reflexivo do pragmatismo e vem sendo utilizada desde as décadas de 1960 e 1970 nos Estados Unidos. No Brasil, o currículo por competências na formação de professores é regulado pelos pareceres nº. 009/2001 e 27/2001 (CNE/CP, 2001), que fazem parte do conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais (homologados em 17 de janeiro de 2002) para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, no curso de licenciatura e graduação plena.

Esse currículo também está presente na proposta da LPP para o curso de Pedagogia da UEG de Ceres.

Tais diretrizes estabelecem uma sintonia entre a formação dos professores, prevista na LDB, e as recomendações dos Parâmetros e Referenciais Curriculares/1997 para a educação Básica, elaboradas pelo MEC. Os documentos norteadores da formação de professores enfatizam, de forma pragmática, a competência como núcleo central do processo formativo. O referencial para formação de professores situa a formação como parte essencial do processo de profissionalização e explicita que o profissionalismo requer do docente a competência para compreender, identificar e resolver questões envolvidas no trabalho, além de elaborar o projeto educativo e curricular para a escola.

Essa lógica coloca a responsabilidade de aperfeiçoamento profissional contínuo no trabalhador, restringindo competência a um saber prático. Scheibe afirma:

[...] Tudo indica o forte apelo ao conceito de competência que está posto em todas as diretrizes que irão nortear o ensino nas próximas décadas; vincula-se a uma concepção produtivista e pragmatista em que a educação é confundida com informação e instrução, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização (2002, p. 53).

Outros autores, entre eles Perrenoud, definem competência como faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar problemas.

Toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma *prática social* de certa complexidade. Não a um gesto dado, mas sim a um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritas na prática que lhes confere sentido e continuidade. Uma competência não remete, necessariamente, a uma prática *profissional* e exige ainda menos que quem a ela se dedique seja um profissional completo (PERRENOUD, 1999, p. 35).

Essas competências, já definidas com abrangência geral para todas as instituições, desconsideram a autonomia tão disseminada na elaboração do projeto político-pedagógico de cada instituição. Tais constatações nos levam a concluir que não há um novo paradigma, mas sim, um discurso pedagógico com sentido novo que se fundamenta no velho paradigma do pragmatismo, revisitado por Schön, Perrenoud e Nóvoa. Eles dão uma nova roupagem à fundamentação idealista, que é muito antiga e tornou-se a maior expressão teórica do século XIX e começo do século XX com Dewey. Fica claro que não renegam alguns dos significados que eram atribuídos aos diferentes campos, especialmente ao currículo escolar, do qual iremos tratar.

Na década de 1980, com a consolidação da abertura política e o desenvolvimento da Pedagogia histórico-crítica, ganharam força as discussões sobre o currículo escolar e o papel da educação na transformação social, política e econômica da sociedade brasileira.

O currículo recebeu diferentes conceitos desde seu surgimento até os dias atuais. A esse respeito, Brzezinski (1999b) informa que a concepção de currículo, entendido como tecnologia, teve influência das idéias de Bobbit e permaneceu nas escolas brasileiras; a partir daí, surgiram os paradigmas de currículos inspirados na abordagem pedagógica tecnicista.

Conforme Brzezinski (1999b, p. 164),

[...] sob o ideário liberal tecnicista baseado na racionalidade instrumental e na teoria do capital humano, os currículos passaram a ser estabelecidos a partir do silogismo: o mais eficaz é o pedagógico; o mais pedagógico é o que reproduz; o que reproduz é o mais pedagógico e o mais eficaz.

Nesse contexto, temos uma concepção restrita de currículo, próxima do conceito de programa ou elenco de disciplinas, de uma simples grade curricular ou de uma listagem dos conteúdos que devem ser tratados numa determinada disciplina. Segundo essa aceção, o currículo abrange tudo o que ocorre na escola, as atividades programadas e desenvolvidas sob sua responsabilidade e que envolvem a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos na própria escola ou fora dela.

Saviani (2005, p. 16-17) diz que se disseminou a idéia de que “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. Conseqüentemente, perde-se de vista a atividade nuclear da escola, isto é, “[...] a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado”, a partir do momento em que se dá o mesmo peso às atividades extracurriculares⁹. Para o autor, tais atividades só têm sentido se puderem enriquecer as atividades curriculares próprias da escola.

Como um conceito abrangente de currículo, Saviani destaca: “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares” (2005, p. 17). Portanto, um currículo é vida, movimento, transformação, coletividade, é uma escola desempenhando a função que lhe é própria, pois não basta a existência da escola, é preciso “[...] propiciar as condições de transmissão e assimilação do saber sistematizado” (2005, p. 17).

Para Moreira e Silva, (1994 p. 26), “a ideologia, o currículo e a cultura não podem ser vistos separados da teorização educacional crítica” e esses elementos estão intimamente ligados por relações de poder. Por sua vez, o poder se manifesta nas relações sociais.

⁹ O autor cita como exemplos de atividades extracurriculares: a semana santa, a semana das mães, as festas juninas, a semana do folclore, a semana da criança, etc.

Moreira e Silva enfatizam ainda que o currículo, apresentado na forma oficial, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, porém “o currículo é uma área contestada, é uma arena política” (1994, p. 21). Considerando-o como campo de construção e produção de significações e sentido, podemos estabelecer objetivos alternativos para a transformação das relações de poder e, conseqüentemente, construir um currículo permeado pela associação entre teoria e prática na formação de professores.

Conforme explicitam Moreira e Silva, a centralidade do conhecimento nas questões e decisões curriculares é reconhecida por teóricos da teoria curricular crítica, que vêm se empenhando, desde a década de 1970, em compreender as relações entre conhecimento e poder, focalizando o currículo oficial¹⁰, o currículo oculto¹¹ e o currículo em ação¹², bem como os recursos empregados e as relações sociais estabelecidas na prática curricular.

Do ponto de vista histórico-crítico, na contemporaneidade o currículo deve ser visto, dentro da instituição, como um instrumento capaz de propor mudanças significativas em todo o seu âmbito. Percebeu-se que a trajetória de sua concepção/aplicação nos cursos de formação de professores, está diretamente ligada a uma reprodução de conhecimento e saberes, na qual há separação entre teoria e prática, com ênfase na dimensão prática do currículo. Portanto, o processo de alienação encontra-se presente, impossibilitando ações reais de transformação na sociedade.

Na concepção de Brzezinski (1999b, p. 168-169), “o currículo para a formação do professor deverá assentar-se na premissa de que a prática se afirma tanto na atividade subjetiva desenvolvida pela consciência do coletivo dos sujeitos históricos quanto pelo processo objetivo e material comprovado por estes sujeitos”. A autora ressalta a importância e a necessidade de um “currículo como expressão da visão de unidade” e a superação da dicotomia teoria e prática na formação de professores.

¹⁰ O currículo oficial ou formal é entendido como o conjunto de prescrições oriundas das diretrizes curriculares, produzidas tanto no âmbito nacional quanto nas secretarias e na própria instituição escolar, indicadas nos documentos oficiais, nas propostas pedagógicas e nos regimentos escolares.

¹¹ “O currículo oculto [que também tem sido chamado de *latente*, *implícito* ou *não escrito*] é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes. [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações [...]” (SILVA, 2001, p. 78) que têm uma força formadora muito intensa. “Sua força deriva de sua materialidade (o ser consciente é a expressão consciente do ser real: Marx), de sua não-problematização” (ENGUITA, 1993, p. 220).

¹² O currículo em ação ou real é a transposição pragmática do currículo formal, é a interpretação que professores e alunos constroem, conjuntamente, no exercício cotidiano de enfrentamento das dificuldades, sejam elas conceituais, materiais, de relação entre professor e alunos e entre alunos. É a síntese construída por eles com base nos elementos do currículo formal e nas experiências pessoais de cada um.

Enguita (1993, p. 220) afirma que as relações sociais de produção dominantes na sociedade não se aprendem somente na escola pelos conteúdos do currículo, mas também “[...] através de uma série de práticas, rituais, formas de interação entre alunos e com os professores, formas de se relacionar com objetos, etc”, ou seja, por meio de certas relações sociais prevalentes na escola que prefiguram as relações sociais do mundo da produção.

Na análise de Enguita (1993, p. 220), “[...] o que o conteúdo do currículo faz é dar sentido a essa série de práticas que não são discutidas e nem justificadas”, mas moldam e reforçam a cotidianidade da vida escolar.

Durante muito tempo, o currículo foi utilizado com função específica de organizar todo o conteúdo que seria transmitido aos alunos com o objetivo de atender um determinado grupo social, servindo de instrumento de poder e de manutenção do domínio desse grupo. Na atualidade, sua interpretação e adequação se fazem necessárias para atender a uma sociedade em transformação que exige um novo perfil de trabalhador.

O que se pode apreender sobre o currículo é que o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica. “Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais” (MOREIRA e SILVA, 1994, p. 20), pois o currículo tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Freire (1996, p. 40), na sua concepção humanista e transformadora da educação, afirmou:

[...] não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina; não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é o momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. [...] Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que eu faço.

Como vimos, o currículo por competências, evidenciado nas propostas das ementas do curso de Pedagogia, UnU de Ceres, é uma proposta que se fez presente na formação de professores da LPP. Apesar de toda essa bibliografia crítica que a acompanhou, o objetivo centrou-se na prática dos professores/alunos e na construção de competências.

Para Freire (1987), não há transformação apenas com *verbalismo*, *ateísmo* ou *praticismo*, mas com práxis. Evidentemente, com reflexão e ação, atuando nas estruturas a serem transformadas. Portanto, o compromisso do educador reflexivo e crítico, na transformação da realidade, conclama a formação teórico-prática para a ação ser transformadora no contexto das relações sociais.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO ESCOLAR URBANA E RURAL NO MUNICÍPIO DE CERES-GO

Na primeira parte deste trabalho, procuramos mostrar como tem ocorrido a formação de professores municipais em Pedagogia, oferecida pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), por meio do Projeto Emergencial Licenciatura Plena Parcelada (LPP), UnU de Ceres.

Neste capítulo, pretendemos apresentar as propostas da educação pública oferecida nas escolas municipais do ensino fundamental de Ceres mediante a análise do Projeto Político-Pedagógico e de outros documentos pertinentes à pesquisa em questão e resgatar, pelo menos parcialmente, a história do município. Para iniciar, é pertinente conhecer parte da especificidade da educação escolar.

2.1 E educação escolar: sua especificidade, seu objeto

A educação, numa concepção dialética, precisa ser considerada como um fator de mudanças, ou seja, um dos principais instrumentos que têm a possibilidade de intervir na realidade social. Com essa concepção de educação, a LPP em Pedagogia da UEG se propôs a “[...] formar o profissional (professor/aluno) com capacidade de inovação, de participação nos processos de decisão e de produção do conhecimento, capaz de desempenhar seu trabalho como principal ator no processo constitutivo da cidadania e formação do conhecimento de seus professores/alunos” (SEE, Goiânia, 2007).

Muitos autores têm pesquisado sobre a especificidade da educação, sobre sua função, atribuindo-lhes conceitos. Essas concepções com abordagens diversificadas resultam da opção por ancoragens nas matrizes do conhecimento que, grosso modo, são três: o empirismo/positivismo, o racionalismo/formalismo/idealismo e a dialética. A cada momento da história da educação, há organização e institucionalização de suas práticas que expressam essas matrizes e, assim como em outros setores, surgem profissionais e especialistas teóricos.

Entre os estudiosos da educação, muitos defendem o pragmatismo que tem se tornado praticismo, outros tematizam com veemência a produção e reprodução das relações de força vigentes (Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet), outros ainda concebem a educação como um fator de transformação objetiva das relações sociais (Gramsci, Marx, Engels, Enguita, Saviani, Freire), como prática de transformação capaz de implementar

processos e discursos contra-ideológicos e também com papel de destaque na configuração e disseminação da ideologia e na reprodução da estrutura de produção.

Conforme afirma Saviani, “A educação é vista como mediação no interior da prática social global” (2005, p. 142). Para que a prática possa desenvolver-se e produzir resultados ela necessita da teoria.

Dessa forma, a educação, na perspectiva dialética materialista, é uma mediação no seio da prática social global. Cabe a ela possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes críticos e ativos do processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.

Paulo Freire, ao falar da especificidade da educação, começa por distinguir entre a *educação sistemática* que, para o autor, só pode se transformar com o poder, e os *trabalhos educativos*, que devem ser realizados com os oprimidos (classes populares) no processo de sua organização (1987, p.23). O autor acreditava que a formação do educador não se faz mediante um trabalho puramente intelectual, mas na práxis verdadeira e na reflexão sobre essa ação.

O autor pondera sobre o reexame que deve ser feito sobre o papel da educação na pós-modernidade, pois a educação é prática indispensável aos seres humanos como movimento, como luta. Ela deve ser considerada e vivida como processo de conhecimento, formação política, possibilitadora da manifestação ética e estética e da capacitação científica e técnica. Para o autor, é preciso fazer distinção entre a dialética da confrontação e os conflitos da prática puramente mecânica, ou seja, do praticismo das competências do capital muito presente hoje, que ele denomina de “dialética domesticadora”.

Na ótica de Freire (2001), *a ontológica necessidade da educação é universal*, entretanto a forma como são selecionados e trabalhados os conteúdos, os objetivos, os métodos, os processos, o acesso aos instrumentos tecnológicos, enfim, a forma e o processo como se ensina e aprende é que não são universais.

A concepção humanista e libertadora da educação reconhece que o homem se faz na medida em que, no processo de sua hominização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo, agir sobre ele e transformá-lo. Freire concorda com Marx ao conceituar o homem como um ser da práxis.

Nesse sentido, Saviani (2005, p. 12) sustenta que “ela [a educação] é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”.

A esse respeito, Pimenta (2002, p. 37-38) afirma que “a educação é um fenômeno complexo, porque histórico. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam”. A autora acredita que a educação, ao mesmo tempo que retrata e reproduz a sociedade, também projeta a sociedade que se almeja.

Portanto, a educação, como prática histórica, tem o desafio de responder às demandas que os contextos atuais lhe colocam, pois a sociedade da informação e do conhecimento e a sociedade do desemprego e das novas configurações do trabalho exigem uma nova educação, uma nova forma de educar e, evidentemente, um novo perfil de educador. Na Ideologia Alemã, na tese III, Marx argumenta (2004, p. 118):

A doutrina materialista supõe que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, em razão disso, os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece-se de que são justamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado.

Nesse contexto, emerge a preocupação com a formação profissional dos professores que é oferecida pelas universidades e institutos de educação, neste caso específico, pela UEG. Como pensava Freire (2001, p. 14),

“Não há educação sem política educativa que estabelece prioridades, metas, conteúdos, meios e se infunde de sonhos e utopias [...]”. Para o autor, ao pensar a história como possibilidade, é possível reconhecer a educação como possibilidade e, a partir daí, cabe a nós educadores a tarefa de descobrir como podemos contribuir para a transformação do mundo e, conseqüentemente, da educação, pois “[...] a prática educativa, a formação humana implicam opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém”.

Para Freire, essa expectativa de educação exige a eticidade do educador e sua necessária militância democrática, além de estar sempre atento no sentido de manter a coerência entre o seu discurso e a sua práxis. Do ponto de vista progressista, o educador que decide viver a prática educativa em coerência com sua opção política não irá contradizer o seu discurso, porém é necessário que os educandos também tenham o direito de optar e aprender a optar. Isso requer do educador a consciência de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar condições reais para a sua própria produção ou a sua construção.

Há essa troca de aprendizagens entre o educador e o educando na construção do conhecimento. Segundo Freire (1996, p. 21), “[...] nas suas razões de ser: ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica precisa ser constantemente testemunhado, vivido”. Nesse

sentido, o discurso do educador sobre a teoria deve estar acompanhado do exemplo concreto, prático, da teoria opondo-se ao praticismo.

O que distingue o ser humano dos outros animais é o fato de ele, num dado momento da história, começar a produzir os seus próprios meios de existência. O que o ser é coincide com “o que” e “como” ele produz. Ao contrário de Hegel, para quem a consciência determina a vida concreta, real, em Marx é a vida concreta e real que determina a consciência. Assim, “o que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (CHAUÍ, 1994, p. 47).

Segundo Marx e Engels (apud CHAUÍ, 1994), na sociedade capitalista, a educação é um elemento de manutenção da hierarquia social. A igualdade política é algo meramente formal e não passa de uma ilusão, visto que a desigualdade social é concreta e inequívoca. Atualmente, a situação não parece ser muito diferente daquela vivida e descrita por eles.

Freire (2001, p. 18) argumenta: “Não é a cultura discriminada a que gera a ideologia discriminatória, mas a cultura hegemônica que o faz”. Portanto, o autor reforça o pensamento de Marx.

Assim, o ensino aparece como um dos instrumentos para o conhecimento/trabalho e também para a transformação da sociedade e do mundo. Esse é o potencial e o caráter revolucionário da educação. O proletariado, por si só, não conquista sua consciência de classe, sua consciência política, justamente pelo fato de ter sido privado, desde o início, dos meios que lhe permitiriam consegui-lo.

Chauí (1994, p. 65) adverte que é próprio da ideologia burguesa afirmar que “a educação é um direito de todos os homens”. Sabemos, no entanto, que isso não ocorre porque nem todos os produtores de riqueza material e cultural podem usufruir de sua produção. Portanto, muitos estão excluídos da educação considerada como um desses bens. E aí entra a relevância de se construir um projeto político-pedagógico, construído com a participação de todos os envolvidos, de forma direta ou indireta, na educação escolar e com os objetivos voltados aos interesses da grande maioria excluída. Assim, acreditamos ser possível vislumbrar a construção da consciência de classe do trabalhador.

Acreditamos ser extremamente pertinente a concepção educativa de Marx e Engels, visto que a proposta deles recupera o sentido do trabalho como atividade vital.

A diferença entre o que trabalhador produz e o que ele é na vida cotidiana tem aumentado sistematicamente. O trabalho torna-se cada vez mais alheio ao trabalhador. Quanto mais ele produz, mais nega-se a si mesmo, mais arruína-se física e espiritualmente.

A propriedade privada, portanto, constitui a base de todo o processo de alienação. O conceito de alienação¹³ mostra concretamente o que impede o desenvolvimento do ser humano e como é possível ultrapassar tais impedimentos.

Saviani (2004, p. 33) explicita que, para Marx, a alienação manifesta-se de modo objetivo e subjetivo: “Ela não é vista como constitutiva, isto é, como essencial à natureza do homem, mas decorrente de razões históricas”. Ela acontece também na forma concreta do trabalho humano, assim como ela ocorre na história em que se criam as condições para que se desenvolva e também as do seu desaparecimento.

Essa concepção dialético-histórica do ser humano toma como premissa fundamental o fato de ele ser um sujeito que se constrói permanentemente. Desse modo, a educação deve vir para corroborar esta construção que não é meramente teórica ou abstrata, mas real e se faz na práxis.

Na concepção marxista, a educação assume um caráter dinâmico, transformador, tendo sempre o ser humano e sua dignidade como pontos de referência e não o mercado. Logo, educação é aqui entendida como um processo de formação e de aprendizagem socialmente elaborado e destinado a contribuir para a promoção da pessoa humana, vista como sujeito da transformação social que pode transformar e ser transformado. Temos conhecimento das dificuldades para a realização de uma educação humanizadora e transformadora, mas é preciso agir demonstrando que sempre existe essa possibilidade.

2.2 Traços histórico-sociais do município de Ceres

O município de Ceres faz parte de uma das mais importantes regiões do estado de Goiás, a Região do Vale de São Patrício. Pode ser considerado relativamente novo, pois sua emancipação ocorreu em 4 de setembro de 1953 pela Lei Estadual nº 954, de 13 de novembro de 1953. Seu município, atualmente, abrange uma área de 213, 497km², com densidade demográfica de 88,81 hab/km², representando 0,0628% do estado, 0,0133% da região e 0,0025% de todo o território brasileiro, tendo como municípios limítrofes as cidades de Carmo do Rio Verde, Ipiranga de Goiás, Nova Glória, Rialma, Rubiataba e São Patrício. Esses

¹³ Alienação é a manifestação inicial da consciência. “É o resultado da própria ação social dos homens, da própria atividade material quando esta se separa deles, quando não podem controlá-la e são ameaçados e governados por ela” (CHAUÍ, 1994, p. 78). Saviani utiliza o sentido mais corrente de alienação e alienado (destacado por Feuerbach e Marx) que traduz o significado negativo desses termos “para se referir àqueles que não têm consciência de sua própria situação, que não se sabem como sujeitos da história, aqueles que perderam sua condição de sujeitos de seus próprios atos, de suas próprias obras” (SAVIANI, 2004, p.29).

municípios fazem parte da Região do Vale do São Patrício, localizada na mesorregião de Goiânia e microrregião de Ceres, que geograficamente possui situação privilegiada, com menos de 200 km de distância da capital de Goiás.

O acesso ao município de Ceres se dá pelas rodovias pavimentadas BR-153, GO-154 e GO-334. Seu relevo é ondulado com formações elevadas, destacando-se as Serras União, da Taboca e da Fartura. Sua topografia é bastante acidentada (MEC/INEP, 2007). É rico em cursos d'água, tendo uma hidrografia formada por dois rios e vários córregos pertencentes à Bacia Amazônica, sendo o rio das Almas o principal recurso hídrico que banha o município. Conforme o censo de 2007, a população de Ceres é de 18.637 habitantes (MEC/INEP, 2007).

Durante muitos anos, as atividades agrícolas foram responsáveis pela base da economia ceresina, porém, com o passar do tempo, ocorreram grandes modificações políticas, econômicas e sociais, que levaram as pequenas propriedades ao desaparecimento. Isso aliado à perda da maior parte da zona rural para Nova Glória e Ipiranga de Goiás, que eram povoados do município de Ceres. Sem a melhor parte agricultável, restou ao município sede a parte de relevo mais irregular, portanto mais difícil para a prática da lavoura. Atualmente, a criação de gado e a plantação de cana predominam em suas terras.

Esse conjunto de fatores contribuiu, ao longo dos últimos anos, para o êxodo gradativo das famílias da zona rural para a urbana, buscando no comércio e na prestação de serviços uma fonte de renda mais segura. Assim, deixando de ter uma economia voltada para a agricultura, transformou-se em um município tipicamente urbano, destacando-se, em toda a microrregião, por dispor de infra-estruturas sociais, nas áreas da educação e da saúde, e pela prestação de serviços.

Atualmente, o município de Ceres, no que diz respeito à educação, conta com estabelecimentos de ensino públicos estaduais, federais e particulares, os quais oferecem da educação infantil até o ensino superior, sendo que a maior parte dos estabelecimentos de ensino é da rede pública.

O ensino oferecido é considerado de boa qualidade pela população e atende, além dos alunos provenientes do local, à grande demanda por educação de alunos residentes em vários municípios da região, que a Ceres recorrem em busca do ensino oferecido. As instituições de ensino superior existentes no município são: a UEG, a Faculdade de Ceres-Faceres e a Uni-Evangélica, a primeira de natureza pública e as demais são particulares.

Ceres é relativamente bem servida de cursos técnicos profissionalizantes oferecidos pelas seguintes instituições: Serviço Nacional do Comércio-Senac e Escola Agrotécnica

Federal de Ceres, atendendo também alunos provenientes de diferentes municípios de Goiás e de vários estados da Federação.

De acordo com dados do censo educacional (MEC/INEP, 2007), em 2007 a Educação Infantil do município de Ceres contava com 14 unidades de ensino, sendo 6 públicas municipais e 8 privadas. No Ensino Fundamental, foram matriculados 3.522 alunos em 16 Escolas, assim distribuídas:

- 1.511 alunos matriculados em 05 escolas públicas estaduais.
- 375 alunos matriculados em 03 escolas públicas municipais.
- 1.636 alunos matriculados em 08 escolas privadas.

O Ensino Médio atendeu 1.548 alunos, distribuídos em 5 escolas: 1 escola pública estadual e 3 escolas privadas.

O município de Ceres teve a sua origem com a implantação da Colônia Agrícola Nacional de Goiás-Cang, cujo início se deu na década de 1940, momento em que acontecia a expansão da fronteira agrícola no Centro-Oeste, conhecida como a *Marcha para o Oeste*, que tinha como principal objetivo atender à demanda por produtos primários da região Sudeste do país, que iniciava seu processo de industrialização. O então Presidente da República Getúlio Vargas, para atrair agricultores de todo o país, doava lotes rurais em terras férteis dentro de um amplo programa para a superação das carências do modelo brasileiro de desenvolvimento.

Com isso, Goiás foi incorporado ao processo produtivo nacional como fornecedor de gêneros alimentícios e matérias-primas e, principalmente, como absorvedor dos excedentes populacionais de outras regiões do país. Essa incorporação da região Centro-Oeste ao espaço econômico nacional ocorreu, sobretudo, a partir da transferência da capital federal para o Planalto Central, quando se reforçaram também os investimentos governamentais em infraestrutura viária (rodovia Belém-Brasília, abertura da BR-364 e BR-163) e implementaram programas de ocupação e colonização na região, expansão do mercado e criação de novos empregos, entre outros.

Getúlio Vargas visitava os estados brasileiros com o propósito de conseguir a cooperação entre o interior dos estados e o litoral, pois entre as bandeiras e o Estado Novo existiu um período em que não havia integração, mas núcleos isolados. Portanto, no Estado Novo, ele reiniciou a luta pela recuperação econômica, pela união de grupos e regiões.

Para Martins (1997, apud BEZERRA e CLEPS JÚNIOR, 2004), a Marcha para o Oeste foi uma importante frente pioneira, pois procurou resolver os problemas populacionais da região Centro-Oeste advindos do processo de urbanização. O autor esclarece que a “frente de expansão”, composta de pequenos agricultores, é a primeira forma de ocupação, e a

segunda, denominada de “frente pioneira”, compõe-se dos grandes fazendeiros. Goiás se destacou nesse contexto como “[...] fornecedor de gêneros alimentícios e matérias-primas e, principalmente, como absorvedor dos excedentes populacionais de outras regiões do país [...]” além da inserção do estado no processo de modernização da agricultura (BEZERRA e CLEPS JÚNIOR, 2004, p.34).

Na região Centro-Oeste, particularmente no estado de Goiás, aconteceu um processo intensivo de modernização da agricultura, incorporando suas terras às áreas de fronteira agrícola e possibilitando sua consolidação como importante área produtora de grãos para os mercados interno e externo.

A intenção de ocupar os espaços vazios da região Centro-Oeste já era antiga, conforme esclarece Pimentel (1997 apud PESSOA, 1999, p. 35): “A marcha para o oeste brasileiro já é um fenômeno conhecido desde a ‘bandeira do Anhanguera’ com destino às províncias de Goiás e Mato Grosso, no começo do século XVIII, mas foi retomada como programa oficial de governo pelo Estado Novo”. Foi com essa determinação que, em 1940, Vargas lançou a chamada *Marcha para o Oeste*, durante os festejos de inauguração da cidade de Goiânia, como uma diretriz de integração territorial para o país.

Logo, então, tiveram início as articulações políticas entre o presidente Getúlio e o interventor de Goiás, Dr. Pedro Ludovico Teixeira, no sentido de fundar o que seria a primeira das colônias agrícolas nacionais. As terras devolutas pertenciam, por força da Constituição da República, aos estados. Portanto, para a concretização do projeto das colônias agrícolas, a União dependia dos governantes estaduais para a doação das terras. O primeiro estado a fazer doação foi Goiás, cuja ação era coordenada pelo interventor Dr. Pedro Ludovico Teixeira, o que se deu por força do Decreto Lei nº 3.059, de 14 de fevereiro de 1941. Em seguida, outros decretos foram posicionando as colônias pelo território brasileiro, totalizando sete, ainda no Estado Novo.

