

MARIA DE FÁTIMA BASTOS

**Formação e Exercício Profissional de Docentes dos Anos Iniciais
do Ensino Fundamental: relações entre o Projeto do Curso de
Pedagogia da LPP/UEG e a prática pedagógica observada na
escola.**

Universidade Católica de Goiás

Mestrado em Educação

Goiânia - 2008

MARIA DE FÁTIMA BASTOS

**Formação e Exercício Profissional de Docentes dos Anos Iniciais
do Ensino Fundamental: relações entre o Projeto do Curso de
Pedagogia da LPP/UEG e a prática pedagógica observada na
escola.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Iria Brzezinski.

Goiânia - 2008

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Iria Brzezinski
Presidente

Prof^a Dr^a Maria Esperança Fernandes Carneiro
UCG

Prof^a Dr^a Mirza Seabra Toschi
UEG

Data:

DEDICATÓRIA

À minha mãe Anita Bastos (in memoriam).
Aos meus irmãos Getúlio, Neuza e Abrão Luiz.
À memória de Paulo Freire, o maior Educador Brasileiro de todos os tempos, pelo importante legado e pelo exemplo de vida.
À todos os educadores que, assim como eu, acreditam num ensino público de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento muito especial à minha orientadora, Prof^a Dr^a Iria Brzezinski, que me acompanhou na elaboração deste trabalho, de forma competente, segura e amiga. Suas orientações e suas críticas construtivas me possibilitaram amadurecer durante o processo de elaboração deste trabalho.

Às professoras examinadoras desta pesquisa Prof^a Dr^a Maria Esperança Fernandes Carneiro e Prof^a Dr^a Mirza Seabra Toschi pelas contribuições e orientações, as quais me ajudaram na finalização deste trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO	08
ABSTRACT	09
INTRODUÇÃO	10

CAPÍTULO I

CURSO DE PEDAGOGIA – HISTÓRIA, POLÍTICAS E IDENTIDADES	21
1. Movimento histórico e políticas educacionais: algumas considerações	21
1.1 Década de 1930: Modernização da educação e do ensino	24
1.2 Reforma Francisco Campos	27
1.3 Reforma Capanema	31
2. Origens e evolução do curso de Pedagogia no Brasil	37
2.1 O movimento nacional de educadores e o curso de Pedagogia	41
2.2 A formação do professor pesquisador nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia	46
2.2.1 Políticas atuais para a formação do pedagogo no curso de Pedagogia	47
2.2.2 Proposta de escola unitária de formação de professores: um espaço em Construção	49
2.2.3 A formação do pedagogo para a gestão educacional nos documentos Oficiais	54

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA LICENCIATURA PLENA PARCELADA DA UEG	58
2.1 Comentários sobre a matriz curricular do Curso de Pedagogia	65
2.2 Concepções de Formação docente	71
2.3 Profissionalização docente: concepções, pressupostos e perspectivas	77
2.4 Percorso histórico da profissionalização docente: alguns apontamentos	81

CAPÍTULO III

A PESQUISA REVELA A ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS FORMADAS PELA LPP EM PEDAGOGIA	85
3.1 Dados e contextualização de escola Primavera	85
3.1.1 Gestão da Escola	86
3.1.2 Conselho Escolar	88
3.1.3 Projeto Político Pedagógico	89
3.1.4 Transição do Ensino Fundamental para nove anos	90
3.2 A sala de aula e a prática das professoras	92

3.2.1 Ambiente físico da sala de aula da professora A	92
3.2.2 A observação revela a prática da professora A	93
3.2.3 Ambiente físico da sala de aula da professora B	103
3.2.4 A observação revela a prática da professora B	103
3.3 Avaliação: concepções e práticas avaliativas das professoras A e B	106
3.4 Entrevista com a Diretora, coordenadora e colegas professores	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	119
ANEXO	127