Entre as oito colônias¹⁴, a primeira a ser criada foi a de Goiás. Nesse contexto da Marcha para o Oeste, foram criadas a Colônia Agrícola Nacional de Goiás e outras sete distribuídas nos seguintes estados: Amazonas, Pará, Maranhão, Paraná, Território de Ponta Porã (Mato Grosso), Piauí e Minas Gerais. No entanto, por fatores diversos, apenas duas prosperaram: a de Goiás (Cang) e a de Dourados, no atual estado de Mato Grosso do Sul. O engenheiro Bernardo Sayão Carvalho de Araújo foi designado para escolher a área a ser colonizada, além de instalar e administrar a primeira colônia. A área escolhida foi o Vale do

¹⁴ Segundo Dayrel (1974, apud PESSOA, 1999, p. 37), a primeira colônia agrícola criada foi a Colônia Agrícola Nacional de Goiás, em 19 de fevereiro de 1941.

São Patrício, considerada como uma das áreas de mata virgem mais rica e próxima de Goiânia, à margem esquerda do rio das Almas (PESSOA, 1999).

Nos primeiros anos da colônia, a travessia do rio das Almas era feita por uma canoa e, mais tarde, sobre a ponte de tambores. Segundo as normas adotadas por Sayão, os critérios básicos para os colonos receberem lotes eram a apresentação da certidão de casamento e serem camponeses que comprovassem serem pobres. Surgiu, então, a Vila de Ceres, em homenagem à deusa da agricultura, segundo a mitologia greco-romana. Em 31 de dezembro de 1943, o Decreto-lei estadual nº 8.305 elevou esta Vila a Distrito de Ceres¹⁵.

Um registro histórico relevante, segundo Baldino (1991), ao analisar a expansão de ensino superior em Goiás a partir das ondas das décadas de 70 e 80, refere-se à criação da primeira universidade pública em Goiás, pelo governador Coimbra Bueno: a Universidade do Brasil Central. Apesar de não ter sido implantada, o governador defendia que sua sede deveria ser abrigada pelo Projeto da Colônia Agrícola de Ceres, referência de desenvolvimento na época.

Nessa época, apenas dez famílias estavam assentadas nos lotes rurais. De acordo com Neiva (1984, apud PESSOA, 1999, p. 45), na sede já estavam instalados: casa do administrador¹⁶, escritórios da administração, hospital provisório, serviço odontológico, escolas, guarda florestal, campo de aviação (hoje cidade de Rianópolis), casas de tábuas e casas cobertas com palha de arroz para funcionários e colonos.

Embora Bernardo Sayão fosse um engenheiro agrônomo, ele dedicou a sua vida à construção de estradas, pois entendia que além das colônias produzirem era necessário viabilizar o escoamento dessa produção. Dentre as estradas que construiu destaca-se a Transbrasiliana, que liga Anápolis a Belém, considerada muito importante para o país. Na análise de Pessoa (1999, p. 79):

A colônia foi criada dentro das pretensões do Estado Novo de interiorização do Estado, especialmente no sentido Leste-Oeste, com a campanha Marcha para o Oeste. Em termos mais específicos, a colônia visava à produção agrícola em pequenas propriedades, através de assentamento das famílias dos camponeses oriundos de áreas de conflitos pela posse da terra.

¹⁵ IBGE – Coleção Monografias Municipais, nº 417.

¹⁶ No local, hoje funciona a Escola Especial Pequena Cássia da Associação de Pais Amigos dos Excepcionais - APAE de Ceres.

Pessoa argumenta que algumas das prováveis causas do insucesso da colônia agrícola no município de Ceres e, conseqüentemente, de sua rápida desativação seriam: o tamanho dos lotes doados (em média apenas 20 ha); o fato de não terem sido priorizadas a garantia de preços e a assistência técnica aos agricultores de forma que “[...] a lógica da produção agrícola [...] tendia muito mais para uma economia de subsistência do que para uma economia de mercado” (PESSOA, 1999, p. 80-81). Outro fator seria a especulação imobiliária, ou seja, a compra e venda dos lotes, o que impulsionou, ao longo dos anos, a concentração da terra nas mãos de poucos proprietários, diminuindo a produção vegetal¹⁷.

2.3 A Educação Fundamental na rede municipal de Ceres

A compreensão das escolas analisadas exige que tenhamos uma visão geral da estrutura da Secretaria de Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia (SME)¹⁸ do município de Ceres, na qual as escolas A, B e C estão inseridas.

Ao procurar a origem das escolas pesquisadas A (zona urbana), B e C (zona rural)¹⁹, nosso foco não é apenas registrar o passado ou presente por meio de uma narrativa baseada em fontes e dados, mas de compreender e interpretar a própria educação escolar oferecida nessas unidades de ensino.

Recorremos a Saviani (2005, p. 22) quanto à natureza da educação enquanto um trabalho não-material²⁰. O autor situa a especificidade da educação aos “conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular”.

¹⁷ A decadência da produção vegetal começou logo após a emancipação da colônia de Ceres. O primeiro ano sobre o qual há dados oficiais disponíveis é o de 1960. Em 1985, sofreram acentuada redução tanto os produtos em relação à quantidade produzida (com exceção da mandioca) quanto a área utilizada no seu cultivo, principalmente a produção de arroz, milho e feijão (PESSOA, 1999, p. 81).

¹⁸ A Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Lazer teve sua nomenclatura modificada em janeiro de 2005 para Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia, quando a atual gestão promoveu ampla reforma administrativa, visando maior agilidade e praticidade à máquina pública e ainda gerar menor despesa ao agrupar várias secretarias (SME, 2007).

¹⁹ As escolas urbana e rural pesquisadas receberam a denominação, respectivamente, A, B e C para que a identidade das mesmas fosse preservada.

²⁰ O autor situa a educação numa categoria não material, distinguindo essa produção em duas modalidades: atividades em que o produto se separa do produtor (como no caso dos livros e objetos artísticos) e atividades em que o produto não se separa do ato de produção (como exemplo: o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo).

A educação, sob essa perspectiva, trata da produção do saber como o conjunto da produção humana que acontece no interior das relações sociais. Vê-se assim a importância de conhecer a singularidade das instituições educativas A, B e C, pois as mesmas mostram e ocultam como ocorre e/ou ocorreu parte do fenômeno educativo escolar da comunidade ceresina.

Na concepção freiriana (1979), a educação deve ser processo de humanização do mundo e do homem, cujas ações devem ser planejadas e intencionais, com vistas à superação do nível da consciência ingênua. Nesse sentido, a tarefa da educação é desenvolver o nível da consciência crítica do homem através de uma educação libertadora, da busca permanente de reelaboração do conhecimento e também da transformação da realidade histórico-cultural.

Posição semelhante deverá ter o educador como profissional, ou seja, deverá agir consciente sobre a realidade, constituindo a unidade dialética entre ação-reflexão, teoria e prática, na busca de uma educação humanizadora. Para efetivar tal finalidade, tanto a educação quanto o educador não devem ser neutros frente aos desafios e responsabilidades em busca de uma educação libertadora e que transforme a realidade posta.

Esse processo é o oposto do processo existente na educação com a tarefa dominadora como premissa, que desumaniza o ser, denominada por educação bancária e que tem como “[...] ideologia operacionalizar a concepção domesticadora da consciência como espaço vazio que deve ser preenchido” (FREIRE, 1981, p. 81).

Dessa forma, as ações dos educadores têm possibilidade de se tornarem efetivas, se atuarem de forma coletiva junto à comunidade, pois não podemos oferecer um ensino fragmentado, dissociado da realidade, mas sim um ensino que prepare os alunos para enfrentarem o processo de globalização em suas nuances.

Nessa perspectiva, a escola, vista como um sistema aberto que acolhe e cria novos espaços de convivência e aprendizagem, portanto, espaço de trabalho e de formação para professores e alunos, projeta-se para dentro de um grupo social e interage com a sociedade e com o mundo.

A educação escolar, no seu sentido mais amplo, corresponde à formação histórico-social do indivíduo, requerendo um equilíbrio entre sua função sistêmica de preparar os sujeitos para desenvolver suas qualidades para a vida em sociedade.

Nesse sentido, Chauí ((1994, p.100) ressalta que “a escola é uma das “circunstâncias” a modificar - e não simplesmente a retocar, mantendo-a como instituição e variando seu funcionamento”. Nas palavras da autora, não podemos reduzir a educação apenas a uma relação pedagógica entre mestre e aluno, entre educador e educando. A função

da educação vai muito além dessas relações, da preparação dos alunos para o mundo do trabalho, mas prepará-los também para a vida

Esse cenário aponta para uma escola que deve preocupar-se em oferecer condições para que a sociedade que a abriga ingresse em seu meio, assumindo assim seu compromisso. Freire (1998, p.45) diz que “nunca se precisou tanto quanto hoje de uma educação que fosse além do pragmatismo. Nunca se precisou tanto fazer o que eu costumo chamar de “a unidade dialética contraditória” entre a leitura da palavra e a leitura do mundo”.

O currículo oculto é um dos meios que não permite perceber que esse tipo de educação é bandeira defendida também por muitos neoliberais. A diferença está no fato de que a educação libertadora, considerada pelo autor como progressista, conduz o sujeito a estabelecer a relação entre a leitura da palavra e a leitura do mundo. Essa educação não serve aos neoliberais. Evidentemente, a educação que interessa à classe burguesa é a que prepara para o trabalho, atendendo às exigências e necessidades do capital. Pode-se concluir que é necessário ficarmos atentos às mudanças propostas para a educação.

A escola enquanto instituição, cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, é local de transmissão de saber e construção do conhecimento. Mesmo não sendo o único espaço em que o processo educativo acontece, a escola deve ser um *locus* para o ser humano tornar-se mais humano e resgatar o caráter ontológico de sua existência.

É nesse espaço escolar que iremos adentrar em busca de sua história, de suas origens, do seu desenvolvimento no tempo, da identidade dos sujeitos que nela vivem grande parte do seu cotidiano.

O município de Ceres entende, segundo o Plano Municipal de Educação - PME, que a garantia do acesso à escola pública gratuita é tarefa do poder público, no que diz respeito à oferta de vagas, de espaço apropriado e de profissionais qualificados. Trata-se da ação educativa qualificada para oferecer um ensino de qualidade aos munícipes, como podemos constatar em alguns dos objetivos gerais do PME (2007, p. 15):

- universalização do atendimento escolar;
- valorização dos profissionais da educação;
- garantia do Ensino Fundamental de oito anos;
- ampliação do atendimento aos demais níveis de ensino;
- melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis;
- democratização da gestão do ensino público.

O texto do PME deixa claro que esses objetivos foram elaborados para se realizarem a longo prazo, uma vez que esse plano terá validade por dez anos, podendo ser analisado e aperfeiçoado anualmente para que sejam feitas as adaptações e alterações necessárias.

O Ensino Fundamental, na zona urbana, esteve, por muitos anos, sob a responsabilidade do governo estadual e da iniciativa privada. O município assumia somente a Educação Infantil. Na zona rural, o município era responsável pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental (da alfabetização até a 8ª série), conforme se depreende dos documentos analisados. Esse quadro, no município de Ceres, começou a mudar a partir do ano 2000, ante a exigência de que o município assumisse o Ensino Fundamental, estabelecida na LDB, em seu art. 11: “Os municípios incumbir-se-ão de oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência [...]” (BRASIL, 1996, p. 9).

O fato de o município, até aquela data, não ter responsabilidade legal para com as citadas fases do ensino e também por haver na cidade grande oferta do Ensino Fundamental, tanto pela rede estadual como pela iniciativa privada, fez com que as administrações anteriores do município não sentissem necessidade de construir novas escolas. Além disso, deixaram também de providenciar a documentação pendente da rede municipal de ensino da zona urbana: o Plano Municipal de Educação²¹, os Regimentos Escolares, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), as Leis de criação das Escolas do Ensino Fundamental e dos Centros de Educação Infantil, bem como as autorizações para o seu funcionamento. A elaboração e a legalização desses documentos somente ocorreram em 2007.

Esse novo cenário exigiu que o município de Ceres buscasse alternativas para atender a demanda de alunos do Ensino Fundamental. Como não estava preparado para assumir tal tarefa, utilizou prédios inadequados, transformando residências em salas de aula, e ainda buscou, na rede estadual, a cessão, mediante comodato, de uma pequena unidade para instalar outra escola, aqui denominada de Escola A.

Essa situação ainda não está totalmente resolvida, embora já tenha apresentado sensível melhora. Em 2007, a atual administração construiu um Centro Municipal de Educação Infantil, com capacidade para atender 100 crianças, e um prédio para atender 500 alunos em dois turnos do Ensino Fundamental, segundo os padrões exigidos pelo Ministério da Educação. A rede pública municipal atende 975 alunos, distribuídos entre sete unidades de ensino. Atualmente, há apenas uma escola localizada na zona rural (escola C), já que a escola B foi desativada no início de 2008. As outras duas escolas, com um total de 463 alunos, oferecem

²¹ A Lei nº 10.172/2001, art. 2º, prescreve: “A partir desta lei, os Estados, o Distrito Federal e os municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes”.

o Ensino Fundamental. Há quatro Centros Municipais de Educação Infantil, com 512 crianças matriculadas. Apesar da evidência de que esse conjunto de fatores acaba incidindo na qualidade do ensino oferecido pela rede de educação municipal, constatamos progressos no que diz respeito à tarefa de modernizar, prover as unidades de ensino com recursos tecnológicos e fortalecer a autonomia das unidades educativas. No entanto, em relação à valorização do profissional docente, constatamos que os salários ainda são modestos.

Além desses fatores, ainda chama à atenção a distância existente entre as metas preconizadas nos documentos oficiais e as ações efetivadas pela SME para atender às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, complementadas pelas normas dos sistemas de ensino dos estados e municípios. Esses documentos requerem medidas de natureza política (tais como decisões e compromissos dos governantes em relação às crianças), econômica (relativas aos recursos financeiros necessários) e administrativa, para a articulação dos setores da política social envolvidos no atendimento aos direitos e às necessidades das crianças.

A pesquisa realizada permitiu identificar, por meio dos documentos analisados e da observação, significativos avanços na rede municipal de educação, que começam a se consolidar em decorrência de iniciativas implantadas nos últimos anos, especificamente a partir de 2005. Considerando a perspectiva de educação permanente conjugada à de desenvolvimento como um processo contínuo, ou seja, não limitado ao tempo e espaço da vida escolar, expandiram-se as oportunidades de formação contínua aos professores graduados e àqueles que possuíam apenas o Ensino Médio.

Essa expansão se deu mediante a adesão ao programa de formação inicial Licenciatura Plena Parcelada (LPP) – curso de Pedagogia e de outros programas, tais como: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores-Profª; Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil-Proinfantil; Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares-Progestão; Formação pela Escola e oficinas de orientação pedagógica. Em novembro de 2007, a SME realizou a Primeira Conferência Municipal de Educação, definindo-a como um momento para repensar a escola e o ensino por ela oferecido.

Além de encaminhamentos para solucionar as questões mais urgentes, observamos que houve investimentos em: reforma física de prédios escolares para adaptá-los conforme os padrões mínimos de infra-estrutura estabelecidos pelo MEC; aquisição de mobiliário e equipamentos adequados à faixa etária e às necessidades do trabalho educacional; material pedagógico, didático e tecnológico com o objetivo de oferecer condições às escolas para que

se tornem espaços dignos e prazerosos para a comunidade local e, conseqüentemente, melhore a qualidade do ensino oferecido na rede municipal.

Trata-se, pois, de ver a escola como um lócus de transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado, como bem diz Saviani (2005, p. 17): “É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola”. A escola é entendida como mediadora da passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado num movimento dialético, ou seja, a escola deve propiciar a aquisição e assimilação de novos conhecimentos sem, no entanto, excluir os anteriores.

Essa concepção de escola requer um novo olhar para a instituição, constituída como um espaço com a função social de proporcionar a construção de novos conhecimentos e a participação social voltados para as necessidades mais emergentes de sujeitos que ela pretende formar.

A tarefa do educador, na perspectiva de uma educação humana e libertadora, impõe-lhe condições e responsabilidades no desempenho de sua profissão. Segundo Freire (1996), o educador deve conhecer as intenções ideológicas presentes na sociedade para não se tornar agente de reprodução social, e sim, um profissional cuja prática pedagógica se efetive como um instrumento dinâmico na transformação da sociedade.

É também responsabilidade da educação, e conseqüentemente do educador, a inserção dos sujeitos na vida social para assegurar-lhes as condições de viver com mais dignidade e usufruir dos bens fundamentais para a sua humanização. A educação, numa perspectiva crítica e humanizadora, é uma intervenção para a superação das impregnações ideológicas, que conta com o compromisso dos agentes envolvidos na educação escolar como mediadores da inserção dos educandos na sociedade.

Isso exige que sua formação tenha contribuído para atuar como um profissional qualificado, consciente de sua responsabilidade e do significado da educação. A atividade do educador pressupõe o domínio de um acervo cultural que lhe permita a construção dos conhecimentos com os educandos. A fecundidade desse trabalho depende também de seu conhecimento dos sujeitos com os quais irá conviver. Portanto, a formação do educador deve assegurar-lhe os conhecimentos que esclareçam o sentido de sua prática pedagógica.

2.4 A escola urbana e o Projeto Político Pedagógico

Foram pesquisadas três escolas municipais: uma urbana e duas rurais, pelo fato de que essas escolas ofereciam, na época, as séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

Na seqüência, procuramos analisar primeiramente a escola urbana, denominada doravante de Escola A. Esta unidade iniciou suas atividades em 2001, oferecendo Pré-escola e Ensino Fundamental. No intuito de atender a legislação vigente, o município iniciou a absorção das crianças do Ensino Fundamental em 2001. Como não possuía uma infra-estrutura que satisfizesse a contento essa demanda, foi necessário utilizar um prédio cedido pelo Estado. A escola de Ensino Fundamental que funcionava nesse prédio transferiu seus alunos para outra unidade da rede estadual.

No início das suas atividades, a Escola A recebia apenas 140 crianças da pré-escola (atual 1º ano) e 30 crianças da primeira série (atual 2º ano) do Ensino Fundamental. Atualmente, essa unidade de ensino oferece o Ensino Fundamental, com 320 alunos do 1º ao 5º ano. As turmas são formadas com um número de alunos considerado muito bom (no máximo 30 alunos por sala) para se desenvolver o processo ensino-aprendizagem, comparando-a com as escolas públicas estaduais que, geralmente, agregam um número elevado de alunos por turma.

Essa escola está localizada no centro da cidade e atende uma clientela originária de vários bairros e diversificada: filhos de trabalhadores (em sua maioria comerciários), de profissionais liberais e de outras categorias profissionais. Para os alunos e professores, o município oferece o transporte escolar gratuito.

Todos os professores que atuam nas escolas pesquisadas possuem formação superior completa. A maioria deles cursou Pedagogia pela LPP e tem especialização em Psicopedagogia, mesmo aqueles que fizeram outra graduação já haviam cursado o Magistério (Ensino Médio). Há uma coordenadora pedagógica à frente da orientação e supervisão de toda a rede escolar e uma coordenadora pedagógica específica para cada escola que atende os turnos matutino e vespertino, com exceção das escolas da zona rural que são assistidas pela coordenadora da Escola A. De acordo com o PPP (2007, p. 6), a Escola A, em seu histórico, declara:

Esta Unidade de Ensino possui 24 professoras, todas são graduadas e a maioria delas possui pós-graduação. É administrada pelo secretário municipal de educação, uma coordenadora pedagógica e a coordenadora que responde pela unidade de ensino. Conta ainda com a orientação de uma nutricionista e de uma psicóloga. Também integram a equipe: dois vigias, cinco cozinheiras, seis serviços gerais e que juntos empenham-se para desenvolver um trabalho de qualidade, procurando cumprir a missão desta Unidade de Ensino.

Por outro lado, no trabalho com a Educação Infantil, encontra-se o maior número de professores sem formação superior. Em razão da exigência da LDB, a maioria desses docentes está se profissionalizando. Dentre o universo de 41 professores e 5 coordenadoras que integram a rede municipal de ensino de Ceres, 37% possuem curso superior completo e 11%

incompleto; 39% das professoras têm o ensino médio completo e 13% estão cursando o Proinfantil (corresponde ao ensino médio); duas professoras e uma coordenadora estão se graduando em Pedagogia pela Licenciatura Plena Parcelada (LPP) na UEG-UnU de Ceres.

As escolas da zona rural não possuem o seu próprio Projeto Político Pedagógico, porém seguem as orientações do PPP da escola urbana . Por esse motivo, analisaremos a seguir apenas o PPP da Escola A, localizada na zona urbana.

O Projeto Político-Pedagógico, em sua apresentação, é identificado como “[...] um documento que configura a identidade da escola”, pois “[...] define os pressupostos, as finalidades educativas e as diretrizes gerais da prática pedagógica desta instituição”, e “[...] trata-se de um conjunto de princípios que norteiam a elaboração e a execução dos planejamentos” (PPP, 2007, p. 3). Esse documento constitui “[...] uma proposta aberta, flexível, sujeita a modificações e visa favorecer o diálogo com todos os segmentos envolvidos no processo educacional” (p. 5).

Segundo a Escola A, esse projeto foi elaborado observando o que estabelece a LDB, os PCNs e o PME quanto à organização do currículo escolar e aos fundamentos didático-pedagógicos (classificação, calendário, processo de avaliação da aprendizagem, recuperação paralela).

Com o objetivo de esclarecer melhor a concepção de PPP como um projeto político que possui uma dimensão pedagógica, a Escola A se fundamenta no pensamento de Veiga (1995, apud PPP, 2007, p. 4):

O projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Depreende-se dessa concepção que a elaboração de um Projeto Político- Pedagógico é um processo rico para todo o coletivo da instituição.

Nesse sentido, o objetivo principal da construção do PPP por uma instituição educativa não está relacionado apenas às exigências legais ou aos aspectos ligados ao cumprimento de sua formalização textual, vai muito além. Construir o PPP de uma escola é poder exercitar a política, uma vez que ela é um produto da ação/diálogo dos seres humanos, da participação, da capacidade de conviver com o pensamento plural, proporcionando um novo modo de viver a experiência educativa da instituição.

Os objetivos gerais estabelecidos pela Escola A (PPP, 2007) para o Ensino Fundamental são os indicados pelos PCNs e outros objetivos apontados pela escola. Destacamos entre eles alguns que consideramos relevantes no contexto deste estudo:

- a) desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- b) formar a pessoa de maneira que desenvolva valores e competências necessários à integração entre seu projeto individual e o projeto da sociedade em que está inserida;
- c) aprimorar o educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- d) atender às necessidades e expectativas educacionais da comunidade por meio da prática pedagógica sociointeracionista;
- e) criar mecanismos de participação que traduzam o compromisso de todos na melhoria da qualidade de ensino com o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem;
- f) desenvolver as competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.

Esses objetivos, definidos pela escola e presentes no PPP, visam a formação básica dos alunos por competências, a construção do conhecimento e a vivência de valores que desenvolvam no aluno competência criativa, senso crítico e consciência de sua função. Assim, o procedimento educativo deve ser um meio de reflexão e modificação de seu contexto social.

O que percebemos é que realmente há nos documentos analisados uma dupla preocupação: com a formação de alunos conscientes de seus deveres e direitos diante da sociedade e com a construção da identidade do aluno. A escola citada prima pela formação com base em valores éticos, morais e sociais, voltados para o pleno exercício da cidadania. Está atenta às transformações sociais e se preocupa com a construção de um ambiente afável que ofereça espaço para o crescimento político, social e cultural, ou seja, tem uma proposta de educação voltada para a formação integral do ser humano (PPP, 2007).

No entanto, nos fundamentos ético-políticos, a formação desses alunos é pautada nas seguintes competências: *pessoal* (aprender a ser), *social* (aprender a conviver), *produtiva* (aprender a fazer) e *cognitiva* (aprender a aprender). É importante ressaltar, que a escola segue orientações da Subsecretaria de Educação na elaboração do PPP pautado nas competências acima citadas. Nos fundamentos didático-pedagógicos, ao se referir à concepção de educação, a escola considera:

A educação centrada nos quatro pilares: aprender a conhecer, adquirindo os instrumentos de compreensão; aprender a fazer para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; aprender a ser como realização da pessoa na sua totalidade (PPP, 2007, p. 11).

No que concerne aos fundamentos epistemológicos, está posto no PPP que Escola A tem como meta superar a prática de transmissão de conhecimentos e comprometer-se com o desenvolvimento de atitudes dos alunos ante a realidade. Nesse sentido:

Busca também contribuir para a formação de pessoas capazes de se posicionarem de maneira crítica, responsável e construtivamente nas diferentes situações sociais, capazes de se conhecerem como valor, como sujeitos históricos e transformadores, os quais possam compreender a complexidade do mundo em que vivemos (PPP, 2007, p. 9).

Ao propor uma educação voltada para o aperfeiçoamento da pessoa, a escola expressa o anseio de incluir, em seu currículo, conteúdos que possibilitem a compreensão e a crítica da realidade. Mais que isso, que esses conteúdos estejam articulados entre si, de modo que seja eliminada a falta de comunicação entre as disciplinas e se alcance a superação das barreiras que reduzem e fragmentam o saber erudito. Segundo o que expressa a Escola A:

[...] a metodologia, para o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, privilegia a aquisição do saber vinculado à realidade social através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes, visando o desenvolvimento integral do educando. Para tanto, a metodologia inspira-se na abordagem do teórico Vygotsky (PPP, 2007, p.10).

Portanto, a abordagem adotada pela escola se insere na perspectiva histórico-social da educação, que privilegia a aquisição do saber vinculado à realidade social dos alunos por meio de suas interações sociais.

Rego (1995, p. 109) afirma que “[...] uma prática escolar baseada nesses princípios deverá necessariamente considerar o sujeito ativo (e interativo) no seu processo de conhecimento, já que ele não é visto como aquele que recebe passivamente as informações do exterior”. Desse ponto de vista, para que uma criança domine os conhecimentos (legado cultural de seu grupo), é essencial a mediação de indivíduos, principalmente dos que detêm mais experiências em seu grupo cultural. No contexto escolar, o mediador que exerce maior influência sobre os alunos é o professor.

Na perspectiva vygotskiana, ou numa abordagem histórico-social, o papel da escola é desenvolver nos alunos capacidades intelectuais que lhes permitam assimilar plenamente os conhecimentos acumulados, ensinando-lhes a pensar e a apropriar-se do conhecimento elaborado para que o coloquem em prática autonomamente durante a sua vida.

Isso exige que a qualidade do trabalho pedagógico promova avanços no desenvolvimento do aluno, ao incidir sobre a zona de desenvolvimento proximal (as

conquistas já adquiridas pela criança) ou, na linguagem vygotskiana, sobre a zona de desenvolvimento potencial dos alunos, desafiando a construção de novos conhecimentos. Assim, o trabalho pedagógico poderá estimular processos internos que, efetivados, constituirão a base que favorecerá novas aprendizagens.

Vygotsky (1998, p. 112) define: “O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de desenvolvimento potencial”. E explica: aquilo que a criança faz hoje dependendo do auxílio dos adultos, amanhã ela poderá fazer sozinha. “Essa área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação” (1998, p. 113).

Convém destacar que essa teoria propõe a concepção dialética da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, e postula (no contexto escolar) as interações sociais entre os alunos e o professor e entre as crianças, entendidas como condições necessárias à produção do conhecimento por parte dos alunos. Para tanto, deve-se privilegiar o diálogo, a cooperação e a troca de informações, que Freire chama de “educação dialógica”. O diálogo é a essência da educação como prática da liberdade e uma exigência existencial que favorece o encontro entre os homens e destes com o mundo.

Na construção de novos conhecimentos, o professor exerce um papel muito importante. Ele deve partir sempre daquilo que a criança já sabe, instigando-a a pensar e a elaborar novos conhecimentos. Esse processo ocorre nas interações sociais entre professor e aluno e entre as próprias crianças no contexto escolar. Para Vygotsky (1998), o caminho do desenvolvimento humano parte do social em direção ao individual; à medida que o sujeito transforma o seu meio para atender às suas necessidades básicas, ele transforma a si mesmo.

O professor é o sujeito mediador que possibilita as interações entre os alunos e destes com os objetos de conhecimento. Esse processo se efetiva quando o mediador planeja, propõe e coordena as atividades de forma contextualizada e possuidora de significado para os alunos. Essas, por sua vez, se tornam desafiadoras e capazes de impulsionar o desenvolvimento das crianças e ampliar as suas experiências e práticas socioculturais. No entanto, é preciso criar um ambiente propício e promover situações que abram caminhos e provoquem o interesse pelo objeto de conhecimento.

Ao mediar essas relações, o professor tem muitos desafios, entre eles: planejar atividades que envolvam a observação e a pesquisa sobre determinado assunto e eleger conteúdos que permitam a aprendizagem de conhecimentos indispensáveis à sua formação, como argumenta Saviani (2005, p. 144):

Quando se insiste na importância dos conteúdos, o que está frisando aí é a necessidade de trabalhar a educação em concreto e não de forma abstrata. Com efeito, a lógica formal é a lógica das formas e, como o próprio nome está dizendo, abstrata. A lógica dialética é uma lógica concreta. É a lógica dos conteúdos. Não, porém, dos conteúdos informes, mas dos conteúdos em sua articulação com as formas.

O autor alerta sobre a necessidade da articulação das disciplinas numa visão de totalidade, pois só assim é possível superar as especializações.

Na concepção histórico-social, o conhecimento é construído pelo indivíduo durante toda a vida, mediante a interação com o outro. Essa concepção implica o desenvolvimento humano como resultado da ação recíproca entre o organismo e o meio, partindo do pressuposto de que essa interação provoca mudanças recíprocas.

O referencial teórico do PPP explicita conceitos de *educação*, *criança*, *sociedade* e *educador*, entre outros, que traduzem concepções norteadoras da prática pedagógica. Assim, essa proposta opta por uma “[...] educação que propicie a formação nos aspectos biopsíquico, social, religioso, político e cultural, num processo formativo e contínuo do desenvolvimento humano” (PPP, 2007, p. 11). Essa compreensão é portadora de uma outra, isto é, de que a educação, como um projeto social importante, contribui para a formação de um sujeito mais participativo nos processos decisórios da sociedade.

Nesse projeto, a criança é considerada “[...] um sujeito social e histórico, fazendo parte de uma estrutura familiar que está inserida na sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (PPP, 2007, p. 11). Esse sujeito histórico é marcado pelo meio em que vive e se desenvolve numa relação recíproca, de forma que o meio o transforma também. Com relação ao educador, seu papel é o de orientador, mediador do processo de aquisição do conhecimento, que organiza e coordena as situações de aprendizagem.

No início deste trabalho, fizemos referência ao currículo escolar e aos conceitos atribuídos a ele. A composição curricular do Ensino Fundamental utilizada pela Escola A segue a legislação em vigor, que contempla dois eixos:

- 1) Base Nacional Comum — sua função é garantir uma unidade nacional para que todos os alunos tenham acesso aos conhecimentos mínimos necessários a esse nível de ensino. Portanto, a Base Nacional Comum, definida pela União, é obrigatória nos currículos nacionais.
- 2) Parte Diversificada — também obrigatória, é composta de conteúdos complementares, identificados na realidade regional e local, os quais devem

ser escolhidos em cada sistema ou rede de ensino e em cada escola. Assim, a escola tem autonomia para incluir temas de seu interesse.

No caso da Escola A, a Parte Diversificada compõe-se das disciplinas Educação Religiosa e Língua Estrangeira. As aulas de Educação Artística, Educação Física e Língua Estrangeira (Inglês), do 1º ao 5º ano, têm professor específico.

É por meio da construção do PPP da escola que a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada se integram. Com base nessa formação curricular, modelo dominante na escola brasileira, os PCNs introduzem os temas transversais, tomando a cidadania como eixo básico. Percebemos, durante a observação das aulas, que os temas Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Educação Sexual são trabalhados pela Escola A por meio de pequenos projetos interdisciplinares.

2.5 As escolas rurais e a ausência do Projeto Político Pedagógico

As outras duas escolas analisadas se localizam na zona rural. A Escola B situa-se a 12 km da cidade, com acesso garantido por uma estrada municipal bem conservada, embora não seja pavimentada. A Escola C localiza-se a 10 km e, neste caso, o acesso se dá por meio de uma estrada estadual, também não pavimentada, de difícil tráfego durante a época das chuvas, em consequência das precárias condições de conservação. Essas escolas atendem uma clientela ligada às práticas econômicas de subsistência: moradores de pequenas chácaras e filhos de membros das associações de pequenos produtores rurais que, semanalmente, vendem seus produtos hortifrutigranjeiros na feira dos produtores na zona urbana.

Dos quatro professores que trabalham nas duas escolas da zona rural, apenas um não reside na cidade. O transporte desses professores da cidade para as escolas rurais é de responsabilidade do município que, por sua vez, transporta os alunos do 6º ano e do Ensino Médio para as escolas estaduais e particulares localizadas na área urbana.

Ao falarmos do processo educativo das escolas rurais do município de Ceres, destacamos que o modelo de escola rural predominante é o das classes multisseriadas, nas quais se manifestam as contradições que permeiam a educação rural no município. Se, por um lado, há um número pequeno de crianças em cada ano escolar, por outro, após concluir os anos iniciais do Ensino Fundamental, essas crianças têm de migrar para a cidade a fim de concluir os estudos. A escola multisseriada do município não atende a demanda de escolarização, oferecendo apenas a Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

As escolas rurais pesquisadas não dispõem de telefone e biblioteca, os livros disponíveis para a leitura e estudos são apenas os didáticos. O professor elabora um plano de ensino juntamente com os professores da zona urbana, organizando os conteúdos para serem trabalhados por uma semana. Esse momento de planejamento é denominado de *trabalho coletivo* e dele participam os professores das três escolas pesquisadas e as coordenadoras (uma que assiste toda a rede escolar municipal e outra cuja responsabilidade é apenas pelas três escolas). Este momento está assim organizado:

a) reunião pedagógica dos professores: acontece semanalmente às terças-feiras, das 17h30min às 20h. Envolve o planejamento das aulas e das comemorações festivas (aniversários, dia da mulher, etc.), avisos gerais da Secretaria Municipal de Educação e da coordenação das escolas;

b) formação continuada: estudos de textos, minicursos ou cursos como o Progestão, oficinas pedagógicas e outros;

c) reunião bimestral com os pais ou com membros da Secretaria Municipal de Educação.

O currículo das escolas rurais é o mesmo utilizado nas escolas da zona urbana e não faz referência ao trabalhador rural: sua cultura, sua história, seu trabalho ou ao meio em que vive. Constatamos também que essas escolas não possuem Projeto Político- Pedagógico próprio e que os professores, tanto da zona urbana quanto da zona rural, planejam as aulas durante a “hora atividade” realizada semanalmente, às terças feiras, na Escola A (zona urbana).

A Escola B, até o fim de 2007, estava com apenas 11 alunos matriculados, sendo 4 na Educação Infantil e 7 no Ensino Fundamental (2º e 3º ano). Em janeiro de 2008, ela foi desativada, visto que o número reduzido de alunos não justificava sua manutenção. Não encontramos nenhum registro da trajetória educacional das escolas B e C, apenas a cópia da Lei nº 844, de 14 de novembro de 1977, que cria as escolas municipais e estabelece as suas denominações.

Ao procurarmos pessoas que pudessem contar a história dessas escolas, encontramos professoras pioneiras que ali iniciaram sua vida profissional, as quais se dispuseram a escrever uma breve narrativa histórica.

Segundo uma professora, que morava na comunidade local e trabalhou na Escola B até aposentar-se, essa escola foi construída pelos próprios pais dos alunos, que eram trabalhadores rurais. Como havia um número significativo de crianças sem acesso à escola, a construção do tipo pau-a-pique foi feita em caráter emergencial.

Conforme relatou a professora, a escola iniciou suas atividades no dia 8 de março de 1960, com 115 alunos matriculados. Com o passar do tempo, o número de alunos aumentou, o que levou o então prefeito a construir uma sala de aula de alvenaria para abrigar os alunos matriculados do pré-inicial à 4ª série.

A professora relata: “Nesta sala, funcionavam 3 períodos que eram das 7h às 11h. Das 11:30h às 14:30h e das 15h às 18h, a sala funcionava com séries mistas”. Duas professoras com formação até a 8ª série trabalharam ali no período de 1960 a 1978. A pedido da narradora, o prefeito construiu mais quatro salas de aula, uma cozinha, dois banheiros, espaço para biblioteca e sala de diretoria, assim foi possível a escola assumir as turmas de 5ª à 8ª série. A escola teve seu quadro de recursos humanos elevado para 7 professoras, 2 merendeiras, um auxiliar de serviços gerais e um diretor. O prefeito, no início, contratou professoras que moravam lá no povoado da zona rural.

A docente relata ainda que, a partir de 2001, o número de alunos foi reduzindo rapidamente e, conseqüentemente, o mesmo aconteceu com o número de funcionários, tornando a manutenção daquela unidade de ensino praticamente inviável, administrativa e financeiramente. Desse modo, em 2007, a administração municipal efetivou seu fechamento e assumiu o transporte dos alunos e funcionários, lá residentes, para a cidade. Conforme descreveu a professora: “O fechamento da Escola Municipal [...] se deu pela redução de alunos, que chegou a diminuir tanto que não teve como funcionar”.

Com relação à Escola C, o resgate histórico foi feito por uma professora que iniciou sua carreira profissional em 1978, trabalhou durante 30 anos nessa escola até a sua aposentadoria, no ano de 2006, mas continua na mesma escola, agora com contrato temporário. Segundo o relato escrito pela professora, a Escola C iniciou suas atividades em 1965, como resultado de uma reivindicação feita pela comunidade local à Igreja Presbiteriana que, para atendê-la, utilizou o próprio templo para abrigar os alunos. Como não havia carteiras escolares, os alunos usavam os assentos dos bancos para escrever.

A igreja exigia que a professora fosse evangélica e tivesse cursado o Magistério no Instituto Bíblico Presbiteriano na cidade de Patrocínio, em Minas Gerais. “A primeira orientadora da referida escola era uma pedagoga vinda dos Estados Unidos ainda jovem que orientava as professoras” que chegavam a Ceres. Segundo a narradora, a Escola C iniciou suas atividades com “[...] mais ou menos quarenta alunos em sala multisseriada, tinha alunos com idade de dezoito anos acima que não sabiam ler nem escrever”.

Em 1978, naquela escola já havia 89 alunos matriculados, da pré-alfabetização à quarta série. Após dez anos, o município assumiu a referida escola, criou a segunda fase do

Ensino Fundamental e construiu um prédio para abrigar a escola municipal. A professora relata: “Esta escola, mesmo sendo da Prefeitura, não perdeu muito o vínculo com a Igreja Presbiteriana, pois, por trinta anos, manteve as professoras que são presbiterianas”.

A partir de 2002, o número de alunos diminuiu e a escola voltou a trabalhar com apenas a primeira fase do Ensino Fundamental. Apesar das dificuldades enfrentadas para trabalhar em uma escola com precárias condições físicas, com escassez de recursos pedagógicos e humanos, em síntese, sem políticas públicas que atendessem às necessidades da educação para a população rural, a professora declara: “Tenho muito orgulho de fazer parte da história desta escola. Sei que muito aprendi, mas também muito colaborei”.

Em 2007, a Escola C tinha, em seu quadro de funcionários, apenas duas professoras, uma merendeira e uma zeladora. Possuía 29 alunos matriculados, sendo 10 na Educação Infantil e 19 no Ensino Fundamental.

Esse panorama se insere no contexto da história da educação escolar brasileira, sobretudo da escola rural, na qual predomina um quadro de precariedade no funcionamento em relação a: elementos humanos disponíveis para o trabalho pedagógico, infra-estrutura, defasagem salarial, ausência de formação inicial e continuada para o exercício docente rural e organização curricular descontextualizada da vida dos povos do campo.

A materialidade da educação no município de Ceres, na década de 1970, era de 56 escolas municipais localizadas na zona rural²³. Porém, com a intensificação do êxodo rural e a perda de dois distritos²⁴ que se emanciparam, a população rural ficou bastante reduzida, o que inviabilizou as escolas rurais.

Aconteceu aqui o que acontece em todo o país: o modelo urbano industrial suplantou o rural. Conseqüentemente, o número de escolas na zona rural de Ceres varia de ano para ano, em virtude da desativação de escolas. Conforme pesquisa realizada pelo Serviço de Apoio às Micros e Pequenas Empresas de Goiás (Sebrae) e pelo Programa de Emprego e Renda (Proder):

Nos últimos anos ocorreu uma significativa redução no número de escolas na zona rural, devido a falta de alunos que justificasse a manutenção das mesmas. E é projeto da Prefeitura, até o final do ano de 2000, desativar mais escolas multisseriadas, mantendo apenas 2 a 3 delas em funcionamento (SEBRAE/ PRODER, 1999, p. 42).

²³ Lei nº. 844, de 14 de novembro de 1977, art. 1º e 2º, cria escolas municipais na zona rural e estabelece as suas denominações. Prefeitura Municipal de Ceres.

²⁴ Distritos que pertenciam ao município de Ceres e que foram emancipados: Nova Glória, emancipada em 10/06/1980, Lei nº 8.842; Ipiranga, em 21/07/1997, Lei nº 13.137. Seplan. Anuário Estatístico Seplan-2005. Goiânia (GO): Editora Seplan, 2005.

Essa intenção do governo municipal está sendo efetivada. Em 1999, havia na zona rural 12 escolas municipais, sendo 3 seriadas (1ª à 8ª série) e 9 multisseriadas (1ª à 4ª série), com 342 alunos matriculados. Ao iniciarmos esta pesquisa, em março de 2007, o município tinha apenas duas escolas multisseriadas, atualmente possui apenas uma escola rural, denominada, neste estudo, de Escola C.

Observamos que o município de Ceres, através da SME, proporcionou o acesso dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental à escola pública. No entanto, verificamos que há muito por fazer, sendo necessário a construção de prédio adequado para atender os alunos do Ensino Fundamental; a implantação de biblioteca em todas as unidades educativas; ampliar a oferta de vagas para a Educação Infantil; celebrar convênio com Instituições de Ensino Superior para oferecer cursos de formação inicial para os professores da educação infantil, uma vez que nessa modalidade de ensino se encontra o maior número de professores sem o curso superior.

Acrescente-se a necessidade do poder executivo municipal voltar o seu olhar para a única escola que ainda existe na zona rural, atendendo as suas necessidades citadas anteriormente. Na sequência, este trabalho apresentará alguns tópicos sobre formação de professores/alunos, os retratos dos sujeitos da pesquisas e as categorias de análise.

CAPÍTULO 3

TÓPICOS ESPECIAIS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA LPP- PEDAGOGIA-UnU de CERES-GO: os retratos dos sujeitos e as categorias de análise

Na análise da formação inicial em Pedagogia dos professores da rede municipal pela LPP/UEG, observamos que essa formação centrou-se na proposta do “professor reflexivo” e no currículo por competências, portanto, com forte influência neoliberal, presente também no próprio texto da LDB/96 que lhe respalda.

Neste capítulo, estamos denominando de tópicos especiais da formação profissional, um olhar mais analítico sobre essa experiência de formação denominada pela UEG por Licenciatura Plena Parcelada. Aqui estão contidas as informações coletadas pela investigação, a partir dos instrumentos de coleta (entrevistas, questionário, observação das aulas). A partir dos questionários foi possível elaborar os seguintes retratos dos sujeitos:

COORDENADORA 1

“O meu nome é 1, tenho 38 anos de idade e sou casada. Fiz o curso de Pedagogia, iniciei em 2000 e concluí em 2003. Especializei-me em Psicopedagogia na UEG em 2006. Trabalho na escola do município há 15 anos com carga horária semanal de 30 horas. Sou servidora efetiva, quando iniciei o curso de Pedagogia, eu já atuava como professora há 6 anos.

O estágio do curso foi realizado numa sala de “Alfabetização de Adultos”: um projeto em parceria com os governos federal e estadual. As aulas eram ministradas no salão comunitário da igreja católica e observadas por duas coordenadoras: uma foi indicada pelo município, inclusive era minha colega de turma (do curso de Pedagogia) e a outra veio do Ceará e era responsável pelo projeto de alfabetização na esfera federal. Não me lembro dos autores estudados.

Quando iniciei na carreira do magistério foi através de concurso, trabalhando numa sala de jardim II. Quanto a minha experiência antes do concurso, a única prática era a dos estágios durante o curso do magistério e não tive dificuldades, pois estar em uma sala de aula foi o que eu sempre sonhei”.

PROFESSORA 1

“Meu nome é 1, tenho 50 anos de idade, casada. Formei em Pedagogia na UEG. Iniciei o curso em julho de 2000 e concluí em julho de 2003. Fiz uma especialização em Psicopedagogia na UEG, UnU de Ceres, em 2004. Trabalho na educação municipal de Ceres há 15 anos e sou efetiva, tenho carga horária de 30 horas. Quando eu comecei o curso de Pedagogia, eu já estava trabalhando há 7 anos na escola municipal e trabalho exclusivamente nessa instituição.

Fiz meu estágio da graduação nas próprias escolas em que eu e meus colegas de turma trabalhamos, observando aulas ministradas pelos colegas. As aulas do curso eram desenvolvidas através de pesquisas, seminários, apresentações, aulas expositivas e outros.

Quanto ao que mudou na minha prática docente depois do curso, as mudanças foram muitas, pois com essa formação tive o privilégio de trabalhar com mais segurança. Os colegas que estudaram comigo eram pessoas ligadas à educação: professores coordenadores e até merendeiras. Éramos uma turma de 60 alunos, e somente uma colega não concluiu o curso, pois faleceu.

Comecei a atuar no ensino fundamental com apenas a 8ª série. Com esforço e muita luta consegui concluir o 2º grau e ingressar na UEG, onde pude concluir o curso de Pedagogia e também estou terminando uma especialização em Educação Infantil na UEG. “Também, com a ajuda do município, tive o privilégio de cursar o Progestão”.

PROFESSORA 2

“Sou a professora 2, tenho 57 anos e sou casada. Fiz o curso de Pedagogia, em 2000/2003 e já fiz especialização em Psicopedagogia na Faculdade de Selvíria (Instituto de Ensino Superior de São Paulo) no ano de 2007. Tem 20 anos que trabalho apenas no município com a carga horária de 30 horas. Sou funcionária efetiva e quando comecei a o curso de Pedagogia, eu já estava há 12 anos trabalhando nessa profissão.

O estágio foi realizado na minha própria sala de aula com a professora de Estágio Supervisionado observando as minhas aulas. As aulas da graduação eram desenvolvidas por meio de : aula expositiva, uso de gravuras e fichas, leitura e estudo de textos, atividades orais e escritas, debates, discussão em grupos, aulas práticas, atividades desportivas e outros. Estudamos muito os autores: Paulo Freire, Saviani, Hamilton Werneck.

Ao terminar Pedagogia, passei a entender melhor meus alunos, o relacionamento com os profissionais da escola mudou para melhor. As aulas tornaram-se mais atrativas e pude conhecer a importância do preparo das aulas (planejamento) e a realização de projetos para o enriquecimento do nosso trabalho pedagógico.

Acredito que os professores mais importantes foram aqueles que muito contribuíram para que eu pudesse concluir a difícil, mas muito almejada graduação. Aqueles que, como nós cursistas, encontraram dificuldades, tanto no trabalho pedagógico quanto no espaço físico em que se encontrava a UEG. Professores esforçados, amorosos e amigos em todos os momentos que passamos juntos.

Os colegas de turma da graduação eram professores do nosso município e de municípios vizinhos que traziam consigo muitas experiências. As dificuldades eram muitas, pois a maioria, no período intensivo, se alojava no local das aulas (UEG), passando privações financeiras, dormindo e alimentando mal, mas nenhum desistiu.

O meu ingresso na profissão do magistério se deu, em 1989, na escola B da zona rural. A escola precisava de um educador, fui convidada pela secretária de educação do município da época para ocupar o cargo de professora, abracei a causa com muito amor”.

PROFESSORA 3

“Meu nome é 3. Tenho 32 anos, solteira, fiz graduação em Pedagogia - LPP, UnU Ceres, turma 2004-2006, com especialização em Psicopedagogia -2007/Mato Grosso do Sul. Atuo no município há seis anos, trabalho por 30 horas semanais, o meu vínculo com o município é efetivo e não trabalho em outra instituição.

Quando iniciei a graduação, eu era professora há um ano e três meses. Estagiei na própria instituição em que atuava ministrando aulas. As aulas do curso eram desenvolvidas normalmente, procurando continuamente ver no aluno um agente transformador do seu próprio conhecimento, da sua realidade em busca de uma sociedade mais justa, onde ele é o principal foco dessa transformação.

Os autores mais estudados foram Paulo Freire, Moacir Gadotti, Ilma Passos, Libâneo, Mirza Seabra Toschi, entre outros.

Identifico as seguintes mudanças que ocorreram após concluir o curso de Pedagogia: as mudanças foram ocorrendo gradativamente. Percebi que poderia enriquecer minhas aulas aproveitando tudo o que tive a oportunidade de aprender. A Pedagogia me trouxe mais segurança, ampliou meus horizontes de conhecimentos, além de condições de lidar com as dificuldades e situações diversas encontradas no dia-a-dia.

Dentre meus professores, os mais importantes foram: Maria das Graças Liberato, Maria Inês, Maristela Helu, Lauraci, Oberdã e outros. Todos os meus colegas de curso iniciaram e terminaram o curso. Éramos 33 alunos. Sobre o início na profissão magistério, tudo começou quando concluí o magistério, aí então não havia pensado na possibilidade de entrar para a área da educação, apesar de simpatizar pela mesma. Então comecei a trabalhar nessa área, trabalhando com contratos temporários até prestar um concurso público e ser efetivada”.

PROFESSORA 4

“Meu nome é 4. Sou casada e tenho 48 anos de idade. Fiz o curso de Pedagogia pela LPP, iniciando-o em 2000 e concluindo em 2003. Já atuo há 30 anos na educação do município com carga horária semanal de 30 horas. Não trabalho em outra instituição de ensino. O meu vínculo de trabalho com o município é efetivo. Quando iniciei o curso de Pedagogia, eu já trabalhava como professora por 3 anos.

O estágio do curso de Pedagogia era realizado na própria UEG, onde ministrei aulas para os meus colegas sob a observação das professoras orientadoras de Prática de Ensino e também

na escola em que eu trabalho, quando elas visitaram-me e acompanharam-me em algumas aulas.

As aulas do curso eram desenvolvidas durante as férias de julho e recesso escolar do mês de janeiro e também duas vezes ao mês (aos sábados) e às vezes na sexta-feira à noite. Os autores que mais estudei, nesse período, foram: José Carlos Libâneo, Hamilton Werneck, Moacir Gadotti, Maria Isabel da Cunha, Paulo Freire.

Após concluir o curso de Pedagogia, cheguei à conclusão que o melhor educador não é aquele que sabe mais, mas o que é mais pessoa, aquele que se importa com o outro e que ama a sua profissão. Eu me considero, agora após o curso, uma educadora que gosta de ensinar, gosta de gente, tenho conhecimento pedagógico mais reflexivo e libertador. Reforcei o meu compromisso com os alunos e com sua aprendizagem. Considero os professores: Odelzi de Castro, Maria Inês Gonçalves, Elizabeth Fernandes Modesto os que mais contribuíram na minha graduação.

Meus colegas de turma eram todos funcionários municipais. A maioria era profissional da educação, alguns trabalhavam em outras secretarias como: saúde, bem-estar social, etc. A maioria dos meus colegas era de Ceres, mas vieram também de outras cidades como: Nova Glória, Itapaci, Rianópolis e Rialma. Da minha turma me lembro que uma desistiu e também, com tristeza, me lembro que faleceu.

Na profissão magistério, iniciei aos 18 anos de idade na escola em que eu estudei a 4ª série primária. Eu fiquei trabalhando na zona rural, sala multisseriada do pré à 4ª série. Isto aconteceu no ano de 1978. Logo comecei a estudar, fiz um curso que era destinado para professores leigos, chamado “Projeto Magister”, foi muito bom, pois adquiri uma formação em nível de 5ª a 8ª série de um curso profissionalizante “Magistério”. Esse curso teve a duração de um ano”.

PROFESSORA 5

“Sou a professora 5. Tenho 32 anos, casada. Cursei Pedagogia na UEG, iniciei em 2000 e terminei em 2003. Fiz especialização em Psicopedagogia na Faculdade de Selvíria - Instituto de Ensino Superior de São Paulo, em 2007. Já trabalho há 3 anos na escola do município, minha carga horária semanal é de 30 horas e sou contratada temporariamente. Quando iniciei o curso de Pedagogia eu ainda não trabalhava como professora.

O estágio do curso era realizado na sala de aula das colegas professoras. As aulas do curso de Pedagogia eram bem dinâmicas. Nós fazíamos produções, leituras e estudo de textos, fichas de leitura, atividades orais e escritas, discussões em grupo, aulas práticas, etc. Não me lembro bem dos autores estudados. As mudanças que ocorreram na minha prática docente, após eu terminar Pedagogia, foram: passei a entender melhor os meus alunos, a me relacionar melhor com eles; aprendi a respeitar a individualidade de cada um. Vejo que cada um tem o seu tempo para aprender e que o meu plano (de aula) precisa ser diversificado. Os professores, considerados por mim, mais importantes na minha graduação: Dezinha, Ambrosina e Miriam. Os meus colegas de curso eram professores(as)

do município de Ceres e de municípios vizinhos. Não me lembro quantos eram, mas sei que não houve nenhuma desistência. Iniciei na minha profissão em 2006 na escola A”.

PROFESSORA 6

“Meu nome é 6. Tenho 35 anos de idade, casada. Cursei Pedagogia no projeto LPP, com início em 2000 e término em 2003. Ainda não fiz nenhuma especialização. Quando eu comecei o curso superior, eu já trabalhava há 7 anos na escola do município de Ceres. A minha jornada semanal é de 30 horas. Sou professora efetiva. Fiz o estágio supervisionado na própria escola em que trabalho há muito tempo.

Dos autores que estudamos no curso de Pedagogia, lembro-me mais do Paulo Freire, Jean Piaget, Freud, etc. As aulas do curso eram aulas práticas e teóricas. O curso foi muito importante, aprendi muito, as mudanças no meu cotidiano docente me ajudaram muito para trabalhar com meus alunos. Começamos a turma de alunos/professores com 54 e terminamos com 53, uma das colegas faleceu. Eu ingressei nessa profissão logo após concluir o Magistério, no ano de 1993, e quando foi no ano de 1994 comecei a trabalhar em uma escola da zona rural. Depois, fiz o concurso para professor municipal e passei”.

PROFESSORA 7

“Meu nome é 7, tenho 55 anos, sou solteira. Fiz Pedagogia de 2004 a 2006 na UEG. A minha carga horária é de 30 horas. Estou aposentada desde 2006, porém continuo trabalhando com contrato temporário. Quando iniciei o curso superior, eu já trabalhava no município há 28 anos.

O estágio supervisionado era assim: eu dava aulas em minha sala de aula e a professora de estágio visitava a minha sala e observava as aulas. As aulas do curso eram diversificadas, através de pesquisa, aulas expositivas, apresentações de trabalho após ter lido livros e apostilas de vários autores. As mudanças mais importantes na prática docente foram: adquirir mais conhecimentos e segurança para melhor transmitir os conteúdos aos meus alunos. Aprendi também que através da minha graduação, sou mais valorizada e respeitada. Os professores que foram importantes para mim: Geisa, Ney, Maristela, Maria Terezinha. A maioria dos colegas que estudou comigo, atuava em sala de aula. Outros trabalhavam em departamento municipal que não era a educação. Iniciamos duas turmas com 90 alunos e terminamos com mais ou menos 80 alunos. Entrei na profissão docente por não haver outra opção, mas fui aprendendo a trabalhar, gosto muito do que faço que, mesmo depois de aposentada, continuo como professora contratada na mesma escola”.

PROFESSOR 8

“Sou o professor 8, tenho 54 anos de idade e sou casado. Cursei Pedagogia na instituição UEG. Iniciei o curso em 2000 e terminei em 2003. Já tenho 31 anos de profissão na educação do município de Ceres. Sou professor efetivo e trabalho por 40 horas apenas na escola do município. Eu tinha 23 anos de trabalho prestado à educação quando comecei o curso superior, trabalhando praticamente todo esse tempo em escolas da zona rural até o

ano de 2007, ano que fechou a escola em que eu estava atuando como educador, então fui transferido para a escola A na cidade.

O meu estágio foi na sala de aula junto com os professores do curso (na UEG), com aulas práticas e teóricas. Quanto as aulas do curso, elas eram transmitidas pelos professores e em seguida com trabalhos e pesquisas aprofundadas em vários autores, como Vigotski, Karl Marx e Weber.

Muitas mudanças aconteceram no trabalho de professor: foi muito bom para o planejamento pedagógico; aprendi muito no inter-relacionamento com os alunos; aprendi muito a ouvir e a conviver com a comunidade escolar (alunos, pais e funcionários da escola), enriquecer os meus conhecimentos e aperfeiçoamento no meu trabalho como educador).

Os professores que eu considero mais importantes na graduação, para mim, foi o professor “Sebastião Rodrigues”, professor de matemática, com a sua forma e dinâmica de trabalhar; a professora Terezinha Maria Torres (Théia), professora de Português, a sua forma carinhosa de trabalhar a língua portuguesa, com bastante dinamismo e criatividade ao transmitir as suas aulas. Sobre aqueles que estudaram comigo, os meus colegas de turma foram 54 que iniciaram, três desistiram e uma faleceu, então 50 alunos concluíram a graduação.

Em 1977 iniciei a minha carreira no magistério. Foi muito difícil, mas muito gratificante, porque eu queria passar tudo aquilo que tinha recebido dos meus mestres e atender uma clientela que precisava dos meus conhecimentos”.

PROFESSORA 9

“Sou a professora 9, tenho 57 anos de idade e sou viúva. Cursei Pedagogia na UEG, iniciei no ano de 2004 e terminei em 2006. Em seguida, fiz uma especialização em Psicopedagogia na UEG, ano 2008. Trabalho na educação municipal há 20 anos, em apenas um turno (30 horas). Sou servidora efetiva e quando iniciei o curso de Pedagogia, eu já trabalhava no ensino fundamental havia 16 anos.

As aulas que ministrei durante o meu estágio eram preparadas antecipadamente e ministradas na presença de supervisores na própria sala de aula. As aulas do curso de Pedagogia eram desenvolvidas através de pesquisas, aulas expositivas usando os recursos didáticos disponíveis na faculdade e aulas presenciais. Ocorreram várias mudanças depois que terminei o curso de Pedagogia, principalmente na maneira de expor o conteúdo e ministrar as aulas. Antes, eu trabalhava de maneira tradicional. Hoje, minhas aulas são bem diferentes daquelas de cinco anos atrás. Utilizo os materiais pedagógicos com mais segurança; acompanho as mudanças com o avanço da tecnologia. As aulas são planejadas em equipe semanalmente.

Durante o curso eu aprendi muito com os professores: Geisa Boaventura, Antonio Marcos, Théia, Ney, Maristela. Quanto aos meus colegas de turma, éramos uma turma heterogênea, cada um com uma maneira de trabalhar, todos animados. Iniciamos com duas turmas com 90 alunos e alguns desistiram.

Eu iniciei na profissão de professora por opção, pois desde criança sempre quis ser professora. Comecei com uma pequena turma numa escola sem estrutura física, mas pude mostrar meu trabalho e sempre recebia elogios e apoio dos pais. “Sem muitos recursos, mas com apoio da comunidade eu me sentia capaz e realizada nos primeiros anos de trabalho”.

PROFESSOR 10

“Meu nome é 10, estou com 35 anos de idade, sou solteiro. Graduei-me em Pedagogia na UEG, de 2002 a 2004. Depois fiz uma pós-graduação em Psicopedagogia, também na UEG, em 2006. Quando iniciei a graduação (2002), eu já trabalhava no município desde 1991 com contrato temporário, em sala de aula, com 30 horas. Depois fui aprovado no concurso público do município e hoje sou servidor da educação.

No curso de Pedagogia, eu fiz meu estágio em uma escola do município na zona rural. A professora fazia as visitas de acompanhamento e observava o desenvolvimento de cada aluno e nos orientava. Os autores que mais estudamos foram: Paulo Freire, Piaget, Saviani, Vigotsky, entre outros.

Quanto as mudanças que aconteceram depois que terminei o curso, acredito que a Pedagogia nos possibilita uma nova perspectiva de acompanhar e avaliar nossos métodos de ministrar as aulas, também nos mostra uma proposta pedagógica que nos dá autonomia para realizar nossas aulas de acordo com a realidade de cada sala; leva o professor a entender as fases da criança e facilita avaliar melhor, saindo de uma realidade atrasada para uma liberdade de construir a sua própria maneira de trabalhar.

Sobre os professores que considero mais importantes, todos têm seu valor. É claro que alguns fazem a diferença, entre eles: Oberdã Fernandes, Júlio César, Maria Terezinha Naves Borges (Théa), Meire Cristina.

Na minha turma do curso, nós éramos 100 alunos, divididos em duas turmas, terminamos com 94. Dentre eles, tinha alguns colegas que não eram professores. No início da minha profissão, eu tinha terminado o 2º grau e também estava cursando inglês no Fisk. Eu morava na zona rural e lá tinha até a 8ª série, mas não tinha ninguém que dominava a disciplina. Fui até a Secretaria de Educação local, em Ceres, fizemos o contrato e começamos na semana seguinte. Eu trabalho desde 1991 na rede municipal de educação”.

A partir desses retratos é possível evidenciar as seguintes características dos professores sujeitos dessa investigação:

Quadro 4: Características dos professores-sujeito da pesquisa

Nº	Gênero		Idade					Tempo de docência (em anos)				Nível educacional que atua (série/ano)		
	M	F	Até 20	21- 30	31- 40	41- 50	Acima de 50	Até 10	11- 20	21- 30	Acima de 30	Antes da LPP	Durante a LPP	Após diplomado
CP 01		X			X				X			Jardim II	Jardim II	1º ano CP
P 01		X				X		X				1ª SI - 2ª a 4ª série	1ª SI 1ª série	1ª série Jardim III
P 02		X					X	X	X			2ª a 3ª série	Professora Assistente	2º ano
P 03		X			X			X				1ª SI	1ª SI 1ª série	2º ano
P 04		X				X				X		1ª a 4ª série	Jardim II	1º ano
P 05		X			X			X				5ª a 8ª série	Não atuou	5º ano
P 06		X			X				X			Jardim III	Jardim III	Jardim III 1º ano
P 07		X					X				X	5ª a 8ª série	1ª a 4ª série	4 e 5º ano
P 08	X						X				X	1ª a 4ª série	1ª a 4ª série	1º ao 5º ano
P 09		X					X		X			1ª SI a 2ª série	Jardim II e Jardim III	Jardim III, 1º e 2º ano
P 10	X				X				X			5ª a 8ª série	Professor Assistente	4º ao 5º ano

Fonte: Questionário respondido por Professores/Coordenadora das Escolas A, B e C

SI – Série Inicial (corresponde à Alfabetização)

CP – Coordenadora Pedagógica

P – Professor/a

Apesar da proposta da LPP em oferecer o curso de Pedagogia para professores leigos em exercício, quatro professores declararam que entre os colegas do curso havia também servidores municipais da área da saúde, da secretaria de assistência social, merendeiras, entre outros. É possível depreender desse questionário que a maioria dos docentes já atuavam na profissão quando iniciaram o curso de Pedagogia e são todos servidores efetivos do município.

Quanto ao estágio supervisionado da graduação, segundo os sujeitos da pesquisa, foi realizado na própria sala de aula da escola em que trabalhavam e também na sala de aula em que estudavam na UEG, sob a observação do professor de estágio. Conforme as informações, foram poucas as desistências de professores/alunos durante todo o curso.

A entrevista²⁵, composta de 17 questões abertas, foi realizada individualmente, gravada e depois transcrita. O discurso dos professores entrevistados permitiu-nos estabelecer cinco categorias de análise interdependentes: *prática reflexiva e a pedagogia das competências; fundamentação teórica; profissional do magistério; papel da escola e da família e a aprendizagem dos alunos*.

Outros dados provenientes da ramificação dessas categorias serão também abordados. Das entrevistas, dos questionários, dos documentos e das observações das aulas formou-se um conjunto de dados que incluem informações explícitas e implícitas, como veremos a seguir nas cinco categorias consideradas mais relevantes.

3.1 A prática reflexiva e a pedagogia das competências

A formação de um profissional que tenha condições de se inserir na sociedade em que vive de forma crítica e transformadora constitui, na atualidade, um desafio para as instituições de ensino responsáveis pela formação dos profissionais da educação. A esse respeito, Saviani (2004) enfatiza que, ao trabalhar com o aluno concreto, o professor tem de saber quais são os conhecimentos relevantes para esses alunos e também necessita ter o domínio das “objetivações humanas”²⁶. Para tanto, segundo Saviani (2004, p. 49), os cursos de formação de professores devem garantir a “[...] formação de seres humanos plenamente cultos, profundos conhecedores da história concreta dos homens, em lugar da formação de indivíduos *curtos*”.

Os estudos que examinam a formação inicial, à luz dos pressupostos sociológicos, filosóficos e pedagógicos, como mostramos no Capítulo I, sustentam que a tendência corrente, nos cursos de formação de professores, é a da pedagogia das competências, postulada por Perrenoud, que prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades. As críticas que são atribuídas a essa pedagogia têm em comum alguns pontos, por exemplo: a formação de trabalhadores adaptáveis ao mercado capitalista, a formação de professores concentrada na própria prática reflexiva e no perfil de professor reflexivo, etc.

²⁵ A coordenadora e cada professor (a) foram identificados (a) com um número (1 a 10) para resguardar sua identidade, ficando assim a denominação: coordenadora (C) e professor (P).

²⁶ Saviani denomina objetivações humanas “[...]o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social de que a criança participa” (SAVIANI, 2004, p. 49).

A pedagogia das competências impõe um novo papel para o homem, valorizado na sua condição subjetiva com capacidade de adequação à produção, caracterizado pela fragmentação, pelo individualismo, ou seja, o sujeito não se configura como categoria, ele é considerado como um bem do capital a ser trabalhado até adquirir a forma de coisa.

A nova concepção de educação tem como finalidade formar o profissional da educação para garantir o desenvolvimento de um novo perfil de trabalhador qualificado para vender sua força de trabalho. Nesse contexto,

O processo ensino aprendizagem passa a ser orientado por uma outra concepção de conhecimento. Esta, para além de entender o conhecimento como um produto individual, apresenta-o como um recurso cognitivo para a adaptação do indivíduo ao meio [...]. A construção do conhecimento restringe-se, portanto, à parcialidade representada pelo imediatamente presente (MARTINS, 2004, p. 66).

Rosler (2004) e Martins (2004) fazem uma crítica contundente à pedagogia das competências. Esses autores comungam da idéia de que essa concepção pedagógica atual direciona o discurso educacional, preconizando uma educação voltada para formar indivíduos com competências direcionadas para o “saber fazer”, privilegiando a experiência imediata, a prática reflexiva. Isso reflete uma grande desvalorização da teoria tão necessária para o fortalecimento da reflexão e da crítica dos professores em formação, portanto da práxis pedagógica desses profissionais.

As colocações dos professores, quando interrogados sobre o que o curso da UEG mudou a teoria e a prática adotadas em sala de aula, reforçam a primazia da prática reflexiva na sua formação evidenciada nas seguintes formas de expressão:

Mudou no modo de planejar as aulas, dar aulas, aprendi muito (P 6).

Comecei a me inspirar em alguns autores e que poderia aproveitar muitas idéias apresentadas por eles, apesar de algumas estarem distantes da nossa realidade local. E na prática, foi uma enorme mudança de pensamentos e ações, pois aprendi a enfrentar diversas situações, não cometer os erros anteriores, novas idéias e novas maneiras de trabalhar e que dão certo, além da prática reflexiva (P 3).

O significado foi que eu aprendi mais a lidar com crianças, o que devo fazer ou não, técnicas e metodologias (P 2).

Mudou o meu modo de agir na sala de aula. Quando não se tem conhecimento a gente age diferente, com conhecimento a gente sabe como agir, tratar os alunos e ter ética profissional. (P 4).

Mudou muito porque eu ficava preso naquele dia-a-dia, aprendi mais sobre recreação, melhorei as atividades, o relacionamento com os pais (P 8).

Em primeiro lugar abriu minha mente, em como lidar com as dificuldades de professor e aluno. Partindo desse aspecto eu pude saborear o gosto de ensinar aprendendo, me relacionando com consciência e centrando minha atenção no objetivo a ser alcançado, e partindo deste fundamento minha integração com o conteúdo e o relacionamento com meus alunos (P 1).

A formação inicial e continuada dos profissionais da educação deve possibilitar sempre momentos para a reflexão crítica sobre a prática. Esta, por sua vez, não se basta a si mesma, ela necessita da teoria, conforme aludimos anteriormente no Capítulo I. Ambas formam uma unidade que possibilita a atividade humana como um movimento de ação e reflexão que contém uma dimensão da prática social, orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos vinculados com a prática social mais abrangente. Conforme esclarece Freire (1996, p. 18):

O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela se aproximá-lo ao máximo.

Para o autor, o ensinar exige a reflexão crítica sobre a prática, pois quando falta, no processo ensino-aprendizagem, “[...] a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito” (p. 18), a prática produz um *saber ingênuo*. Portanto, é necessário que educador e educando se percebam e ajam como sujeitos críticos capazes de mudar e promover-se, e isso requer disponibilidade. Outro desafio colocado para os educadores é saber em que a sua prática pedagógica pode ou não aprofundar o processo de humanização na construção do sujeito histórico.

Os relatos dos professores revelam que eles estudaram vários teóricos, mas pouco se lembram de suas teorias:

Eu estudei, mas foi... deixe ver se eu me lembro... Paulo Freire mesmo é um ótimo educador, tem umas idéias muito boas, então me identifiquei muito com a teoria dele (P 4).

Eu não estou lembrando... A escola não estuda com os professores uma teoria (P 6).

Eu gosto muito do Paulo Freire porque procurou ensinar as pessoas mais de idade o método silábico, que você não pode desanimar diante das dificuldades. Eu não estudo teoria (P 2).

A ênfase atribuída à prática limita a unidade entre teoria e prática. Colocá-la em relevo remonta à concepção tecnicista, ao praticismo, centrado no saber fazer, sem a produção da práxis apresentada por Freire, que se opõe à prática reflexiva de Perrenoud, pois esta não leva o sujeito a ter a visão crítica de mundo, a ser um sujeito crítico.

Isso fica muito claro nas afirmações dos professores entrevistados, quando enfatizaram a aquisição de novos conhecimentos para a própria prática e melhor interação entre professor e alunos; destacaram também a mudança de pensamento e da prática pedagógica, novos procedimentos pedagógicos e o planejamento das aulas:

As mudanças, ah, melhorou muito porque ampliou mais meus conhecimentos que eu apliquei em sala de aula. Aprendi muito, teve muitas experiências repassadas pelos professores (formadores) e pelos professores colegas. Adquiri muitas experiências (P 4).

Aprendi a entender melhor o aluno, a trabalhar de forma diferente, valorizar o aluno, a resposta e o que ele escreve, analisar o conhecimento do aluno (P 5).

A gente aprendeu na faculdade a trabalhar em grupo porque a gente é muito individualista e na faculdade muita coisa se aprende, ela repassou muita coisa para mim. A prática na sala de aula mudou muito: aprendi a planejar porque a gente fazia um roteiro e ia transmitir o conteúdo. Foi muito rico (P 7).

O conceito de prática implícito nos depoimentos acima é reduzido a problemas ligados diretamente ao espaço escolar e às atividades pedagógicas, ficando clara a tendência de desconsiderar a teoria na prática cotidiana do professor. Essa concepção imediatista de prática reflexiva, presente nas orientações para a formação de professores na LPP, nos documentos analisados e nos discursos dos professores entrevistados, provavelmente não permite a formação plena do sujeito e de sua individualidade, como também não possibilita aos docentes se apropriarem “[...] do máximo de desenvolvimento alcançado pelo conjunto da humanidade” (ROSSLER, 2004, p. 91).

A formação desse profissional, com foco nos limites da prática, dificulta-lhe transformar aspectos estruturais da sociedade e até mesmo do seu trabalho docente. Sendo assim, sua atividade pedagógica não se trata de práxis, uma vez que esta se define como prática transformadora e o movimento da construção da práxis não é um processo natural que acontece no cotidiano, principalmente numa sociedade estruturada sob bases capitalistas.

A práxis, por sua vez, é a atividade humana que transforma o mundo natural e social e essa transformação depende da revolução “[...] da práxis transformadora do homem e do mundo” (ROSSLER, 2004, p. 87). Segundo esse autor, a educação tem a função de formar os homens para transformar “a ordem social vigente”, para tanto se faz também necessário que se rompa com as “concepções pedagógicas ideológicas” com a finalidade de transformar os homens e humanizá-los. “E essa transformação depende da revolução da práxis transformadora [...]” (2004, p. 97), de uma ação educativa crítica. Isso requer a “formação da consciência revolucionária” do docente para que o mesmo esteja ciente da sua missão de lutar pela transformação da sociedade contemporânea.

A educação, nesse sentido, deve contribuir para a transformação efetiva dos sujeitos, modificando as formas de relação entre eles e contribuindo para a superação das desigualdades sociais. A função da práxis humana acontece no interior das relações sociais. Nesse caso, seja na formação dos professores ou na sua prática docente.

No entanto, percebe-se também que houve mudanças positivas tanto na prática pedagógica quanto na aquisição e construção de conhecimentos teóricos. Conforme expressam os próprios docentes, o curso de Pedagogia ampliou seus conhecimentos, de forma que eles atualmente entendem e consideram melhor o aluno e seu processo de aprendizagem. Esses aspectos foram observados durante as aulas em que presenciamos os docentes prestarem um atendimento individualizado aos alunos: olham cada caderno, tiram as dúvidas, ouvem a leitura do texto e explicam com clareza os conteúdos.

3.2 Fundamentação teórica

Enguita (1993) alerta sobre a relevância que se deve atribuir à teoria, aos conhecimentos científicos na formação de professores. Assim, esses docentes se fortalecerão como sujeito político para respaldar a sua prática pedagógica e poderão contribuir para a educação.

Educação entendida como um processo de produção que transforma e forma o homem para que lute pela superação das relações sociais de dominação, exploração e opressão, características marcantes da sociedade contemporânea. Para Freire (1987), a relação dialógica entre o educador e o educando na construção do conhecimento conduz à humanização do sujeito. Esse processo de construção do conhecimento exige a compreensão do sujeito situado como ser social que se forma nas relações sociais.

A observação das aulas dos professores pesquisados nos mostrou que essa relação dialógica entre educador e educando ainda está limitada. Os educandos não atuam ativamente no processo de sua aprendizagem, de forma que 80% das atividades realizadas nos cadernos e nas avaliações da aprendizagem não favorecem a criatividade²⁷ e nem asseguram a liberdade para eles se expressarem.

²⁷ Severino (2001, p. 151) considera a criatividade como a “[...] qualidade que expressa a participação ativa e inteligente do aprendiz”, ela “[...] supõe o domínio de métodos e técnicas, a capacidade de utilizar instrumentos objetivos a serviço de finalidades subjetivamente delineadas”.

A participação dos educandos no processo de sua aprendizagem é pequena, ou seja, alguns educadores atuam como o coordenador principal das atividades escolares e não observamos nenhuma atividade realizada em grupo.

Os professores, em suas afirmações, queixaram-se também da indisciplina dos alunos na sala de aula, caracterizando-a como um desafio enfrentado pela escola e fator que atrapalha a aprendizagem. Atribuem essa indisciplina à falta de assunção dos pais na educação dos filhos:

Um dos problemas que a escola enfrenta hoje é a indisciplina dos alunos, pois os pais entregam seus filhos para os educadores assumirem toda a responsabilidade e, no entanto, os próprios professores não possuem apoio dos superiores, não têm autonomia (P 1).

Eu acho que é a indisciplina, por exemplo, ser dura parece que é pior (P 7).

É preciso fazer uma conscientização da família para que haja maior domínio dos pais sobre os filhos para que essa indisciplina seja controlada (P 1).

Tenho enfrentado e enfrento diversos problemas na execução da minha função [...] A indisciplina está cada vez mais incontrolável. A perda dos valores morais tem crescido bastante nos últimos tempos e ainda não foi encontradas alternativas capazes de controlar (P 3).

Na observação das aulas, verificamos que a indisciplina dos alunos constitui-se num grave problema de sala. Os professores sentem dificuldade na gestão das atividades em sala de aula. Eles têm dificuldade em organizar e coordenar as situações de aprendizagem ante a necessidade que têm os educandos de participar ativamente do próprio aprendizado e de interagir com tudo o que acontece na sala de aula.

O que se constatou foi a dificuldade do professor de estabelecer a relação dialógica para que professor e aluno trabalhem e aprendam juntos. A participação do aluno no processo ensino-aprendizagem pode constituir-se numa possibilidade de solução da questão da indisciplina.

Todo esse conjunto de fatores requer do professor esforço e conhecimento específico para manter um equilíbrio entre a participação, as atitudes e as iniciativas dos alunos, de modo que seja criado um ambiente propício para uma aprendizagem coletiva.

Por outro lado, as manifestações de “indisciplina” evidenciam um processo de rompimento do esquema vertical nas relações entre educador e educando, da proposta de educação centrada no professor e de alunos disciplinados e passivos, características da pedagogia tradicional.

A pedagogia freiriana afirma que “a educação é um ato político”, cuja proposta deve ter como objeto a conscientização da classe trabalhadora por meio da educação dialógica entre educadores e educandos, como prática da liberdade. Assim, a educação tem possibilidade de propiciar aos educandos (concebidos como sujeitos concretos e históricos) a oportunidade de refletir sobre sua condição social (a de dominados) e de construir uma sociedade sem dominadores.

Freire (1970) defende o ponto de vista de que a educação deve possibilitar a construção do sujeito histórico crítico e que o professor precisa fundamentar sua prática na “ação política”. Ou seja, ele deve preocupar-se com os aspectos “políticos, sociais e culturais” e, a partir daí, a educação conquistará uma orientação política no sentido transformador ou como forma de práxis humana. Existem muitos caminhos para a ação educativa, cabe aos educadores a tarefa de unir o conhecimento teórico (conhecimento científico) ao conhecimento prático (ação pedagógica).

A educação defendida por Freire e outros teóricos que postulam a transformação concreta da realidade natural e social não aceita a adaptação do sujeito à sociedade contemporânea, como reafirma Rossler (2004, p. 81):

Qualquer educação que vise, consciente ou inconscientemente, adaptar os indivíduos à sociedade contemporânea comete duplo equívoco: o equívoco histórico de pressupor que a sociedade capitalista contemporânea é uma formação social natural, independente dos homens, e por isso absoluta, eterna; e o equívoco moral, de defender uma forma de organização social que aliena os indivíduos da sua condição de seres humanos.

Convém destacar que a educação, no discurso e na ação da classe que detém o poder político, econômico e social, tem como finalidade habilitar o indivíduo tanto tecnicamente quanto social e ideologicamente para o trabalho alienado. Uma educação com a finalidade de adequação do aluno ao mercado de trabalho, portanto subjugado ao poder da classe dominante.

Tal discurso oculta os seus reais interesses e fala de ética, mas “astutamente” não revela que “[...] a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente” (FREIRE, 1996, p. 48).

Desse contexto emerge o direcionamento que nos interessa: a educação na perspectiva da formação humana e libertadora, que deve servir aos interesses econômicos, políticos e culturais de forma que satisfaça as necessidades e anseios dos profissionais da educação, dos educandos e da sociedade em geral.

Essa perspectiva de educação exige dos sujeitos envolvidos a clareza tanto dos conhecimentos científicos, social e historicamente construídos a serem trabalhados quanto da realidade dos alunos.

Essa ideologia ofuscante se faz presente nas afirmações dos professores quando perguntados sobre a teoria em que fundamentam a sua prática pedagógica e se a estudam. Observamos que, praticamente, todos os professores tiveram dificuldade para responder à pergunta, declarando não se lembrarem e outros afirmaram utilizar um pouco de cada teoria.

Não uso só uma específica, gosto de diversificar, mas tudo depende do momento (P 3).

Na sala de aula não tem como você usar só uma teoria. Eu acho que a gente mistura várias teorias e explica. Às vezes você usa uma e às vezes você usa outra, não tem como usar só uma, só a tradicional ou só o construtivismo, você faz uma mistura e aplica na sala de aula. A gente não estuda teoria (P 5).

Eu estudei, a gente como professor pega um pouco de cada uma, não adianta alguém dizer que é só construtivista, que não é. A gente tem um pouco do tradicionalismo (P 7).

Saber teorias é importante, mas é preciso saber aplicá-las à nossa realidade e ainda criar novas de acordo com nossos interesses e recursos (P 1).

De fato, as declarações revelam a dificuldade dos educadores em articular os conhecimentos teóricos à prática pedagógica. Sabemos que não basta ter os conhecimentos científicos, é necessário também saber socializá-los, conforme Saviani (2005) esclarece: a função social da escola é a socialização do saber sistematizado, o saber historicamente produzido pelos homens e aqui se insere a tarefa tanto da escola quanto do educador.

Ao educador cabe a responsabilidade de saber socializar esses conhecimentos, considerando as condições dos alunos, os interesses, as experiências que trazem consigo e suas necessidades reais. É responsabilidade da escola e do educador saber o que deve ser ensinado, quem é esse aluno, a quem ele deve educar e como fazer com que esses conhecimentos sejam, de fato, muito importantes para os alunos viverem com mais dignidade na sociedade atual, repleta de desafios e desigualdades sociais.

A escola deve incluir também os conhecimentos tecnológicos e possibilitar que os alunos adquiram esses conhecimentos da ciência e da tecnologia, tendo como perspectiva colocá-los a serviço da humanização da sociedade e isso pressupõe que, quanto mais sólida teoricamente for a formação profissional dos educadores, mais eficiente será a sua prática pedagógica. No entanto, os alunos e os professores das escolas pesquisadas não têm acesso ao saber das novas tecnologias no contexto escolar. As escolas não são informatizadas, apenas as Escolas A e C possuem televisão e vídeo, porém não há espaço apropriado para o trabalho

com os alunos e o computador que a Escola A possui é para uso do setor administrativo da escola.

Quando indagados sobre os teóricos/autores que mais contribuíram para a formação durante o processo ensino-aprendizagem, apenas alguns professores se lembraram. De acordo com esses professores, os autores que mais contribuíram para a sua formação foram, por ordem do número de citações, Piaget, Freire, Vygotsky e Libâneo. Foram citados também uma vez: Candau, Gadotti, Veiga e Toschi.

O fato de os professores não identificarem uma teoria na qual fundamentam sua prática revela que os conhecimentos científicos adquiridos não foram suficientes para entender a teoria e que a formação oferecida pela Licenciatura Plena Parcelada ao basear-se mais na prática, acaba reforçando as dificuldades teóricas. Os testemunhos sugerem o que Freire (1996, p. 53) teoriza sobre a ideologia dominante: “[...] forja uma educação friamente tecnicista” e prepara o educador para a acomodação ao mundo e não para a sua transformação. Esse educador tem o perfil de “[...] um educador com muito pouco de formador, com muito mais de *treinador*, de *transferidor* de saberes, de *exercitador de destrezas*”.

O educador, como sujeito da práxis, não prescinde de sua responsabilidade de educador, mas a transcende através da sua prática pedagógica, buscando a mudança da realidade educacional e lutando pela superação da contradição opressor e oprimido. No entanto, esta tarefa não é fácil, pois como o educador pode transformar algo se ele não recebeu essa formação?

A pedagogia das competências relega para segundo plano o conteúdo da aprendizagem e privilegia o “aprender a aprender”, além de enfatizar o processo educativo pautado na “[...] experiência prática, nos procedimentos de ensino, nas formas pelas quais os alunos elaboram modelos mentais necessários à adaptação ao meio, etc.” (MARTINS, 2004, p. 65). Dessa forma, assiste-se a construção dos conhecimentos necessários ao indivíduo com a finalidade de adaptá-lo ao mercado de trabalho, atendendo, assim, às demandas sociais. Com tal finalidade, o indivíduo não é considerado sujeito de sua própria história, uma vez que se limita às condições para exercer a sua capacidade transformadora da realidade social vigente.

Conforme acentua Martins (2004, p. 70):

Acredito que subjugar os indivíduos a um modelo educacional a serviço da continuidade adaptativa significa ficar a meio caminho no exercício de sua função precípua, bem como aceitá-la apenas com esta tarefa significa compartilhar de sua mutilação, cujas cicatrizes se expressam nas mazelas decorrentes da manutenção da ordem social capitalista, entre as quais se destacam o empobrecimento objetivo e subjetivo dos indivíduos, o sofrimento físico e psíquico, a violência, etc.

Martins (2004) faz uma crítica contundente à pedagogia das competências ao afirmar que, nesse modelo, a educação não se coloca com a função de formar os indivíduos como seres críticos, universais e livres, imbuídos de condições para lutar contra a produção social alienada.

A educação, que acredita e reconhece o educando como sujeito histórico, trabalha contra a sua alienação, contra a sua passividade e procura libertá-lo dos mitos que o enganam e o subjugam aos ditames dos poderosos. A educação, nesse sentido, precisa ser pensada e discutida em suas relações dialéticas, ou seja, carece da presença de educadores em interação com a sociedade, com o educando e a realidade, capazes de mudar essa situação.

Nessa perspectiva, reportamo-nos à formação dos professores que atuam na educação básica do município de Ceres. Percebe-se que a formação destinada a esses profissionais, por meio da LPP, foi pautada também no modelo de formar por competências.

Trata-se de um conjunto de propostas ou de um ideário pedagógico que tem se destacado em diversos seminários de educadores e orientado estudos, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas. A construção de identidades, ensino e currículo por competências, saberes da docência, professor reflexivo, prática reflexiva, entre outras propostas encontradas nas reformas, constituem um referencial educacional no Brasil.

A educação é um campo complicado para definir sua função social e sua natureza, pois nela coexistem interesses de grupos sociais antagônicos: de um lado, os interesses da classe popular e, do outro, os da classe dominante, que quase sempre predominam. Além disso, essa classe social modifica as faces da educação com discursos e/ou conteúdos novos, tais como: pedagogia da qualidade, valorização do trabalhador, prática reflexiva, pedagogia das competências, pedagogia dos projetos, etc.

Um dos obstáculos que enfrentamos é a nossa dificuldade em decodificar o significado das mensagens implícitas nas propostas direcionadas à educação, especificamente à formação dos professores. Na verdade, tudo não passa de uma nova maquiagem com os velhos objetivos da classe dominante, como bem diz Frigoto (1995, p. 145):

[...] Podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral é para formar trabalhadores com capacidade de abstração polivalentes, flexíveis e criativos, ficando subordinados à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão.

Segundo o autor, os objetivos da burguesia para a educação e a qualificação dos trabalhadores permanecem, mesmo que sejam modificados os conteúdos históricos.

Autores como Enguita, Frigoto, Pimenta, Saviani, entre outros, que fazem a crítica à pedagogia das competências, à formação do professor reflexivo na perspectiva citada

anteriormente, afirmam que, em geral, as instituições acadêmicas têm dificuldade em formar profissionais da educação que articulem os fundamentos teórico-metodológicos no cotidiano escolar com sua prática pedagógica. Destacam também que os cursos de formação destinam-se a preparar o professor para ser um aplicador e um técnico, eximem-se de formar um profissional investigativo, crítico, com conhecimentos e domínio teórico, com preparo suficiente que respalde a sua ação pedagógica e o prepare para tomar decisões no âmbito de sua prática.

A educação, na perspectiva progressista e libertadora, enseja desses professores formados pela LPP uma ação pedagógica que estimule o pensamento crítico dos alunos, a participação do aluno como sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem e que respeitem a bagagem de conhecimentos do aluno que antecede a “leitura da palavra”.

A qualificação dos professores em exercício, seja pela LPP ou por outro projeto, não está dissociada da realidade posta por Freire (1996), Frigoto (1995), Martins (2004), e assim, sucessivamente, acontece a formação de seus respectivos alunos.

Para que se rompa esse círculo, se faz necessária a opção do educador por uma educação que possibilite uma nova prática educativa²⁸.

É preciso também a tomada de consciência dos educadores (enquanto agentes do processo educativo em sala de aula), da maneira/modo mais ampla/o possível, da realidade histórica da educação, das mazelas existentes no contexto escolar, apontadas pelos professores nas entrevistas e que serão abordadas a seguir, e de que o seu trabalho é uma especificidade humana, fazendo da escola onde atuam um espaço no qual os sujeitos (re)produzem seu conhecimento para em seguida socializá-los.

Para que a práxis pedagógica dos professores se constitua num elemento de ação política é necessário que a sua formação inicial tenha se realizado/efetivado com uma sólida base teórica. Acredita-se ser esse um dos caminhos para atenuar o caráter subordinado da educação como formação exclusiva para o trabalho.

3.3 Profissional do magistério

No campo da formação docente, encontramos evidências de que a formação em Pedagogia pela LPP contribuiu para a profissionalização dos professores, uma vez que, individualmente, eles conseguiram maior qualificação profissional. Isso representou um aumento do *status* social desses profissionais e relativa melhoria salarial, conforme relatam:

²⁸ A concepção de prática pela qual se orienta este trabalho é a da práxis de Marx e Freire, ou seja, uma prática deve acontecer na ausência da oposição entre reflexão e ação, na unidade entre teoria e prática.

Foi importante, melhorou a minha remuneração (P 8).

Melhorou, pouco, mas melhorou. Valeu a pena (P 4).

O ganho foi pequeno, o melhor foram os conhecimentos adquiridos (C 1).

Os professores pesquisados, em sua maioria, apontaram como principais mazelas da escola a desvalorização do profissional do magistério e a inexistência de políticas públicas para reverter este quadro. Nas entrevistas, verificamos que a maioria dos professores se vêem e se sentem realizados como profissionais que contribuem para a educação das crianças e para a construção de uma sociedade melhor. No entanto, eles percebem que a sua profissão não é valorizada suficientemente pela sociedade. Nas palavras de alguns, há mesmo “descaso por parte dos responsáveis pelas políticas públicas da educação”:

Eu acredito que melhorou muito, mas o baixo salário do profissional é um problema [...] o professor tem que elevar sua estima, ir para a aula feliz(P 10).

Já a educação [...] apesar de ter permanecido décadas sem nenhuma evolução tem melhorado muito, mas ainda é muito pouco, há muito ainda que melhorar [...] isso só será possível quando os dirigentes, criadores e formuladores das leis pararem de fazer vista grossa para os problemas da educação [...] Fazer dela um jogo político em benefício próprio e encarar com mais seriedade, investir nas escolas, na capacitação e na valorização dos professores rumo a qualidade. Assim [...] é, teremos uma educação voltada para o progresso (P 3).

Posso dizer [...] a sociedade ainda precisa ser trabalhada e conscientizada para valorizar e refletir sobre uma profissão que é de grande valor, e que é avaliada com muito descaso, principalmente por parte das nossas autoridades (P 1).

Ah... hoje em dia é até difícil ser educador porque a gente não tem mais aquele valor que a gente tinha antigamente. E os pais jogam as responsabilidades dos filhos em cima da gente (P 4).

Eu percebo assim [...] A sociedade não valoriza o profissional como ele merece. Vejo um descaso grande com o professor, que não é valorizado como precisa ser (P 5).

Esses professores afirmaram que ainda falta a valorização profissional que se expresse em uma remuneração adequada e justa que os possibilite ter melhor qualidade de vida. De acordo com os professores pesquisados e a análise do documento, o Plano de Carreira do Magistério (PCM) do Município de Ceres, criado pela Lei nº 1.509, de 21 de janeiro de 2004, representou, na época, um instrumento de valorização profissional no que se refere ao reajuste dos salários, diminuindo, portanto, as desigualdades verificadas dentro da categoria.

Conforme o que está registrado na ata de reuniões (PREFEITURA/CERES, 2003, p. 3-7) que antecederam a aprovação desse plano, foram realizadas sete reuniões para análise, discussão e alterações do anteprojeto da Lei do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Ceres. Essas reuniões se iniciaram no dia 1º de abril de 2002 e foram encerradas em 29 de setembro de 2003. Nas atas consta a presença de quatro a oito professores representando a categoria e da secretária de educação. Na primeira reunião, compareceram o secretário administrativo da Prefeitura e dois advogados como assessores jurídicos para elucidar dúvidas, os quais não tiveram participação nas demais reuniões.

A análise desse documento indica que sua entrada em vigor significou, naquele momento, um avanço muito grande quanto à definição de cargos, atribuições e suas relações com a formação do profissional do magistério.

Quanto à remuneração da categoria, há a indicação de que, naquele momento, houve um ganho significativo, visto que os salários foram elevados a um patamar considerado satisfatório. No entanto, esses ganhos tornaram-se defasados com o passar dos anos. Essa situação é atribuída, segundo o que constatamos ao analisar o documento, à inexistência, dentro do referido plano, de disposições que estabeleçam e regulem critérios para reposições salariais, reajustes ou até mesmo ganhos salariais decorrentes de data base, avaliações periódicas, promoções por merecimento e outras vantagens.

Fica evidente que faltaram aos responsáveis por sua elaboração um amplo estudo, um efetivo debate com as partes interessadas e a utilização de instrumentos que possibilitassem as reposições referidas. Desse modo, ter-se-ia um efetivo Plano de Cargos e Salários, fiel à Constituição Federal e às leis trabalhistas que prevêm reajustes salariais que preservem o equilíbrio atuarial e financeiro dos trabalhadores.

Esses professores revelam esperança na melhoria salarial e melhores condições de trabalho.

Eu acho que a sociedade em si não valoriza bem o professor, porque [...] por exemplo: quando a gente tem um aluno que sai bem na escola é muito inteligente, e quando ele vai mal é porque o professor não presta. Então, não só eu não sou valorizada, como todos os professores não têm sido valorizado não. Acha que a gente trabalha pouco e ganha muito e não é verdade (P 7).

Infelizmente, ainda não é reconhecida pela sociedade. As pessoas não despertaram para a sua importância. Acredito que é uma das maiores profissões que existem, e é através dos professores que se formam inúmeros profissionais (P 3).

Acho que a sociedade em geral [...] às vezes valoriza o professor (P 2).

Na perspectiva de Marx (apud CHAUI, 1994), a constituição do homem ocorre no conjunto das suas relações sociais. O professor precisa entender que, para uma remuneração justa de seu trabalho, sua luta coletiva e a participação política e sindical são capazes de conquistas sociais. O educador deve garantir aos seus alunos a aquisição dos conhecimentos necessários para que eles possam desenvolver o percurso do processo ensino-aprendizagem com sucesso.

Indagados se eles se reconhecem como sujeitos históricos no processo educativo, os professores, em sua maioria, tiveram dificuldade para entender e responder a pergunta, apesar de, no primeiro momento, haverem respondido afirmativamente.

Não entendi a pergunta (P 4).

Logo após a nossa interferência, explicitando a questão, o mesmo professor diz:

Não me identifico com a pergunta. Eu sinto que faço parte da história e estou desenvolvendo esse papel (P 4).

Os demais testemunhos também necessitaram de nossa intervenção para explicitar a questão, mas mesmo assim nem sempre ela ficou clara para os entrevistados:

Com certeza, a gente trabalha com vidas e com certeza, a gente faz história (P 5).

Sim. A gente tem que fazer parte desse fantástico mundo da educação e acreditando que nós contribuímos, um pouco a cada dia que a gente vivencia, construindo a história para que amanhã nosso alunado possa dizer que valeu a pena (P 10).

Sim, porque sempre busco algo de melhor (P 6).

Sim. Eu posso transformar os meus alunos, ajudá-los nos seus problemas afetivos, de aprendizagem (P 2).

Sim, pois faço parte dessa história e contribuo diretamente deste processo, e isto é gratificante (P 3).

Eu tenho certeza que sim. A gente tem procurado escrever a história da vida da gente. Como professora a gente tem uma caminhada muito grande. Ainda mais que eu sou professora há trinta anos, e sou professora dos filhos dos meus alunos. Então, eu tenho escrito a história sim. Eu sei que muitas pessoas, daqui a algum tempo, vão lembrar que eu fui sua professora e aquilo que eles aprenderam foi muito importante (P 7).

Eu me reconheço como sujeito histórico dentro do processo educativo pela minha contribuição com a educação, pela prática em sala de aula, e até mesmo pela minha formação pedagógica (P 1).

Os professores expressam a sua contribuição profissional na construção da história da educação de seus alunos, na construção dos conhecimentos e na interação com o outro.

Conforme afirma Freire (1983, p. 52), isso dá sentido à vida e, portanto, à história, pois “[...] a história é feita pelos homens, ao mesmo tempo em que nela se vão fazendo também”.

O discurso dos professores sobre como resolver as mazelas da escola revela que são educadores conscientes de que esses problemas não se resolvem a curto prazo. É necessário contar com a participação de todos os envolvidos no processo educacional, na elaboração de projetos sérios e eficazes que atendam os interesses e as necessidades da classe trabalhadora, além de gestores atuantes e responsáveis.

3.4 O papel da escola e da família

A participação da família na educação escolar dos filhos tem sido um tema abordado constantemente nas reuniões pedagógicas como um problema de difícil solução. Pelos relatos dos educadores há falta de interação entre a escola e a família e, conseqüentemente, é pouca a participação dos pais no processo educativo.

Mediante a observação das aulas, das reuniões com pais, professores e gestores e pelas entrevistas, constatamos que tantos os professores quanto os gestores consideram a falta de envolvimento dos pais no processo ensino–aprendizagem como desinteresse pela educação dos filhos.

Na ótica de Barroco (2004, p. 172), estamos vivenciando “a denúncia do esvaziamento da afeição nas relações familiares”. Para ela, a escola entende esse processo como descuido dos pais na educação dos filhos e toma tal posição “como algo particular”. A autora considera que essa “prática escolar alienada” diz respeito também ao aligeiramento na educação, quando as disciplinas consideradas importantes e que ajudariam os professores a entenderem as questões que envolvem o homem e a sociedade são retiradas da matriz curricular do curso ou ficam com carga horária reduzida. Ela pondera:

Tenho defendido, ao contrário, que as escolas parem de se referir aos pais como se eles não amassem os filhos e como se as famílias fossem desestruturadas, ou como se elas pudessem assumir por si mesmas outra forma de organização (BARROCO, 2004, p.186-188).

Para a autora, é preciso entender que as instituições sociais são construídas, e as relações interpessoais, antes de serem consideradas como algo particular, são relações sociais, portanto são históricas. A maioria das famílias está enredada nas dificuldades próprias do modelo de sociedade vigente.

O modelo de família bem estruturada, feliz, saudável e protetora nunca existiu na forma idealizada e divulgada, antes “[...] trata-se de uma construção ideológica da burguesia em sua época revolucionária” (BARROCO, 2004, p. 186). Tudo se refere a uma “imagem ideológica” ou “família fetichizada”.

Segundo os professores que estão atuando há muito tempo na educação, a família não tem a tradição de cooperar com a educação escolar dos filhos, porém, atualmente, essa realidade se tornou mais evidente.

Para os professores, a sociedade exige mais do que a escola pode oferecer. Afirmaram que tanto a escola pública quanto os professores estão perdendo a importância que tinham para a sociedade como um meio de ascensão social e de formar para o trabalho competitivo. Conforme a fala desses professores, a escola está assumindo novos papéis, de forma que cabe aos professores atuarem como psicólogo, pai, mãe, além das atribuições específicas de cada um.

Outras colocações expressam que a escola não tem contado com a contribuição acadêmica da família, o que supõe a ausência de afinidade cultural entre família e escola. Esse é um dos motivos apontados, de forma implícita, para justificar as dificuldades individuais e as deficiências na aprendizagem dos alunos na prática escolar. Na questão sobre as aspirações da população em relação às responsabilidades da escola, grande parte dos professores afirmou que a sociedade transfere para a escola as responsabilidades inerentes à família. De acordo com os professores:

Hoje a sociedade é assim, pais, eles estão deixando e esquecendo a responsabilidade deles como pais para a escola. Eu acho que eles estão transferindo a responsabilidade deles e colocando nas mãos da escola e do professor, e assim o professor fica muito sobrecarregado diante disso (P 5).

A responsabilidade da escola... eu acho que é educar as crianças de hoje para viver uma sociedade que está cada dia mais complexa, e ensinar as crianças a pensar, ser um ser pensante e reflexivo (P 4).

Eu vejo assim... que a responsabilidade da escola e o que a população deixa a desejar: os pais colocam os filhos na escola e pensam que a escola é tudo, mas não é. Tem que ter a participação deles, mas não está havendo isso, no geral, na cidade e no município, os pais não querem assumir essa responsabilidade que é deles também. A educação não é só na escola, vem do berço também (P 8).

A sociedade hoje acredita que a escola é a salvação do mundo, também não é. Acredito que tem que vir de casa, da formação de casa, dos pais cobrarem dos filhos... A sociedade jogou a responsabilidade daquilo que não está bem para cima dos profissionais da educação. Eu entendo que o professor é pago, formado para ministrar os conteúdos (P 10).

A população espera uma educação de qualidade, cada vez melhor, e os alunos possam aprender mais (P 6).

Eu acho que a sociedade está querendo muito, tudo. Muitas pessoas, às vezes, estão querendo que a gente eduque seus filhos, e a gente não é responsável. A gente ajuda, através dos conteúdos, a perceber como vive no tempo, num mundo melhor. Acho que é isso que a sociedade deveria esperar de cada um de nós. Ela tem exigido mais do que nós podemos repassar (P 7).

Posso dizer que a população aspira maiores responsabilidades possíveis, pois entregam seus filhos sobre responsabilidade do corpo docente e confiam neles. (P 1).

São tantas coisas... primeiro querem uma educação de ótima qualidade, o melhor para seus filhos. Muitas vezes, eles querem que o professor seja pai, mãe, psicólogo e não apenas ensinar. Querem a amizade de todos os envolvidos na escola. Reunir-se mais para tratar dos assuntos da escola e de seus filhos (P 2).

A sociedade tem sobrecarregado muito a escola. Ela espera que a escola exerça diversos papéis e seja responsável pelo aspecto cognitivo, social, emocional e cumpra tarefas de responsabilidade das próprias famílias. E, sinto que as escolas estão assumindo cada dia mais esse papel (P 3).

Os professores se sentem sozinhos diante de tantos desafios. De um lado, estão as cobranças da escola e da sociedade que lhes impõem a responsabilidade por todo o processo educacional e esperam soluções; de outro, estão os pais que exigem o sucesso escolar e a educação, digamos, integral dos filhos:

A sociedade nos cobra bastante. Outro cidadão pode fazer qualquer coisa... mas o professor é muito visado, e a sociedade cobra muito isso. A gente fica à vontade... porque a sociedade tem o direito de cobrar porque nós somos formadores de opiniões, e fazemos com que o cidadão seja crítico, reflexivo, questionador, e isso é superimportante (P 10).

Os professores declaram que a família não tem a tradição de procurar a escola e cooperar com a educação escolar dos filhos.

Os pais esperam muito da escola, não assumem o papel de pais. Deixam que a sociedade eduque, forme para a vida e para a profissão (P 9).

Durante a observação das aulas e das reuniões com os pais para entrega de boletins e uniforme escolar, percebemos que os alunos com desempenho escolar considerado satisfatório contam com um maior envolvimento dos pais em casa, acompanhando os deveres escolares. Os pais considerados ausentes do processo educativo dos filhos, ao chegarem para a reunião, demonstram não saber em que ano o filho estuda e qual é o nome da professora. A coordenadora declara:

Poucos pais procuram a escola, a maioria fica ausente, eles participam mais na entrega de boletins, livros, uniformes. [...] A maioria dos pais não sabe o nome da professora do seu filho, falta interesse em conhecer a professora do filho (C 1).

O discurso dos professores e da coordenadora mostra que os pais têm grande responsabilidade pelo sucesso ou insucesso escolar dos filhos. A família, por sua vez, atribui à escola a responsabilidade de educar e formar seus filhos.

Assim, escola e família não fazem distinção entre a educação informal e a formal, confundindo seus papéis no processo da aprendizagem escolar. Demonstrem que não percebem as profundas mudanças ocorridas nas formas de organização familiar. Tais mudanças têm distanciado a interação entre família e escola e refletem a decadência do modelo de família patriarcal e que cabia às mães se dedicar integralmente aos filhos e à vida familiar, razão pela qual a maioria dos pais e mães não colabora da maneira que a escola e os professores necessitam e esperam.

Essa família patriarcal cedeu lugar a uma nova organização familiar, que deve conviver com um quadro social no qual estão presentes: crescente índice de pobreza econômica, maior participação da mulher no mercado de trabalho, divórcio, mulheres chefes de família, estresse familiar, etc.

Por todos esses motivos citados e outros mais, a família sofre limitações para participar da gestão escolar e do processo ensino-aprendizagem de seus filhos, considerando que pouco tempo resta para o lazer e o descanso da família.

A escola, por sua vez, afirma que o êxito do processo educacional depende muito da atuação e participação da família, que deve estar atenta e acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do educando.

Os professores pesquisados se queixam que a responsabilidade pela educação ampla dos alunos foi transferida para a escola pelos pais. Enfatizam que isso redefine a função da escola na sociedade. Percebe-se que os papéis da escola foram ampliados para atender às novas demandas da família e da sociedade. Negar esse fato é agir fora do contexto social.

Freire acredita que uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática do conhecimento, é trabalhar para que o sujeito da aprendizagem se torne autônomo no processo ensino-aprendizagem. Para isso, é preciso que “[...] a escola instigue constantemente a curiosidade do educando e que ele vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência e do mundo” (1996, p. 46). Para o autor, o educando não deve ser mais um receptor dos conhecimentos transferidos pelo professor.

Os dados de pesquisas domiciliares (IBGE, 2006) revelam que as famílias brasileiras também passam por profundas transformações em consequência da nova ordem social, o que tem gerado novas formas de composição familiar e de relações sociais, entre as quais se

destacam: aumento da expectativa de vida; aumento das separações e divórcios e novas configurações familiares.

Entre todas as transformações pelas quais as famílias vêm passando, uma delas afeta diretamente as relações sociais entre família e escola: a ausência dos pais no lar e a diminuição do tempo real que permanecem com os filhos. Esse tempo, que antes era preenchido com atividades orientadas e acompanhadas, principalmente pela mãe, atualmente é ocupado por outras instituições ou pelos meios de comunicação social, sobretudo pela televisão e/ou pela internet.

A mídia tem assumido a função de família, que é a de ser referência na formação moral e cultural das novas gerações. Isso fragilizou a capacidade socializadora da família e tem provocado mudanças substanciais nas relações sociais familiares.

Segundo Ackermn (1986, p.17, apud BARROCO, 2004, p. 178), “[...] os padrões estabelecidos de indivíduo, família e sociedade estão sendo abalados”, pois “[...] seres humanos e relações humanas foram lançados em um estado de turbulência, enquanto a máquina cresce muito à frente da sabedoria do homem sobre si próprio”. Nesse contexto, insere-se também a escola que desfrutava de grande prestígio como agente responsável pela formação dos indivíduos por meio da transmissão dos conhecimentos acumulados. Era considerada como extensão da família, uma vez que as crianças a viam como “o seu segundo lar” ou “a sua segunda casa”, conforme o ditado popular.

De acordo com os novos papéis assumidos pelos membros da família e pela escola, papéis esses definidos pelas relações capitalistas que estruturam a sociedade, parece que esse ditado popular está invertido. A escola corre o risco de ser transformada em uma instituição de assistência social, responsável por compensar a “ausência de afeição” denunciada por Barroco (2004) e as carências afetivas, culturais, enfim, todas as necessidades essenciais para uma formação equilibrada das crianças, de responsabilidade da família, segundo a fala de uma professora:

Hoje a sociedade é assim, os pais estão deixando e esquecendo a responsabilidade deles para a escola. Eu acho que eles estão transferindo a responsabilidade deles como pais e colocando nas mãos da escola e do professor, e assim, o professor fica muito sobrecarregado diante disso (P 5).

Fica evidenciada uma denúncia de que a família renunciou às suas responsabilidades que anteriormente desempenhava no âmbito educativo e passou a exigir da escola que preencha a lacuna deixada por ela.

Conseqüentemente, os professores queixam-se da falta de apoio familiar, pois, atualmente, é comum as crianças chegarem à escola sem ter realizado as tarefas escolares de casa.

Entre as novas funções sociais da escola, além da socialização dos conhecimentos historicamente elaborados, ela deve dar conta da formação de hábitos e valores, da formação para o trabalho, de assistir às crianças em suas necessidades afetivas, cognitivas, etc.

Os docentes não têm a prática de refletir sobre os problemas que lhes dizem respeito. Observamos o dia-a-dia dos professores e percebemos que seu tempo é preenchido pelas atividades escolares de tal forma que não sobra ocasião para se dedicar a estudos, a não ser os estabelecidos pela escola para a organização e preparação das aulas ou os cursos de formação continuada.

Tudo indica que há uma alienação dos profissionais da educação em relação ao seu próprio objeto de trabalho. Como pudemos verificar no seu discurso, há certa dificuldade de se reconhecer como sujeito histórico, acrescida da impossibilidade de estudar para aprofundamento teórico-metodológico como pressuposto para uma ação pedagógica mais eficaz por falta de tempo. A escola cobra atualização continuada, mas não propicia tempo nem cursos para os professores. A sociedade cobra também essa atualização, mas não se posiciona com o professor pela sua valorização profissional.

As cobranças não têm, por fundamento, ações concretas que possibilitem de fato a atualização continuada desses profissionais.

A família e o educador têm sido questionados pela sociedade. É um momento de mudança e de ressignificação do papel social da escola, de o pedagogo assumir um papel de protagonista nesse processo de mudança.

Não há como negar o intenso processo de transformação com origem no avanço da ciência tecnológica, que obriga a escola a repensar suas formas de interagir com as famílias e com a sociedade. Além disso, ela precisa aprender a lidar com a diversidade cultural presente na sociedade brasileira.

O princípio da participação é essencial para qualquer mudança de atitude. Barroco (2004) chama a atenção para o fato de que a escola tende a ocupar um novo lugar na vida das pessoas, recebendo tarefas que antes eram da família.

3.5 A aprendizagem dos alunos

A preocupação dos professores pesquisados com a interação entre o educador, o educando e o meio social, para a construção dos conhecimentos, pôde ser percebida quando foram solicitados a opinar sobre os conhecimentos mais importantes para a vida dos seus alunos. A maioria apontou, primeiramente, os conhecimentos que preparam os alunos para a inserção na sociedade e, na seqüência, a importância de saber ler e escrever bem e de ter o domínio das quatro operações matemáticas:

O professor tem que inovar, buscar o conhecimento. Que esses alunos hoje possam ser valorizados e ter conhecimento mais adequado (P 8).

Eu acho que o conhecimento mais importante é ele estar interagindo na sociedade, preparar o aluno para a sociedade. Saber ler e escrever muito bem. Falar o português perfeito. E a matemática ajuda muito (P 8).

Bom, eu acho que o conhecimento mais importante é ser capaz de conhecer o mundo em que ele vive, saber o que é bom e o que não é bom pra ele. Eu acho que é importante ele saber ler e interpretar o que lê. É isso. A matemática é muito importante, saber as quatro operações e saber textos também dentro da matemática (P 5).

Acho que são os conteúdos e a preparação para viverem melhor o dia-a-dia (P 6).

Aprender a ler, escrever bem, ser uma pessoa mais crítica (P 6).

Atualmente vivemos em uma sociedade competitiva, onde sobressaem aqueles que estão mais preparados. O conhecimento cognitivo é essencial... mas não é tudo. Apesar de serem ainda bem pequenos, procuro orientá-los em relação a cidadania e acima de tudo lutarem por aquilo que acreditam e sonham... além do respeito, bons modos e valores (P 3).

São os conhecimentos da realidade que fazem parte de sua vivência cotidiana (P 1).

É... Eu acho que é a socialização [...] Trabalhar muito a parte de língua portuguesa, a matemática, valorização da natureza, a preservação do meio ambiente, a informática porque tudo que você vai fazer precisa da informática (P 4).

Eu acho que... não só ler e escrever, mas nós temos que ensinar a nossos alunos a respeitar o próximo, porque está faltando muito [...] (P 7).

O processo ensino-aprendizagem acontece nas relações concretas entre alunos e professores, cuja prática pedagógica, aliada ao diálogo, é decisiva para a aprendizagem. Por reconhecer a escola como um espaço propício para a concretização dessas relações, é que fomos observar as aulas dos professores. A prática docente dos professores pesquisados revelou muitas potencialidades, mas também percebemos muitas fragilidades.

A observação das aulas e dos cadernos de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos das Escolas A, B e C levou-nos à conclusão de que, nestas escolas, as atividades propostas seguem um padrão e são repetitivas. Faz-se ditado de palavras, por exemplo, durante todo o ano nas turmas do 3º ano. Uma alternativa seria graduar as dificuldades ou alternar as atividades, após ditado de palavras, acrescentar frases, orações, parágrafos e assim por diante. Outro exemplo são os verbos mais utilizados para instruir as atividades: completar, copiar, reescrever, ordenar, seguir o modelo. Tais ações inibem a postura investigativa e crítica do educando.

O trabalho com a linguagem oral e escrita para a produção de textos é pouco desenvolvido, restringindo-se à produção individual de poucos textos. Tais momentos privilegiam a linguagem escrita com pouca variedade de gênero e tipos textuais. O estudo dos conteúdos e dos temas não envolve concretamente a vivência dos educandos. Esses conteúdos, desligados da experiência cultural dos alunos, dificultam a construção do conhecimento e não favorecem o desenvolvimento da criatividade e da liberdade de expressão dos educandos.

Desse modo, perde-se a oportunidade de colocar os educandos diante de situações que exijam criatividade e iniciativa como sujeito principal de sua aprendizagem, uma vez que essas atividades não são desafiadoras, nem promovem a descoberta e a construção do conhecimento. Na proposta das atividades, constatamos que, em geral, falta uma orientação prévia, clara e precisa sobre o que o educando irá fazer, como fazer e por que fazer. Às vezes, essa orientação é dada quando eles começam o trabalho e manifestam suas dificuldades.

Durante as aulas, ainda predomina uma participação limitada dos alunos, poucas são as vezes em que são solicitados a interagir com seus pares e a participar ativamente das atividades, opinando sobre os temas abordados de maneira crítica e construtiva.

No entanto, quando os professores foram indagados sobre os conhecimentos que consideram importantes para a concretização do processo ensino-aprendizagem dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a maioria dos entrevistados manifestou ter clareza dos conhecimentos que o profissional educador deve possuir e das condições para que esse processo ensino-aprendizagem ocorra.

O professor tem que ter conhecimentos e domínio da matéria, conhecer a realidade e as potencialidades dos alunos, o que os alunos precisam e a forma que eles precisam receber esses conhecimentos (P 5).

Outro professor afirma:

Todos aqueles que estão envolvidos nesse processo precisam ser compromissados, ter conhecimentos, não só da própria função, mas oferecer condições básicas para que ocorra a aprendizagem (P 3).

A fala dos professores expressa o que Freire teoriza sobre o processo ensino-aprendizagem: “Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (1996, p. 14).

Nesse sentido, Freire sustenta que um dos saberes muito importantes para a prática progressista do educador é ele assumir-se também como um sujeito na produção do conhecimento, além de ser responsável por criar as condições favoráveis para a sua produção ou construção. O que não podemos permitir mais é a transferência de conhecimentos, de conteúdos, pois o conhecimento, ao ser produzido, supera o outro já adquirido e se abre à construção de um novo conhecimento numa relação dialética.

Os professores entendem que as condições de que dispõem para efetivar a sua prática pedagógica são, prioritariamente, as fornecidas pelo conhecimento que adquiriram. O processo terá corporeidade se houver também espaço físico apropriado, infra-estrutura, recursos didático-pedagógicos, remuneração justa, etc. Essas boas condições objetivas conduzem a uma prática voltada para sujeitos em construção:

Ensinar não depende só de ter uma profissão, mas é preciso ter prática, amor, responsabilidade, compromisso e acima de tudo, sabedoria, pois a aprendizagem do aluno depende de um bom e dedicado professor (P 1).

Acho que deveria ter mais recursos pedagógicos, livros didáticos e escolhê-los melhor... livros literários... incentivar mais o professor nas séries iniciais a trabalhar com obras literárias e fantoches (P 2).

Nos depoimentos, os professores expressam que, além do domínio da teoria e da prática pedagógica, é essencial o cuidado afetivo, a sensibilidade estética, que suas ações sejam movidas não apenas pela vocação, mas também pela responsabilidade e compromisso social com uma práxis criativa e mais crítica. Segundo os professores, os conhecimentos mais importantes para a vida de seus alunos são, primeiramente, aqueles que lhes possibilitem ler e escrever bem, saber as quatro operações e ser uma pessoa mais crítica. Destacaram ainda outros aspectos, como preparar o aluno para viver em sociedade e estimular a valorização e a auto-estima da criança.

Esses conhecimentos apontados pelos professores estão em consonância com os objetivos gerais do Ensino Fundamental estabelecidos pela Escola A, em seu Projeto Político Pedagógico, os quais orientam também as outras escolas (B e C).

Com a municipalização do Ensino Fundamental, na zona urbana, e a implantação da política de ampliação gradativa do Ensino Fundamental de oito para nove anos, tanto na escola da zona urbana quanto nas escolas da zona rural do município de Ceres, tivemos dificuldade para comparar dados quantitativos do período de 2004 a 2007 quanto aos resultados do desempenho escolar dos alunos do 1º ao 5º ano.

Durante o período de transição entre as duas estruturas²⁹, a Escola A foi assumindo as novas turmas de alunos conforme a disponibilidade do espaço escolar, até o limite de 16 turmas. A coordenadora pedagógica informou que a biblioteca da escola A foi transformada em sala de aula para atender os alunos da própria escola. A partir do 6º ano, todos os alunos vão para outra escola da rede pública estadual ou da rede privada. Como mencionamos, o prédio não pertence ao município e a concessão de uso termina em 2008. Por essa razão, não foram feitas grandes reformas na estrutura física da unidade escolar para continuar atendendo toda a demanda de alunos.

Dentro desse contexto, procuramos registrar os resultados da aprendizagem escolar dos educandos com base na observação do desenvolvimento dos alunos revelado durante as aulas — na leitura de textos, nas atividades desenvolvidas em sala de aula e nas tarefas de casa — fazendo os registros no diário de campo.

A observação das aulas e dos cadernos dos educandos confirma a aquisição dos conhecimentos considerados fundamentais e indispensáveis à formação das crianças do 1º ao 5º ano. Os educandos estão lendo com desenvoltura e, conforme as condições que lhes são oferecidas, escrevendo textos adequados aos objetivos a que se propõem; também descrevem e apresentam resultados utilizando o conhecimento matemático.

Outras potencialidades, tanto da prática pedagógica quanto da aprendizagem dos alunos, foram constatadas: todas as atividades propostas para os educandos são corrigidas pelo professor, de forma coletiva e individual; a maioria dos professores utiliza o tempo das aulas com conteúdos na quantidade adequada à série e à idade dos educandos, de forma que há um acompanhamento bem de perto do professor com relação às atividades dos alunos.

²⁹ No Ensino Fundamental de oito anos (da 1ª à 8ª série), as crianças ingressavam na escola a partir dos 7anos de idade ou a completar no início do ano. A Lei nº 11.274/2006, de 6 de fevereiro de 2006, instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração (do 1º ao 9º ano) com a inclusão das crianças de 6 anos de idade completos ou a completar no início do ano (MEC/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2007).

Constatamos também que, em todas as turmas observadas, dois ou três alunos, no máximo, apresentam dificuldades para ler e escrever bem.

No final do ano letivo de 2007, durante a análise das atas de resultados finais de aprovação e reprovação dos educandos da Escola A, perguntamos a cada professor pesquisado o que causara as dificuldades apresentadas e a retenção dos alunos. Os docentes apresentaram os seguintes motivos: alunos que faltam muito às aulas e não têm acompanhamento da família; alguns vieram transferidos no segundo semestre de outra escola, com dificuldades de aprendizagem e com notas baixas e alunos com problemas de doença que impedem o seu desenvolvimento.

Em nossas observações, constatamos: crianças que faltam muito às aulas e têm poucos conteúdos registrados nos cadernos, outras que chegam e não conseguem acompanhar os colegas de sala em relação à aprendizagem e uma criança que apresenta problema grave de saúde e pouco frequenta as aulas.

Ao analisarmos o quantitativo de alunos concluintes da primeira série inicial (atual 1º ano), no ano de 2003, verificamos que o índice de aprovação foi de 81% e de 89% para a primeira série (2º ano). Em 2005, esse índice elevou-se para 93% na primeira série inicial; 92% para a primeira série e 92% para a segunda série (3º ano). Constatamos também que, no ano de 2006, ano da implantação do ensino fundamental de nove anos³⁰ na zona urbana e na zona rural, houve uma pequena variação para menor no índice de aprovação em todas as séries da Escola A. Para as turmas do Ensino Fundamental de oito anos, o índice de aprovação continuou aumentando: a segunda série obteve 100% de aprovação e a terceira série conseguiu 92%.

Em 2007, na Escola A havia apenas uma turma de alunos do Ensino Fundamental de oito anos. As outras turmas do Ensino Fundamental de nove anos retomaram o crescimento no índice de aprovação: o primeiro ano alcançou 87%; o segundo ano, 94%; o terceiro ano, 80%; o quarto ano, 97% e o quinto ano, 94%, conforme mostram as tabelas e os gráficos a seguir:

³⁰ A partir da aprovação da Lei nº 11. 274, de 6 de fevereiro de 2006, institui-se o Ensino Fundamental de nove anos de duração, garantindo a inclusão das crianças de seis anos de idade. A nomenclatura das séries iniciais do Ensino Fundamental passou a ser da seguinte forma: a 1ª Série Inicial corresponde ao 1º Ano; a 1ª série, ao 2º ano; a 2ª série, ao 3º ano; a 3ª série, ao 4º ano; a 4ª série, ao 5º ano.

Tabela 1. Taxa de Aprovação do Ensino Fundamental – Escola A – Município de Ceres-Goiás, 2003-2007

Série/Ano	Alunos Aprovados (%)				
	2003	2004	2005	2006	2007
1ª Série Inicial	81	85	93	-	-
1º Ano	-	-	-	88	87
1ª Série	89	74	92	-	-
2º Ano	-	-	-	89	94
2ª Série	-	-	92	100	-
3º Ano	-	-	-	-	80
3ª série	-	-	-	92	82
4º Ano	-	-	-	-	97
5º Ano	-	-	-	-	94

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Esportes, Cultura, Ciências e Tecnologia
Foram considerados os alunos que concluíram o ano escolar

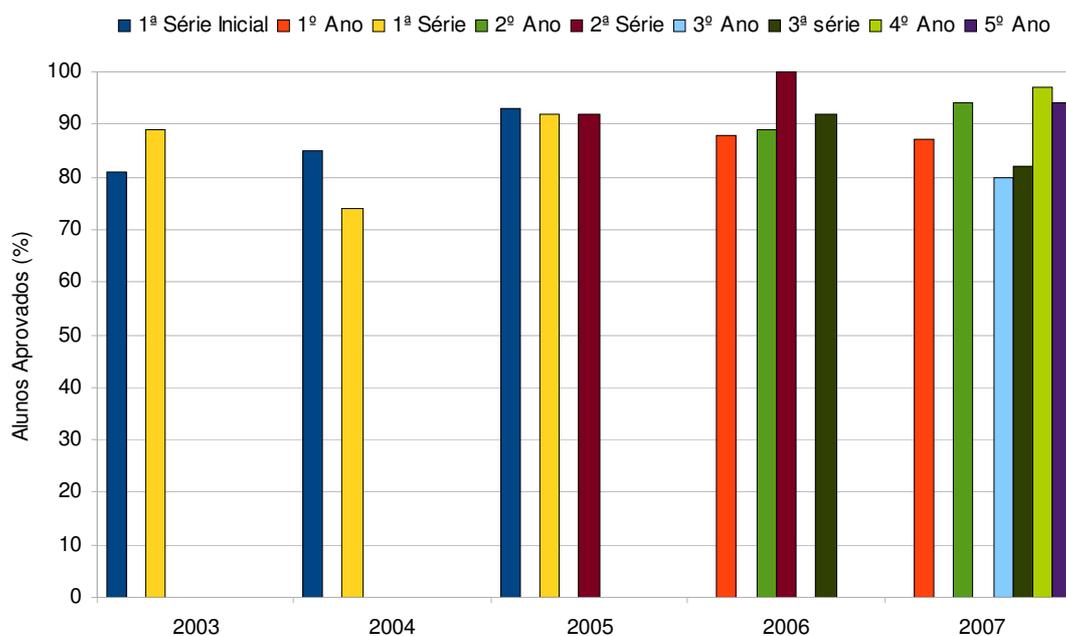


Gráfico 1. Taxa de Aprovação do Ensino Fundamental - Escola A - Município de Ceres-Goiás 2003-2007

Tabela 2. Taxa de Reprovação do Ensino Fundamental – Escola A – Município de Ceres-Goiás, 2003-2007.

Série/Ano	Alunos Reprovados (%)				
	2003	2004	2005	2006	2007
1ª Série Inicial	19	9	7	-	-
1º Ano	-	-	-	12	13
1ª Série	11	14	8	-	-
2º Ano	-	-	-	11	6
2ª Série	-	-	8	0	-
3º Ano	-	-	-	-	20
3ª série	-	-	-	8	18
4º Ano	-	-	-	-	3
5º Ano	-	-	-	-	6

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Esportes, Cultura, Ciências e Tecnologia

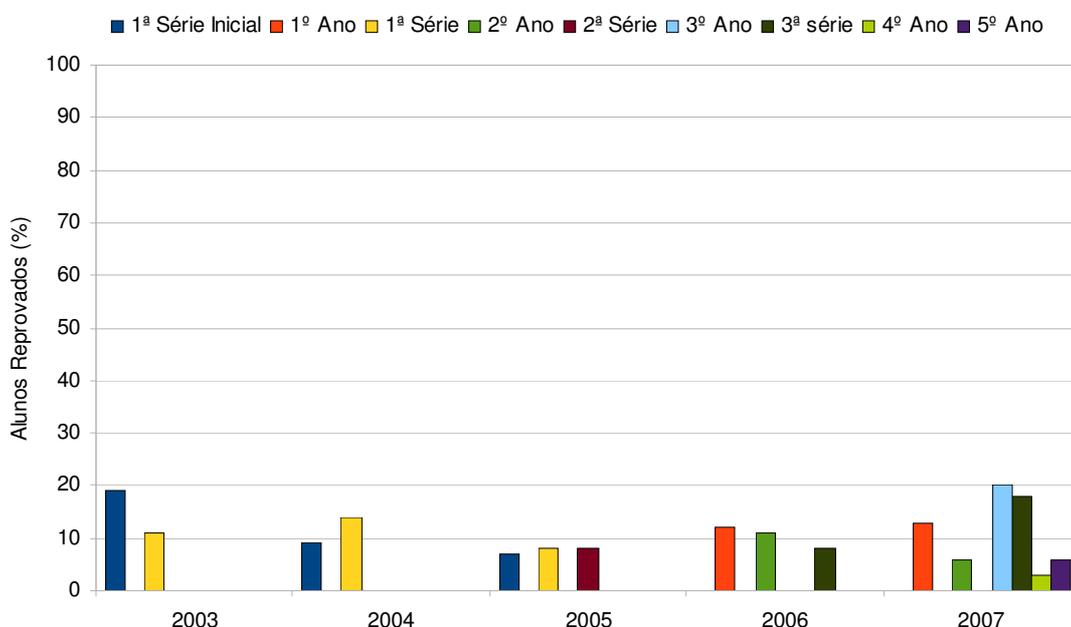


Gráfico 2. Taxa de Reprovação do Ensino Fundamental - Escola A - Município de Ceres-GO 2003-2007

Observamos, na escola A, que o índice de 19% de retenção na primeira série inicial em 2003 era considerado elevado e foi diminuindo nos anos de 2004 e 2005, aumentando em 2006, no momento de transição entre o ensino fundamental de oito anos e o de nove anos.

O mesmo processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos aconteceu nas escolas da zona rural. A Escola B, quando foi desativada em 2007, ainda não havia concluído esse processo e mantinha uma turma do Ensino Fundamental de oito anos. Nesse mesmo ano, a Escola C estava com duas turmas do Ensino Fundamental de oito anos. As duas escolas têm um número muito pequeno de alunos por série/ano, variando entre um e dez

alunos. Acreditamos que a formação dos professores em Pedagogia e esse pequeno número de alunos por turma são fatores que contribuíram para que essas escolas obtivessem 100% de aprovação entre os anos de 2004 e 2007 em todas as séries/ano. Dados do Saeb comprovam que a média dos alunos que têm professores com formação superior é maior.

Tabela 3. Taxa de Aprovação do Ensino Fundamental – Escola B – Município de Ceres-Goiás, 2003-2007

Série/Ano	Alunos Aprovados (%)				
	2003	2004	2005	2006	2007
1ª Série Inicial	100	100	100	-	-
1º Ano	-	-	-	-	-
1ª Série	86	100	100	100	-
2º Ano	-	-	-	-	100
2ª Série	100	100	100	100	-
3º Ano	-	-	-	-	100
3ª série	90	100	100	-	-
4ª Série	100	100	100	-	100

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Esportes, Cultura, Ciências e Tecnologia
Foram considerados os alunos que concluíram o ano escolar

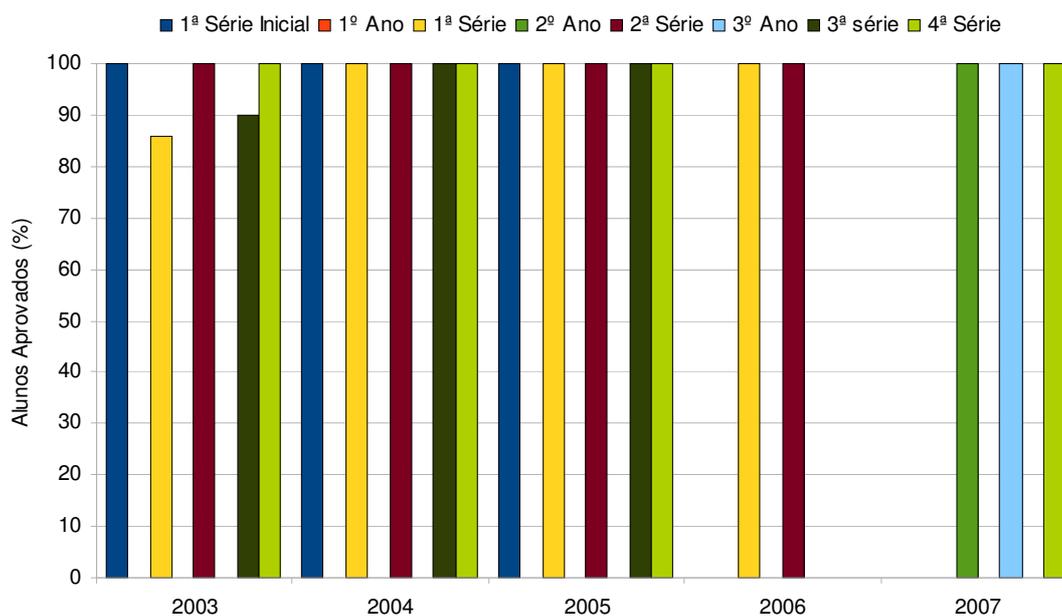


Gráfico 3. Taxa de Aprovação do Ensino Fundamental - Escola B - Município de Ceres-GO 2003-2007

Tabela 4. Taxa de Reprovação do Ensino Fundamental – Escola B – Município de Ceres-Goiás, 2003-2007

Série/Ano	Alunos Reprovados (%)				
	2003	2004	2005	2006	2007
1ª Série Inicial	0	0	0	-	-
1º Ano	-	-	-	-	-
1ª Série	14	0	0	0	-
2º Ano	-	-	-	-	0
2ª Série	0	0	0	0	-
3º Ano	-	-	-	-	0
3ª série	10	0	0	-	-
4ª Série	0	0	0	-	0

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Esportes, Cultura, Ciências e Tecnologia.

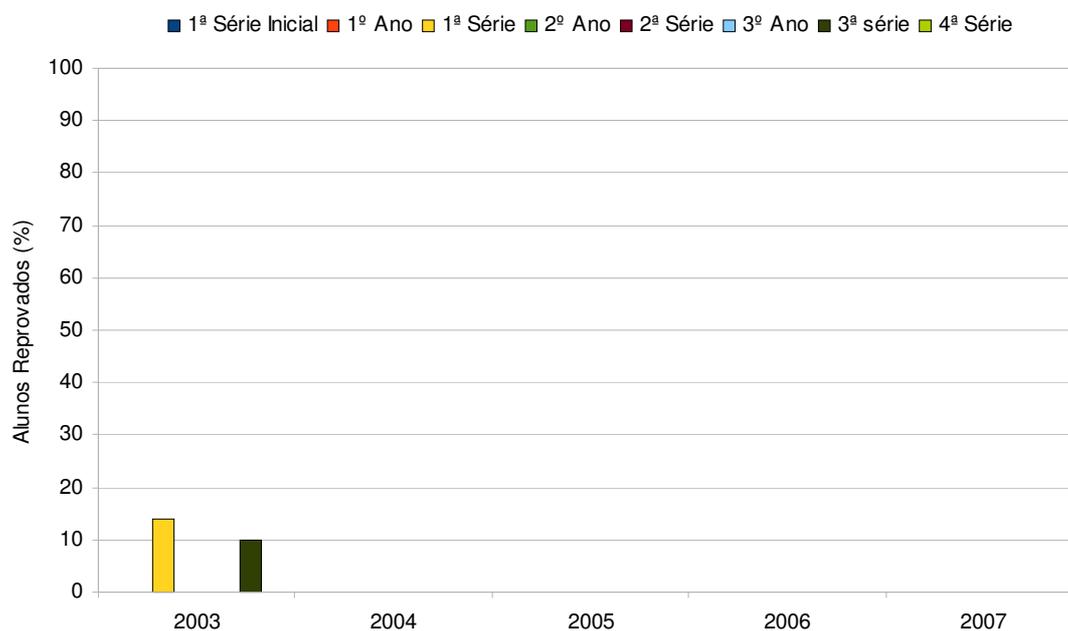


Gráfico 4. Taxa de Reprovação do Ensino Fundamental - Escola C - Município de Ceres-GO 2003-2007

Tabela 5. Taxa de Aprovação do Ensino Fundamental – Escola C – Município de Ceres-Goiás, 2003-2007

Série/Ano	Alunos Aprovados (%)				
	2003	2004	2005	2006	2007
1ª Série Inicial	100	100	100	-	-
1º Ano	-	-	-	100	100
1ª Série	100	100	-	-	-
2º Ano	-	-	-	100	100
2ª Série	100	100	100	-	-
3º Ano	-	-	-	-	-
3ª série	100	100	100	100	100
4ª Série	83	100	100	100	100

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Esportes, Cultura, Ciências e Tecnologia
Foram considerados os alunos que concluíram o ano escolar

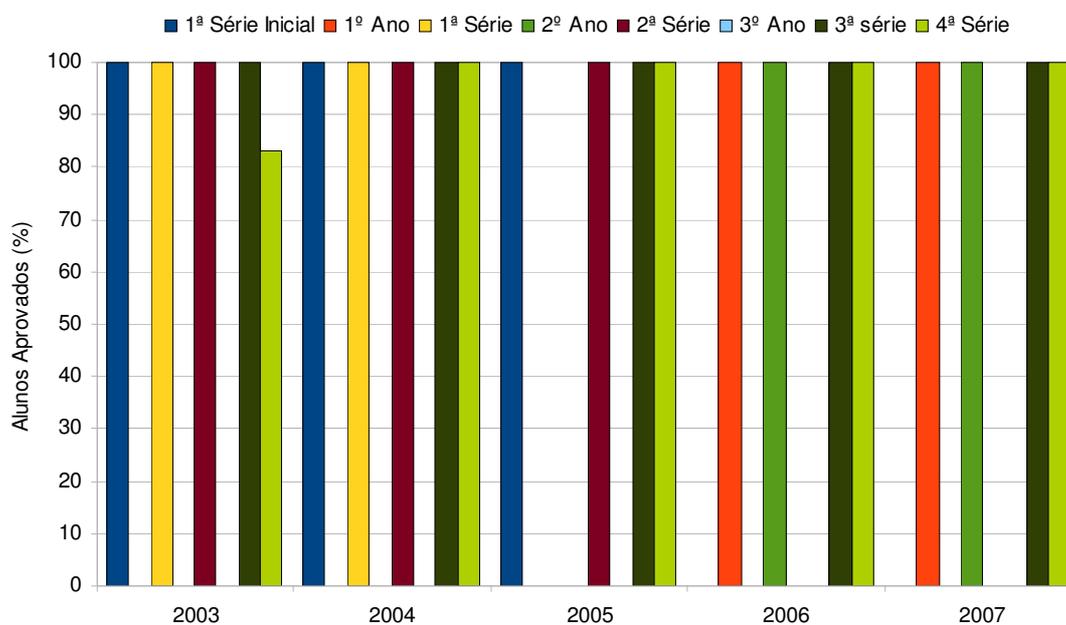


Gráfico 5. Taxa de Aprovação do Ensino Fundamental - Escola C - Município de Ceres-GO 2003-2007

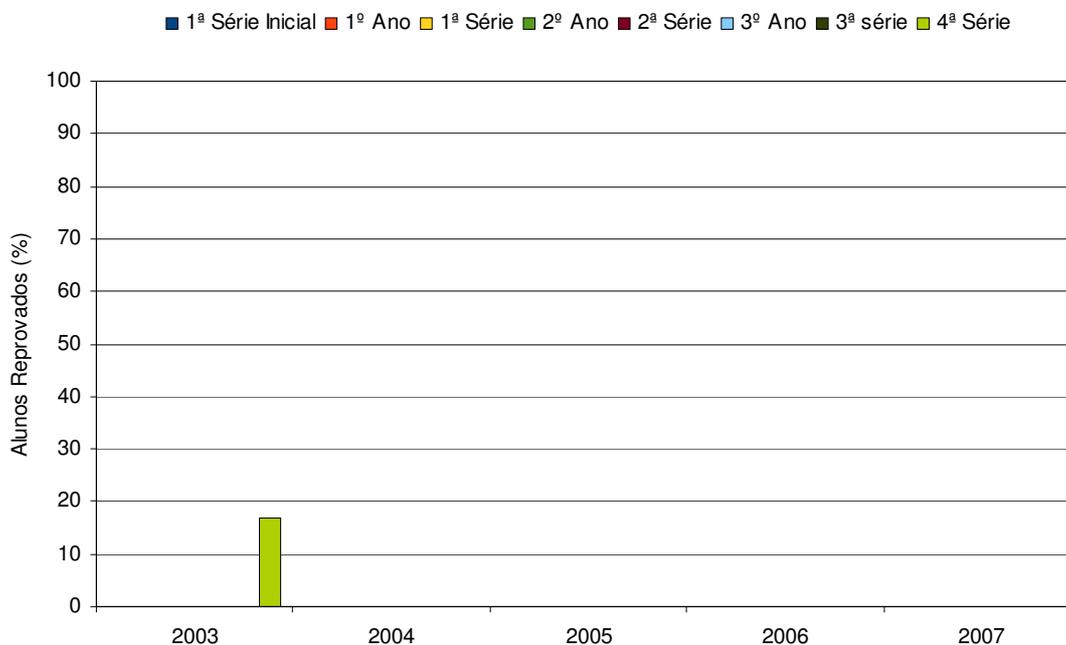
Tabela 6. Taxa de Reprovação do Ensino Fundamental – Escola C – Município de Ceres-Goiás, 2003-2007.

Série/Ano	Alunos Reprovados (%)				
	2003	2004	2005	2006	2007
1ª Série Inicial	0	0	0	-	-
1º Ano	-	-	-	0	0
1ª Série	0	0	-	-	-
2º Ano	-	-	-	0	0
2ª Série	0	0	0	-	-
3º Ano	-	-	-	-	-
3ª série	0	0	0	0	0
4ª Série	17	0	0	0	0

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Esportes, Cultura, Ciências e Tecnologia

Segundo Freire (2001), se o sujeito está na profissão do magistério e fez uma opção “pedagógica e política” tem de ter a convicção de que não basta trabalhar apenas com um *currículo mínimo*, dosado, determinado e reconhecido pelos programas oficiais. É preciso ir muito além na construção e reelaboração dos conhecimentos a serem socializados com os educandos.

Gráfico 6. Taxa de Reprovação do Ensino Fundamental - Escola C - Município de Ceres-GO 2003-2007



Saviani (2005), Enguita (1993), Freire (1996) e Severino (2001), entre outros autores, endossam a idéia de que não haverá transformação da realidade sem a intermediação de profissionais docentes, com preparação científica e técnica e nova consciência social para a

produção e socialização da cultura e dos conhecimentos escolares. Freire (1996) considera que o conhecimento deve ser discutido e não apenas transferido e que esses conteúdos, as formas de trabalhar, os métodos, etc, têm de ser instrumentos apresentados, discutidos e trabalhados com os educandos e todos os envolvidos na aprendizagem, não como verdades incontestáveis, estáticas, imutáveis, e que não podem ser adequadas à realidade e às necessidades dos alunos. O educador e o educando devem se reconhecer como sujeitos e agentes ativos *no e do* processo ensino aprendizagem.

Nesse processo, educador e educando, por meio do diálogo e da ação pedagógica, buscam juntos a (re)construção do conhecimento e se percebem como sujeitos comprometidos com a práxis nas escolas pesquisadas em Ceres.

O educador precisa orientar o educando, valorizá-lo como pessoa humana, como um ser social, político e cultural, de forma que ele seja capaz de enfrentar os desafios que, às vezes, o fazem permanecer na condição de objeto que tanto Freire combate em suas palavras:

A tarefa do educador não é a de quem se põe como sujeito cognoscente diante de um objeto cognoscível para, depois de conhecê-lo, falar dele discursivamente a seus educandos, cujo papel seria o de arquivadores de seus comunicados (1983, p. 46).

Essa tarefa do educador nessa longa caminhada tem se realizado no sentido da busca de uma atuação eficiente, na qual esteja incluída a participação ativa do educando na busca do saber escolar, da clareza e do conhecimento de sua ação pedagógica, envolvendo uma teoria que esclareça os objetivos e os meios apropriados para alcançar a eficiência desejada, de forma que a relação entre educando e educador, sujeito e objeto não seja uma relação linear. E assim, neste longo caminho ainda a percorrer, pretende-se que o educando tenha a oportunidade de se fazer sujeito, de explorar os objetos de conhecimento e de se tornar sujeito da própria aprendizagem.

Pudemos constatar a melhoria do índice significativo de aprovação e avanço dos alunos nas séries iniciais do 1º ao 5º ano, se compararmos com os índices de médias estaduais de 2003 e 2005 do ensino fundamental, que variaram entre 77,4%, 7,9% e 75,8%, respectivamente (MEC/INEP/SEE/SUDA).

Tabela 7. Ensino Fundamental no Brasil – Taxa de Aprovação por Dependência Administrativa, 1999-2005

Rede	Número de Alunos						
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Federal	88,8	89,6	92,1	86,8	80,4	84,6	85,0
Estadual	75,2	75,1	78,3	77,1	77,4	78,9	75,8
Municipal	73,5	76,9	79,1	80,1	77,6	80,8	82,4
Particular	96,5	95,6	96,2	95,1	95,0	95,5	95,9
Total	76,2	77,5	80,3	80,3	80,1	82,0	82,0

Fonte: MEC/Inep/SEE/Suda

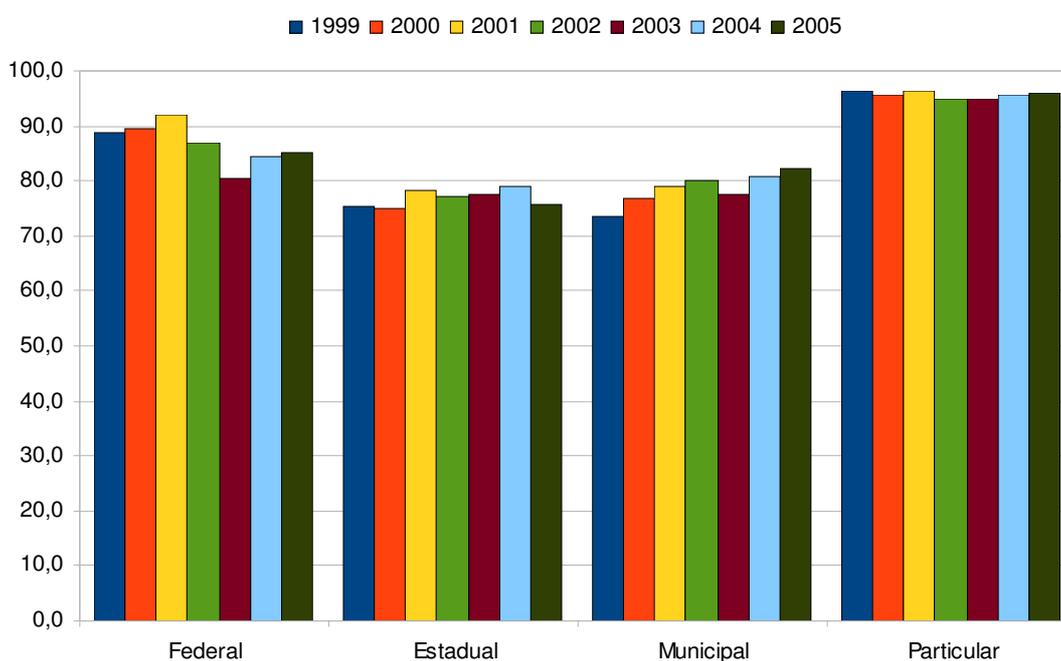


Gráfico 7. Ensino Fundamental - Taxa de Aprovação por dependência Administrativa 1999-2005

Tabela 8. Ensino Fundamental no Brasil – Taxa de Reprovação por Dependência Administrativa, 1999-2005

Rede	Número de Alunos						
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Federal	11,2	10,2	7,9	13,2	19,6	15,4	15,0
Estadual	9,4	9,4	8,4	9,6	10,6	9,5	12,1
Municipal	12,9	11,4	10,6	10,6	12,4	10,2	9,7
Particular	2,7	3,0	2,7	3,2	3,9	3,5	3,2
Total	10,1	9,6	8,7	9,3	10,3	9,0	9,6

Fonte: MEC/Inep/SEE/Suda

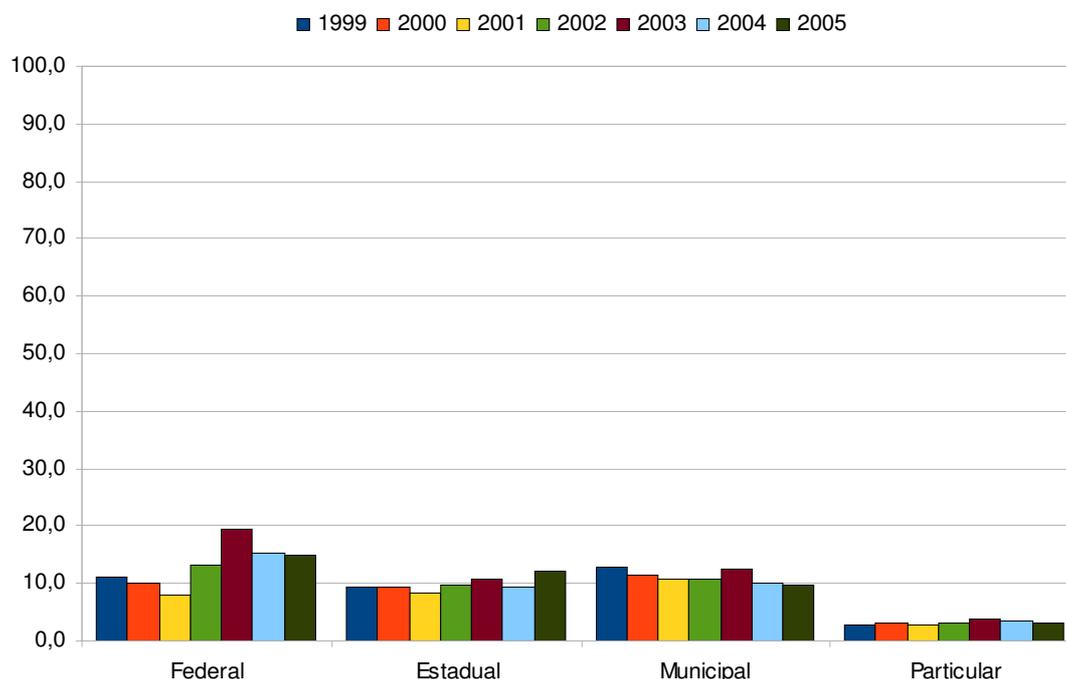


Gráfico 8. Ensino Fundamental - Taxa de Reprovação por Dependência Administrativa 1999-2005

A qualidade do ensino conquistada e a socialização do conhecimento devem-se a muitos fatores, dentre eles a profissionalização dos docentes ao cursarem Pedagogia pela LPP. Este fato se expressou em todo o processo da pesquisa e foi apontado pelos professores como a conquista mais importante da sua profissionalização inicial.

Ressalta-se, por oportuno, que outras questões importantes estão presentes nos discursos dos professores/egressos do curso de Pedagogia LPP de Ceres-GO.

Uma pergunta que os professores manifestaram dificuldades para entender foi sobre a importância de gênero, uma vez que a maioria dos educadores que atua do 1º ao 9º ano é composta por mulheres. Suas respostas demonstraram a crença de que as mulheres têm mais vocação³¹ para o trabalho com as crianças do que os homens e, de seu ponto de vista, esse é um fator que contribui para que as mulheres escolham a profissão de educadora.

Entre esse grupo de docentes, apenas dois são do gênero masculino e concordam com o pensamento das professoras sobre esse tema.

³¹ Os professores entrevistados utilizaram ainda outros termos: aptidão, dom, jeito e dedicação.

Segundo a pesquisa de Carneiro e Rincon (2007), “[...] a presença majoritária de mulheres no corpo docente, principalmente do Ensino Fundamental e Médio no Brasil é um fato constatado”, conforme demonstram as tabelas a seguir:

Tabela 9. Rendimento médio por gênero nas séries de educação infantil e ensino fundamental no estado de Goiás no ano de 2007

Gênero	Número de Profissionais	Porcentagem de Profissionais (%)	Renda Média (R\$)
Mulheres	8.417	79,83	541,19
Homens	2.127	20,17	550,17
Total	10.544	100,00	543,00

Fonte: Carneiro e Rincon (2007)

Tabela 10. Rendimento médio por gênero nas séries de ensino médio no estado de Goiás no ano de 2007

Gênero	Número de Profissionais	Porcentagem de Profissionais (%)	Renda Média (R\$)
Mulheres	1.803	60,48	678,11
Homens	1.178	39,52	735,65
Total	2.981	100,00	700,85

Fonte: Carneiro e Rincon (2007)

Vê-se que o magistério continua sendo uma das ocupações que mais absorve a força de trabalho feminina. A pesquisa citada revela ainda que, dentre os motivos que conduziram a mulher para o mercado de trabalho ao longo da história, destacam-se:

“[...] necessidade de compor a renda familiar; desemprego do chefe de família; ausência do cônjuge; desejo pessoal de realização” (CARNEIRO; RINCON, 2007). A conquista do espaço público não exige a mulher de continuar assumindo e executando as tarefas do espaço doméstico a ela atribuídas como sua responsabilidade. Segundo as pesquisadoras, “[...] considerando o trabalho produtivo e os afazeres domésticos nos cinco dias úteis da semana, as

mulheres trabalham em média 11,5 horas por dia”. Isso significa que a mulher desfruta de pouco descanso e raramente tem direito ao lazer, pois assume uma dupla jornada de trabalho.

As afirmações da maioria dos professores entrevistados expressam, ora de maneira explícita, ora de maneira implícita, que a profissão do magistério é um espaço próprio para as mulheres. Pudemos apreender, nas falas dos professores, a caracterização do magistério como uma profissão feminina e uma oportunidade ocupacional para as mulheres entrarem no mercado de trabalho como extensão do espaço doméstico:

É, eu acho que as mulheres gostam mais da profissão, escolhem essa profissão porque gostam de crianças. As mulheres são mais dedicadas à educação desde a família, e os homens parecem que não gostam muito dessa profissão, não se sentem bem, principalmente no ensino fundamental que trabalha com crianças (P 4).

Como as mulheres conseguiram entrar no mercado de trabalho, a cada dia elas têm se qualificado mais e conseguido mais espaço. Os homens também estão vendo a educação com bons olhos (P 10).

Eu acho que a mulher tem mais condições de trabalhar com as crianças. A mulher é mais sensível e sabe entender melhor, tem também a questão financeira. A mulher tem mais jeito de trabalhar com as crianças (P 5).

Acho que, por ser com crianças, as mulheres consigam sobressair com mais facilidade que os homens, até mesmo pelo próprio instinto. Mas não acredito que a atuação masculina possa interferir em alguma coisa, ou... até mesmo que prejudique o processo (P 3).

Para outros professores, a educação é também espaço para os homens, embora percebam a profissão como missão, vocação, pedagogia do amor e, implicitamente, insiram a feminilização da profissão:

A criança nessa fase necessita muito de carinho e compreensão. E isso pode ser feito tanto pela mulher quanto pelo homem... pois ambos são carinhosos e compreensivos. Portanto, tendo uma formação pedagógica não importa o gênero, pois ambos são capazes de desenvolver um bom trabalho (P 1).

O quê? Ah... Eu acho que... por exemplo... porque hoje em dia o aluno nessa fase é muito criança, parece que a aproximação da professora com a criança é mais fácil talvez que o homem [...] para mim, isso não tem muita importância não, porque quando eu fiz a terceira série, meu professor era homem (P 7).

Eu vejo a mulher na educação ocupando um espaço muito grande, e isso é muito bom, e também fico triste porque o papel do educador não precisa ser só mulher. Eu vejo que as mulheres são mais dedicadas (P 10).

Apontam também que os salários dos professores são baixos, portanto não atraem os profissionais do gênero masculino. Outro, porém, acha que o salário não exerce influência na escolha da profissão.

Acho que a mulher tem mais jeito com as crianças, tem mais vocação... Eu acho que o salário não influencia nesta porcentagem, acho que é o dom que influencia mais (P 2).

E acho que os homens preferem outra profissão porque a parte financeira é insuficiente para eles. Acho que ser professora é ideal para mulheres (P 6).

Nas afirmações dos professores, percebe-se que o trabalho docente ainda está marcado pela visão de sacerdócio e vocação, pelo entendimento do magistério como profissão tipicamente feminina. Eles associam a profissão à vocação, jeito, dom, aptidão, dedicação, amor à profissão e às crianças. No entanto, o profissionalismo se opõe a essa visão de docência, pois é preciso conquistar melhores salários, valorização da categoria e outros direitos que atendam às necessidades desses profissionais.

Percebemos nas enunciações que ainda é limitado o número de professores que vê o magistério numa perspectiva crítica e objetiva, mesmo quando manifestam a preocupação com salários e condições mais dignas de trabalho.

Esses pronunciamentos também nos dão pistas para as seguintes conclusões: as condições concretas de vida desses profissionais — professores/professoras — lhes permitiram situar a educação como a única alternativa e oportunidade de emprego; faltam-lhes o reconhecimento de sua condição de sujeitos históricos e a convicção da importância da tarefa de educador. Estas características são obscurecidas pela alienação política e superficialidade teórica.

Essa conclusão se justifica também pelas razões alegadas pelos professores para explicar os motivos que os levaram a se profissionalizar como educadores e também por que procuraram o curso de Pedagogia. A maioria dos professores declarou que na época do ingresso no curso superior, o único curso oferecido aos professores em exercício da rede municipal de educação era o de Pedagogia pela LPP na UEG:

Confesso que não era exatamente o que eu sonhei, mas aprendi a gostar enquanto cursava magistério, que escolhi devido a falta de opção. Resolvi então prestar o concurso e fui aprovada. Assim que comecei a atuar, cursei Pedagogia e, posteriormente, Psicopedagogia. E hoje, gosto muito do que faço, apesar das dificuldades enfrentadas (P 3).

Bom... É... No início, não foi uma escolha, não era o que eu queria. Eu terminei o Magistério e aí eu não sabia bem o que fazer. Mas aqui em Ceres eu não tinha tanta opção. Como eu não queria sair da cidade, eu resolvi fazer o Magistério e Pedagogia. Quando comecei a fazer a faculdade, eu gostei. Antes eu já trabalhava na educação. Quando eu vou fazer algo, eu tento fazer bem feito (P 5).

A educação para mim... de uma certa forma foi assim...É... não era bem o que eu queria. É claro que a gente sempre sonha com outra profissão, mas de repente eu me toquei e já estava dentro da educação, e muito feliz, aprendi muito (P 10).

Na verdade... foi a porta que se abriu naquele momento. Na época, eu já havia assumido uma sala de aula há alguns meses... quando surgiu a oportunidade. Não era o curso que eu gostaria de fazer, ainda sonhava em cursar jornalismo (P 3).

Procurei Pedagogia porque foi a oportunidade... foi um programa para os professores do município, e eu não pagava. A primeira opção foi a matemática (P 2).

Porque eu já estava atuando no Ensino Fundamental, e assim ele foi de grande valor... fazendo de mim uma profissional (P 1).

Porque já estava inserida nessa profissão de professora e era o meu sonho fazer um curso superior... é uma profissão que eu escolhi, e que eu gosto mesmo de trabalhar (P 4).

Quando eu fui fazer, foi porque era oferecido pelo município, comecei sem saber se iria gostar. Ao fazer, passei a gostar muito (P 6).

Constatamos que uma professora escolheu a profissão magistério, as demais não tiveram outras oportunidades. Outros professores exprimem preocupação em ampliar sua ação educativa comprometida com a aprendizagem cognitiva dos alunos, com seu crescimento pessoal, com as relações interpessoais e com o seu fazer pedagógico:

Eu escolhi porque eu acho que o profissional tem que estar sempre se capacitando. Eu escolhi porque para continuar como professora eu precisava me capacitar mais (P 5).

Bom... Eu procurei esse curso para me graduar e trabalhar melhor com meus alunos, e também, porque quando você ganha melhor, é bem remunerado, você se sente melhor e procura estudar mais (P 8).

Bom...eu acho que tudo que a gente vai fazer, tem que procurar fazer bem feito. E, se eu sou uma professora, eu tenho que me aperfeiçoar para fazer melhor, e isso é que me levou a aperfeiçoar para fazer um trabalho melhor (P 7).

Dos professores que expressaram que o curso de Pedagogia não foi a sua primeira opção profissional, a maioria deles passou a gostar tanto do curso como da profissão de educador no transcorrer do curso. Quando indagados sobre os motivos de se profissionalizarem como educadores, eles apresentaram como motivos, em ordem de importância, a vocação, o amor à profissão e o fato de gostar muito de crianças:

Eu me profissionalizei pela minha vocação e amor à profissão (P 1).

Porque eu amo crianças, e desde pequena eu tinha vontade de ser professora. Eu já trabalhei em outras atividades, mas o que eu gosto de fazer é trabalhar na educação (P 2).

Porque eu sempre quis ser professora. Gosto muito de crianças (P 6).

É... foi um sonho, desde criança que eu tinha esse sonho de ser educadora e isso se realizou (P 4).

Foi uma árdua tarefa... eu optei por ser professor, por ser uma forma de estar com o ser humano. Ensinar é um prazer. Gosto de ensinar, e me sinto bem ensinando (P 8).

Por opção; sempre gostei... escolhi o Magistério e Pedagogia por gostar, amar..." (C 1).

Bom... Eu lecionei a vida inteira, era o que eu tinha vontade de fazer. Eu queria Pedagogia (P 7).

Esses depoimentos dos professores e da coordenadora revelam idealismo na opção profissional. Isso é preocupante, pois o educador, com base num ideal de ação, de pessoa e de sociedade, passa a não perceber o outro como ele é, no seu contexto real, na sua objetividade e subjetividade. Assim, ele pode se perder em ações que pouco contribuem para educar as crianças integradas ao seu contexto social como um ser capaz de enfrentar os desafios postos, de maneira inteligente e crítica, pela sociedade capitalista..

Fica claro que existe conflito na escolha profissional do magistério, pois a maioria dos professores, apesar de afirmar a opção pelo magistério enquanto profissão, apontou razões idealistas e ideológicas, enquanto apenas uma professora, de fato, defendeu sua escolha de forma profissional.

O convênio do município de Ceres com a Universidade Estadual de Goiás (UEG) para oferecer o curso de Pedagogia representou, segundo a visão dos professores, uma ação da política educacional muito importante para a formação profissional, uma vez que esse curso proporcionou a aquisição de novos conhecimentos. Embora o curso não fosse a primeira opção para a maioria desses professores, assim eles se manifestaram:

A conclusão do curso me possibilitou também uma realização pessoal. Sempre sonhei concluir um curso superior, agora estou e continuo em busca de mais [...] (P 3).

O curso de Pedagogia foi muito importante. Eu cresci muito, me trouxe novas idéias. Eu inovei. Aprendi muito e me trouxe muitas experiências no dia-a-dia (P 8).

O curso de Pedagogia veio dar condições para a gente adquirir novos conhecimentos. Pedagogia é um curso que todo profissional da educação tem que ter. Quem puder fazer, só tem a ganhar (P 10).

Pedagogia tem um significado muito grande. Muito especial, porque você aprende a lidar com o ser humano, seja na escola ou em casa. Você aprende a entendê-lo melhor. (P 5).

Percebe-se, pelos depoimentos, que os professores demonstraram satisfação na conclusão do curso superior.

Nas respostas à pergunta sobre as características de um(a) bom(a) professor(a), novamente predominou uma visão idealista ou ingênua da profissão e do seu trabalho educativo. A maioria dos professores destaca o amor à profissão e às crianças como diferenciais para a composição do perfil profissional docente e, na seqüência, o aprimoramento profissional:

É... eu acho, em primeiro lugar, deve gostar da profissão, ter dedicação e procurar fazer bem feito. Eu acho duas características fundamentais: é o amor e procurar fazer bem feito aquilo que está fazendo (P 5).

Um bom professor deve desenvolver um espírito de solidariedade. Assumir coletivamente a responsabilidade pela escola. Trabalhar com amor, garantindo uma educação de qualidade, desenvolvendo competências do pensar... para os alunos tornarem-se sujeitos pensantes e críticos. Investir em seu desenvolvimento profissional (P 1).

Ele tem que ter o domínio do conteúdo, tem que ser carismático, tem que ter amor à profissão e, sobretudo, amor à criança para quem você está transmitindo o conteúdo. Não adianta eu saber e não saber passar para o aluno (P 7).

Ser carinhoso, atencioso com as crianças. Planejar bem as aulas. Gostar do que faz (P 6).

Percebemos que há, por parte dos professores, preocupação pelo próprio desenvolvimento intelectual, pela formação continuada para uma melhor atuação docente, além do reconhecimento da relevância social e política da tarefa do educador. Isso sugere que os educadores estão caminhando para se perceberem como sujeitos históricos. Há, também, clara preocupação com o outro, com uma educação de qualidade:

Eu acho que... principalmente, deve ter compromisso com o trabalho, responsabilidade pelo que faz e gostar... gostar do trabalho (P 4).

Eu vejo como bom professor, essa forma de aceitar e ouvir o outro, e tentar levar um conhecimento a mais para o aluno. Para ser professor, ele tem que aprofundar. Ser um conhecedor do assunto e ter capacitação. Estar na área né. E graduar para que ele possa passar os conhecimentos. Deve estar sempre inovando (P 8).

Bom professor é aquele que sabe ouvir, não basta ser um grande profissional, que se acha dono de si, dono da verdade. E às vezes, hoje, para nosso alunado, nos tornamos pais, avós, tios e muito mais. É preciso que a gente veja a educação num âmbito mais aberto para que a gente possa ser um profissional mais qualificado e entender nosso alunado, e com ele, juntos, construir uma amanhã melhor (P 10).

Esses testemunhos sugerem que o educador precisa orientar o educando, valorizá-lo como pessoa, como um ser social, político e cultural, para enfrentar os desafios que o impelem à condição de objeto, que Freire tanto combate em suas palavras: “[...] a ideologia que reduz a professora como profissional à condição de tia” (2003, p. 48). Para esse educador, tal ideologia, internalizada pelas próprias professoras, permite que os profissionais não vejam razões para lutar por seus direitos, pois não sentem “o esvaziamento da (sua) profissionalidade”, e assim aceitam ser chamados de tias, tios.

A argumentação de Freire nos esclarece que a *ideologia da vocação* encobre as condições reais em que se dão as relações de trabalho dos profissionais da educação. Essa assimilação da feminilização da profissão do magistério é também evidente nos discursos das professoras entrevistadas, quando valorizam amor, aptidão, dom e dedicação como atributos

essenciais para o desempenho de sua função. Esse discurso recai na valorização da figura familiar e vem reforçando a desprofissionalização. Percebemos que há ainda a tensão entre profissionalização e desprofissionalização no embate cotidiano dos (as) professores (as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A UEG, através do projeto de LPP, de 1999 até a presente data, ampliou significativamente as possibilidades de acesso dos professores/alunos em exercício à educação superior, considerando o número de professores que ingressaram e concluíram a graduação no estado de Goiás e, especificamente, no curso de pedagogia em Ceres.

Sem sombra de dúvida, em termos regionais, numericamente, tratou-se da política pública mais ousada e abrangente com o propósito de formação emergencial de professores para a educação básica nas últimas décadas.

Foi por intermédio deste projeto que a UEG expandiu-se e interiorizou-se sobremaneira, buscando captar recursos financeiros das Prefeituras Municipais, rede escolar privada e entidades sindicais, por intermédio de um convênio com a Associação Goiana dos Municípios em termos de adesão com Prefeituras Municipais. A gestão administrativa - financeira dos convênios nem sempre evidenciou com a devida clareza os limites institucionais de uma entidade de natureza pública, que ao mesmo tempo instituiu mensalidades escolares para captação e gestão de recursos financeiros.

A pesquisa mostrou que a formação inicial de professores, neste projeto emergencial de licenciaturas, concretizada pela UEG, pautou-se no referencial teórico fundamentado nas orientações e diretrizes educacionais vigentes com forte influência do pensamento neoliberal, com ênfase paradigmática do professor reflexivo e na pedagogia das competências/problemas, com tendências direcionadas para o fazer prático.

O currículo do curso de pedagogia da LPP enfatiza sobretudo a formação de um professor reflexivo, cuja prática pedagógica conduz ao desenvolvimento de determinadas habilidades e competências profissionais, cuja centralidade assenta-se na prática. Despontou-se um certo encantamento com o *saber fazer* baseado na experiência, na obtenção de resultados imediatos e individualizados, na adaptação do indivíduo ao meio físico, social e ao mundo do trabalho, em última instância comprometido em atender as exigências próprias do capital.

Pode afirmar-se, com base nas fontes de informação e dados trabalhados por esta investigação, que a UEG proporcionou, por intermédio da LPP-Pedagogia em Ceres-GO, uma formação aligeirada e imediatista. Desconsiderou, curricularmente, os saberes que os professores leigos traziam da prática, os quais teoricamente estão bastante valorizados nos discursos normativos, no currículo do curso. Poupança o Estado da responsabilidade com os gastos maiores com a formação dos docentes, estimulando a gestão de convênios para a

captação de recursos financeiros e ainda pelo fato dos professores continuarem trabalhando e estudando ao mesmo tempo. A integralização do curso de Pedagogia ocorreu em tempo mínimo de duração, ou seja, três anos.

Esse diagnóstico está presente, com muita clareza, nos próprios documentos de análise elaborados pela Comissão de Avaliação Institucional-CAI dos cursos oferecidos pela UEG e também pelas próprias Unidades Universitárias, as quais identificaram sérios problemas nas condições físicas, organizacionais e instrumentais, entre outros. Segundo relatórios da CAI e da NAI, UnU de Ceres, para efetivar a melhoria das condições das UnUs em que essas deficiências se apresentam, há que se considerar os problemas decorrentes da insuficiência de recursos financeiros.

As categorias de análise construídas por esta investigação (a prática reflexiva e a pedagogia das competências; a fundamentação teórica; o do profissional do magistério; o papel da escola e da família e a aprendizagem dos alunos), aportadas nas entrevistas, nos questionários, nas observações das aulas e nas ementas do curso de Pedagogia, corroboram essas conclusões, pois demonstram a valorização do professor reflexivo e da pedagogia das competências, e em decorrência a secundarização da fundamentação teórica.

Apontam perspectiva para uma determinada concepção de educação não emancipatória, portanto, com características de um projeto do e para o mercado capitalista neoliberal, globalizado. Afinal, a LPP decorre dos estímulos formulados pela LDB/1996, marcadamente neoliberal.

Nessa direção, o Projeto Emergencial das Licenciaturas Plenas Parceladas, promovido pelo governo de Goiás por intermédio de sua universidade pública, a UEG, no fundamental pode ter cumprido além da cartorialização de mais títulos universitários, uma função política apenas adaptativa. Começa-se a questionar, no interior da UEG, se este programa foi integralizado. E agora, decorrente de uma expansão de licenciaturas para 21 pólos e 42 unidades universitárias (2006), qual o destino delas, considerando a redução considerável de demandas para essas modalidades de curso.

Ainda não foi avaliado, política e pedagogicamente, o grau de impactação desse projeto no quadro das transformações esperadas na rede pública de ensino básico em Goiás. Toda justificativa para essa modalidade emergencial de formação está centrada na realidade do sistema estadual público de Goiás. A quinta categoria, denominada *a aprendizagem dos alunos*, já nos apresenta algumas indicações nesse sentido, pois a maioria dos alunos, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, lê e escreve textos adequados à série e à sua faixa etária e utiliza os conhecimentos matemáticos em situações diversas.

Esse fator e o índice de aprovação desses alunos podem ser considerados também como indicadores de que os conhecimentos sistematizados estabelecidos pela LDB/1996 e pelos PCNs, considerados básicos à formação dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Ceres, foram contemplados de forma satisfatória. Não foi possível correlacionar essa avaliação com indicadores advindos da Prova Brasil, porque as escolas municipais de Ceres não participaram da referida avaliação.

É preciso ainda ampliar as possibilidades de expressão tanto dos professores quanto dos alunos como sujeitos ativos, capazes de participar, opinar, criar relações, construir sentidos, intervir no que acontece ao seu redor e no próprio processo de aquisição, produção e reelaboração do conhecimento.

Historicamente os movimentos sociais de formação de professores têm defendido a necessidade de políticas públicas consistentes, permanentes e de qualidade reconhecida, possibilitada por uma formação teórica mais consistente, condições objetivas para os professores alcançarem maiores níveis de intelectualização, domínio das correntes e possibilidades de construção de novos conhecimentos, saberes e práticas sociais e culturais.

O profissional do magistério precisa ter referenciais teóricos e práticos que possam elucidar os processos de construção dos conhecimentos produzidos e em construção, com condições de fazer uma leitura, na sua essência, do que acontece à sua volta. Assim, ele poderá fazer o enfrentamento dessa realidade e das imposições advindas do capitalismo, com possibilidades de orientar e estimular seus alunos a construírem também os seus próprios conhecimentos nas relações sociais, numa perspectiva de caráter emancipatório.

Em várias realidades, e o Brasil não é exceção, precisamos de profissionais com capacidade reflexiva. A reflexão, contudo, deve estar aportada sob outra concepção, que não seja a pragmática, a do professor reflexivo das competências. Um profissional com formação que o possibilite revelar a realidade e nela atuar na busca da transformação, portanto articulada à noção de práxis, tão enfatizada pelo célebre educador Paulo Freire.

A educação de qualidade, na nossa perspectiva, é aquela que possa contribuir para criar condições favoráveis a uma vida mais digna para todos os homens como um direito inalienável (não como um privilégio de poucos), na construção de uma sociedade em que todos tenham espaço, voz e que possam usufruir do direito a uma educação, de fato, democrática e libertadora.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 56).

BALDINO, J. M. **Ensino superior em tempos de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás, 1991.

BEZERRA, L. M. C. e JUNIOR, J. Cleps. **O desenvolvimento agrícola da região Centro-Oeste e as transformações no espaço agrário do estado de Goiás**. Caminhos de Geografia- revista on line, junho de 2004, p. 29-49.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)**. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos-Orientações Gerais**. –Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, IBGE. **Síntese de indicadores sociais 2005**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/população/condiçãodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2005/default.shtm-13k>. Acesso em 21/07/08.

BRZEZINSKI, I. **Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder?** Revista Ed. E Sociedade, ano XX, nº. 68, Dezembro/1999a, p. 80-107.

_____. **A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.393/96: possibilidades e perplexidades**. In: BRZEZINSKI, I. (Org). **LDB Interpretada: Diversos olhares se entrecruzam** - São Paulo: Cortez, 1997, p. 141-158.

_____. **Notas sobre o currículo na formação de professores: Teoria e Prática**. Revista Ed. E Sociedade, ano XX, nº. 68, Dezembro/1999b, p.161-174.

_____. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. In: BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002, p. 7-19.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** Busca e movimento. Campinas: SP: Papyrus Editora, 1996. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CARNEIRO, M. E. F. e RINCON, L. **Lidando afirmativamente com questões de gênero na sala de aula** – A didática e os diferentes espaços, tempos e modos de Aprender e Ensinar. II Endipe. Anápolis, 2007 (Slides).

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia.** 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **O que é ideologia.** 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DIDONET, V. **Plano Nacional de Educação – PNE.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

ENGUITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia:** Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

EVANGELISTA, M. F. e LAIGNIER, S. R. **Relatório de avaliação do ano de 2006.** Unidade Universitária de Ceres-UEG na atualidade. Goiânia, março de 2008.

FERREIRA, S. e OLIVEIRA, J. F. **Universidade Estadual de Goiás (UEG)-Concepção e funções sociais em debate, 2007.** Trabalho apresentado no Simpósio da Anpae em novembro de 2007. (mimeografado).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não** – cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (O Mundo, Hoje, V. 21). Disponível em: <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/principal.jsp>. Acesso em: jan. 2007.

_____. **Política e educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa época). Disponível em: <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/principal.jsp>. Acesso em: jan. 2007.

_____. **Educação e mudança.** Tradução GADOTTI, M. e MARTIN, L. L. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (O Mundo, Hoje, v. 10). Disponível em: <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/principal.jsp>. Acesso em: jan. 2007.

_____. **Novos tempos, velhos problemas.** In: SERBINO, R. V.; RIBEIRO, R.; BARBOSA, R. L. L.; GEBRAN, R. A. **Formação de professores.** - São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. – (Seminários e debates), p. 41-47.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de OLIVEIRA, R. D. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (O Mundo, Hoje, v.24). Disponível em: <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/principal.jsp>. Acesso em: jan. 2007.

FREITAS, H. C. L. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica:** As políticas educacionais e os movimentos dos educadores. Revista Ed. E Sociedade, ano XX, nº. 68, Dezembro/1999, p. 17-44.

GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor** – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação.** Tradução de CUNHA, G.; HESPANHA, C.; AFONSO, C. e AVARES, J.A.S. Publicações Dom Quixote. Lisboa – Portugal, 1997, p. 95-114.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP. **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB, 2007.** Disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br>. Acesso em: Nov. 2008.

_____. **Resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB, 2004.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb>. Acesso em: Set. 2008.

LANDINI, S. R.; MONFREDINI, I. A Educação na lógica de mercado: algumas questões sobre o sujeito e sua formação. In: ALMEIDA, M. (Org.). **Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas:** para além de mercadorização do conhecimento. Campinas, SP: Alínea, 2005, p. 47-66.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-79.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Coleção Temas Básicos de Educação. E.P.U.-Editora Pedagógica e Universitária Ltda. São Paulo, 1986.

MARTINS, L. M. Da Formação humana em Max à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 53-73.

MARX E ENGELS. **A ideologia alemã.** Feuerbach – A contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista. Tradução: Frank Muller. São Paulo: Martin Claret. 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-MEC/INEP. **Censo Educacional 2007.** Informações sobre os municípios brasileiros. Ensino-matrículas, docentes e rede escolar de Ceres. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidades>. Acesso em: Set. 2008.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994, p. 7-37.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PESSOA, J. M. **A igreja da denúncia e o silêncio do fiel**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CERES. ESTADO DE GOIÁS. **Estatuto do magistério**. Plano de Carreira. Lei nº. 1.509 de 21/01/04. Ceres, 2008.

_____. **Ata de reuniões para aprovação da Proposta Pedagógica** (período 1997-2000); **do Plano Político Pedagógico** (período 2001-2004) e **para leitura e análise do Estatuto do Magistério - Plano de Carreira**. Lei nº 1.509, de 21/01/04. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia. Ceres, 2007.

_____. **Atas de Resultados Finais das Escolas Municipais de 2003 a 2008**. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia, Ceres 2007.

_____. **Plano Municipal de Educação: construindo o amanhã**. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia. Ceres, 2008.

_____. **Projeto Político-Pedagógico**. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia. Ceres, 2007.

REGO, T. C. Vygotsky. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 15. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. – (Educação e conhecimento).

ROSSLER, J.H. A Educação como Aliada da Luta Revolucionária pela Superação da Sociedade Alienada. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 75-98.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção educação contemporânea).

_____. Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade – Intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 21-52.

_____. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas-História, Sociedade e Educação no Brasil. Cadernos de Pesquisa, v. 37, nº. 130, jan./abr., 2007, p. 99-134.

SCALCON, S. Formação: o viés das políticas de (trans) formação docente para o século XXI. In: ALMEIDA, M. (Org.). **Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas: para além de mercadorização do conhecimento**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005, p. 105-125.

SCHEIBE, L. Formação dos Profissionais da Educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A.L. (Orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 47-63.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Tradução de CUNHA, G.; HESPANHA, C.; AFONSO, C. e AVARES, J.A.S. Publicações Dom Quixote. Lisboa – Portugal, 1997, p. 77-91.

SEBRAE - Serviço de apoio às micros e pequenas empresas de Goiás/ Proder-Programa de Emprego e Renda. **Diagnóstico Municipal de Ceres**. Consultor técnico responsável: Luiz Alberto Gomes de Oliveira. Goiânia, agosto de 1999.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS – **Educação em dados**, 1999 – 2006. Goiânia, 2007. Disponível em www.educacao.gov.br/portal/educacao/index.com.asp. Acesso em: 1º fev. 2007.

SECRETARIA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Plano Diretor para a educação superior no estado de Goiás: 2006-2015**. Goiânia: Sectec, 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 12 ed., São Paulo: Autores Associados, 1985.

_____. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SOBRINHO, J. D. **Educação superior, globalização e democratização**. Qual Universidade. Revista Brasileira de Educação. Texto: Conferência de abertura da 27ª Reunião Anual da Anped; Caxambu (MG), novembro de 2004 (jan./fev./mar./abr./2005 nº28), p. 164-173.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? Estratégias do Banco Mundial. IN: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. Cortez editora. São Paulo, 1996, p. 125-193.

_____. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M.J. (Org.). Trad. de Mônica Corullón. **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. Programas e Estudos Pós – graduação em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC – SP, 1998, p. 173-191.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS-UEG. **Projeto Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada do Estado de Goiás**. Disponível em: <http://www.ueg.br/lpp.htm>. Acesso em 01/02/2007.

_____. PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA OS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO. Licenciatura Plena Parcelada – LPP. **Diretrizes Gerais: Prática Pedagógica e Prática Curricular**. Convênios: Estadual, Municipal e Particular. Secretaria de Ciência e Tecnologia. Fundação Universidade Estadual de Goiás – FUEG. Universidade Estadual de Goiás-UEG, s/d.

_____. **Organização e Gestão Escolar II**. Plano de curso. 2ª série. Turmas A e B, Ceres, 2003.

_____. **Políticas Educacionais II**. Plano de Curso. 2ª série. Turmas A e B, Ceres, 2003.

_____. **Filosofia da Educação II**. Plano de Curso. 2ª série. Turmas A e B, Ceres, 2003.

_____. **Prática Pedagógica III**. Programa de Curso. 3ª série. Turmas A e B, Ceres, 2004.

- _____. **Didática Geral III**. Plano de Curso. 3ª série. Turmas A e B, Ceres, 2004.
- _____. **Relatório de Avaliação Institucional-Programa de Licenciatura Plena Parcelada/UEG**, UnU de Ceres, ano/base de 2003. Anápolis: CAAI/UEG, 2004.
- _____. **Programa de Avaliação Institucional da UEG, elaborado pela Comissão de Assessoria de Avaliação Institucional-Caai**, ano/base de 2003. Anápolis: CAAI/UEG, 2005.
- _____. **Relatório de Auto-Avaliação de Cursos da UEG**. Elaborado pela Caai, ano/base de 2005. Goiânia: CAAI/UEG, 2006.
- _____. **Relatório de Auto-Avaliação dos Cursos Regulares da Unidade Universitária de Ceres, elaborado pelo Núcleo de Avaliação Institucional-NAI**, ano/base de 2006. Goiânia: NAI/UEG, 2008.
- _____. **Informações sobre os Cursos da UnU de Ceres fornecidas pela Secretaria Acadêmica e coordenações de cursos**. Ceres: UEG, 2008.
- VEIGA, I. P.A. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P.A.; AMARAL, A.L. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002, p. 65-93.
- _____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995, p. 105-125.
- VIGOTSKI, L.S.; LÚRIA, A.R.; LEONTÍEV, A.N. Tradução de Villalobos, M. da P. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone editora da Universidade de São Paulo, 1998.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
APÊNDICE 1

Roteiro - Observação do Processo Ensino-aprendizagem

1. Relações do educador - educando:

narradora dialógica diálogo

2. Quanto à participação dos alunos durante as aulas, o que predomina:

passividade participação limitada participação ativa

3. Em relação às atividades desenvolvidas pelos alunos:

há repetição de exercícios com exigências de decorar sem saber os porquês;

anulam ou minimizam o poder criador dos educandos;

são desafiadoras, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento.

4. Sobre os conteúdos:

valoriza-se o conteúdo livresco e a quantidade;

concebidos como instrumentos que servem ao desenvolvimento intelectual do educando;

conectados com a realidade social do educando-constituídos de significação.

5. Quanto ao processo ensino-aprendizagem:

educador e educando se fazem sujeitos do processo;

as experiências de aprendizagem favorecem a colaboração e o intercâmbio de pontos de vista na busca conjunta do conhecimento;

os educandos são colocados diante de situações que exigem criatividade e iniciativa.

6. O educador atua como:

facilitador ou mediador no processo de busca do conhecimento;

sujeito do processo da aprendizagem - sabe, pensa, disciplina, prescreve sua opção;

coordena as atividades, organiza e atua conjuntamente com os alunos.

7. Quanto ao processo avaliativo:

o erro do educando serve de retomada na rota da aprendizagem;

o processo de aquisição do saber é mais importante que o saber propriamente dito;

relaciona-se aos objetivos pré-estabelecidos em desempenhos observáveis (verificação do produto final).

8. A proposta de alfabetização apresenta uma abordagem contextualizada para o desenvolvimento de atividades com letras e palavras:

sim não parcialmente

9. O trabalho com a linguagem oral centra-se no estímulo à interações dos alunos, debates coletivos sobre determinado tema ou exposições de opinião:

sim não parcialmente

10. Os momentos de produção de textos orais/escritos vêm acompanhados de sugestões de organização dos momentos de fala/escrita adequadas às variadas situações:

sim não parcialmente

11. Há exploração das relações e diferenças entre as modalidades orais e escritas da língua:

sim não parcialmente

12. Além dos tipos e gêneros presentes nos textos principais, são apresentados textos complementares, de gêneros variados, nem sempre circunscritos ao universo escolar, tais como instruções de jogos, embalagens, informativos, receitas:

sim não parcialmente

13. A proposta explora aspectos da consciência fonológica, ou seja, sistematiza o conhecimento de segmentos sonoros como rimas, sílabas e sons existentes no início, no meio e no final de palavras.

sim não parcialmente

14. Enfatiza-se a construção, apreensão e memorização de regras ortográficas contextualizadas:

sim não parcialmente

15. As propostas de produção de texto apresentadas no livro incentivam os alunos a escreverem utilizando diferentes estratégias: ora com a professora atuando como escriba da turma, ora com alunos trabalhando sozinhos, ora ainda com a produção sendo feita em grupo ou em duplas.

sim não parcialmente

16. As atividades possibilitam, por parte do aluno, o uso da linguagem oral por meio da exposição de sua opinião e apresentação de argumentos para justificá-la.

sim não parcialmente

17. A obra explora o trabalho com a letra, a palavra e o texto, enfatizando a reflexão sobre o texto.

sim não parcialmente

18. O aluno tem acesso à leitura e à produção de diferentes gêneros utilizados na sociedade, havendo investimento na reflexão sobre os usos e as funções desses gêneros.

sim não parcialmente

19. Nas atividades há consideração a respeito das variedades regionais e sociais da linguagem.

sim não parcialmente

20. A produção de textos trabalhados contempla a diversidade de tipos textuais: narrativo, instrucional, expositivo, descritivo, bem como as funções desses textos.

sim não parcialmente

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
APÊNDICE 2

Entrevista – Professores (as)/ Coordenadora

1. Como você se vê e se sente como profissional da educação?
2. Como você percebe a avaliação da sua profissão, feita pela sociedade e percebida por você?
3. Por que você se profissionalizou como educador (a)?
4. Quais as características de um (a) bom (boa) professor (a)?
5. Você se reconhece enquanto sujeito histórico no processo educativo?
6. O que você percebe como aspiração da população em relação às responsabilidades da escola?
7. Que tipos de conhecimentos você acha importantes para a concretização do processo ensino-aprendizagem?
8. Qual é a teoria que fundamenta a sua prática, e se você a estuda?
9. Em sua opinião, quais os conhecimentos mais importantes para a vida de seus alunos?
10. Qual a relação que você estabelece com o saber da informática e das novas tecnologias, e como você repassa isso para seus alunos?
11. Quais as principais mazelas da escola e como resolvê-las?
12. Qual o significado do curso superior para a sua formação?
13. Por que você procurou esse curso?
14. Em que o curso da Universidade Estadual de Goiás-UEG mudou a sua prática e a teoria em sala de aula?
15. Como a maioria dos educadores do 1º ao 9º ano é mulher, qual a importância de gênero para você professor (a)?
16. No processo de sua aprendizagem, quais as disciplinas, os (as) autores (as), os (as) professores (as) que mais contribuíram para a sua formação?
17. O curso superior contribuiu para a melhoria do seu salário? Por quê?

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
APÊNDICE 3

Questionário – Professores (as)/ Coordenadora

1. Dados pessoais

Nome completo: _____

Idade: _____ Estado civil: _____

2. Formação acadêmica:

Graduação: _____

Início e ano de conclusão da graduação: _____

Especialização/Área: _____

Qual instituição: _____

Ano de conclusão da especialização _____

3. Informações Gerais:

Tempo de atuação na educação municipal: _____

Carga horária semanal no município: _____

Se você trabalha em outra instituição, cite em qual e a carga horária semanal:

Qual o vínculo de trabalho com o município (efetivo, contrato temporário)

4. Informações sobre a formação inicial superior:

Quando iniciou o curso de Pedagogia já atuava como professor (a)/coordenadora?

Em caso afirmativo, cite o tempo em que atuou _____

Onde e como era realizado o estágio supervisionado? _____

Quais os professores que você considera que foram mais importantes na graduação?

Quem era seus colegas de turma (eram professores leigos ou atuavam em outras áreas)?

Quantos iniciaram e quantos concluíram a graduação?

Relate como você iniciou na profissão magistério_____

Agradeço por sua grande contribuição para com esta pesquisa.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
APÊNDICE 4

Questionário – UEG - LICENCIATURA PLENA PARCELADA - LPP - UNIDADE DE CERES

1. Convênios da LPP em Pedagogia, Matemática, Biologia, Química, Física e Educação Física (tipo do convênio, prazo)

a) Convênio I _____

b) Convênio II _____

c) Convênio III _____

d) Convênio IV _____

e) Convênio V _____

f) Convênio VI _____

g) Convênio VII _____

h) Convênio VIII _____

i) Convênio IX _____

2. Quantas turmas de Pedagogia se formaram _____

3. Quantos professores/alunos iniciaram e quantos concluíram a LPP em Pedagogia

4. Quantos gestores são efetivos na UEG _____

5. Quantos professores são efetivos na UEG _____

6. Nomes dos cursos e o local em que atualmente funcionam:

a) LPP _____

b) Cursos seqüenciais _____

c) Cursos regulares _____

d) Pós-Graduação Lato Sensu _____

7. Data da inauguração da nova sede da UEG, UnU de Ceres:

Fonte dos dados: _____

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
 APÊNDICE 5

Quadros de Desempenho Escolar nas Escolas de Ensino Fundamental do Município de Ceres-Goiás (2003-2007) - Escola urbana e escolas rurais

QUADRO I – Desempenho Escolar nas Escolas de Ensino Fundamental do Município de Ceres – Goiás - **Escola A** - Zona urbana

Ano	Ano (Série)	Total de alunos matriculados	Aprovados	Retidos	Transferidos	Desistentes	Concluintes
2003	1ª S. Inicial						
	1ª Série						
2004	1ª S. Inicial						
	1ª S.						
2005	1ª S. Inicial						
	1ª S.						
	2ª S.						
2006	1ª S. Inicial						
	1ª S.						
	2ª S.						
	3ª S.						
2007	1º Ano						
	2º Ano						
	3º Ano						
	3ª S.						
	4º Ano						
	5º Ano						

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Esportes, Cultura, Ciências e Tecnologia
 Foram considerados os alunos que concluíram o ano escolar

QUADRO II – Desempenho Escolar nas Escolas de Ensino Fundamental do Município de Ceres – Goiás - **Escola B** - Zona rural

Ano	Ano (Série)	Total de alunos matriculados	Aprovados	Retidos	Transferidos	Desistentes	Concluintes
2003	1ª S.						
	2ª S.						
	3ª S.						
	4ª S.						
2004	1ª S. Inicial						
	1ª S.						
	2ª S.						
	3ª S.						
	4ª Ano						

2005	1ª S. Inicial						
	1ª S.						
	2ª S.						
	3ª S.						
	4ª Ano						

2006	1ª S.						
	2ª S.						
	3ª S.						
	4ª S.						
2007	1ª Ano						
	2ª Ano						
	3ª Ano						
	4ª S.						

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Esportes, Cultura, Ciências e Tecnologia
Foram considerados os alunos que concluíram o ano escolar

QUADRO III– Desempenho Escolar nas Escolas de Ensino Fundamental do Município de Ceres – Goiás - **Escola C** - Zona rural

Ano	Ano (Série)	Total de alunos matriculados	Aprovados	Retidos	Transferidos	Desistentes	Concluintes
2003	1ª S. Inicial						
	1ª S.						
	2ª S.						
	3ª S.						
	4ª S.						
2004	1ª S. Inicial						
	1ª S.						
	2ª S.						
	3ª S.						
	4ª S.						
2005	1ª S. Inicial						
	1ª S.						
	2ª S.						
	3ª S.						
	4ª S.						
2006	1º Ano						
	2º Ano						
	3ª S.						
	4ª S.						
2007	1º Ano						
	2º Ano						
	3ª S.						
	4ª S.						

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Esportes, Cultura, Ciências e Tecnologia
Foram considerados os alunos que concluíram o ano escolar