RESUMO

O objeto de estudo desta dissertação é a formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia. O objetivo geral é analisar a atuação profissional de duas pedagogas que concluíram o curso, na Licenciatura Plena Parcelada (LPP) do Pólo Laranjeiras/Goiânia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) em 2005, e estão em exercício no segundo e quarto anos do Ensino Fundamental em uma escola Municipal, à qual eram vinculadas antes de ingressarem no Ensino Superior. O método da investigação é dialético e a pesquisa é qualitativa na modalidade estudo de caso, com uso da observação direta em duas salas de aula e análise de entrevistas com a direção, coordenação pedagógica, e professores. O referencial teórico aborda a formação de professores; a profissionalização docente; as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia; o Programa de LPP/UEG do curso de Pedagogia do Pólo Laranjeiras. A fundamentação se organiza com base nas idéias de Mizukami (1986); Nóvoa (1991); Garcia (1996); Freire (1996); Silva (1999); Cunha (1999); Alarcão (1998, 2001); Brzezinski (1996, 2001, 2005, 2007); Freitas (2001, 2007); Saviani (1987, 2007); entre outros. A revisão histórica acerca da evolução do curso de Pedagogia no Brasil foi subsidiada e referendada por pesquisas em fontes documentais: leis, decretos, resoluções, pareceres e indicações, objetivando situar os modelos da formação do pedagogo. A escolha da amostra intencional atendeu aos seguintes critérios: a) ser professor efetivo da escola; b) ter formação em Pedagogia no Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação da UEG (Licenciatura Plena Parcelada/LPP) no Pólo Laranjeiras; c) ser egresso do curso em 2005; d) ser professor atuante do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; e) manter-se na mesma escola, desde o período anterior ao ingresso na LPP/UEG até o momento da realização da observação da prática pedagógica. Foi realizada análise documental do Programa de LPP/UEG, do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (convênio V) e das Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores para a Educação Básica. A pesquisa permitiu constatar que o curso oferecido pela LPP/UEG, não alterou as ações pedagógicas das professoras observadas, uma vez que os saberes, concepções, e teorias que sustentam o projeto do curso não foram identificados na prática destas professoras.

Palavras chaves: Políticas de Formação de Professores; Licenciatura Plena Parcelada da UEG; Formação e Atuação Profissional de Pedagogas.

ABSTRACT

This dissertation sets out to study teacher formation for the early years of Primary School in the Pedagogy Course. Its general aim is to analyze the professional action of two teachers who concluded a course called a Full Modular Licenciante (LPP) in the Laranjeiras/Goiânia Campus of the Goiás State University (UEG) in 2005, and are teaching second and third grades at primary level in a municipality school, to which they were attached before starting their Third Level Education. The method of investigation is dialectic and the research is qualitative in the form of a case study, using direct observation in two classrooms and an analysis of interviews with the Principal, pedagogical coordination and teachers. The theoretical referential deals with teacher formation; professionalizing teachers; the Curricular Guidelines for the Pedagogy Course; the LPP/UEG of the Pedagogy Course in the Laranjeiras Campus. It is based on the ideas of Mizukami (1986); Nóvoa (1991); Garcia (1996); Freire (1996); Silva (1999); Cunha (1999); Alarcão (1998, 2001); Brzezinski (1996, 2001, 2005, 2007); Freitas (2001, 2007); Saviani (1987, 2007); and others. The historical review of the evolution of the Pedagogy Course in Brazil was supported and referenced by research in documentary sources: laws, decrees, resolutions, reports, guidelines, with a view to situating the paradigms for the formation of a pedagogue. The choice of the intentional sample responded to the following criteria: a) being a regular teacher in the school; b) having formation in Pedagogy in the University Program for Workers in Education at UEG (Full Modular Licenciante) in the Laranjeiras Campus; c) being a graduate from the course in 2005; d) being a teacher working with students from 1st to 5th grade of Primary School; e) remaining on in the same school, from before entering the LPP/UEC Program to the time of observation of teaching practice. A documental analysis of the LPP/UEC Program, the Pedagogical Policy Project of the Pedagogy Course (contract V) and of the National Curricular Guidelines for the formation of primary education teachers was carried out. The research allows us to affirm that the course offered by LPP/UEG seems to have changed the pedagogical actions of the teachers very little, given that the knowledge, conceptions and theories which underlie the project for the course were not identified in the praxis of these teachers.

Key words: Policies for Teacher Formation; Full Modular Licenciante at UEG; Formation and Professional practice of Pedagogues.

INTRODUÇÃO

A temática da formação e profissionalização de professores tem gerado nas últimas décadas inúmeros debates, suscitando a participação dos diversos atores educacionais na tentativa de construir políticas educacionais com perspectiva de mudança, visando à formação e emancipação humana, dos que se educam nas instituições escolares. O interesse pelo tema da formação docente tem mobilizado a atenção de professores, estudiosos, pesquisadores e implementadores de políticas educacionais.

Destaca-se a vasta literatura produzida acerca da formação de professores e outros temas igualmente pertinentes, como se verifica, por exemplo, os 1792 trabalhos de conclusão de Mestrado e Doutorado (dissertações e teses) defendidos nos Programas de Educação Brasileiros no período de 1977-2002 e analisados por meio de uma pesquisa.¹

A literatura no campo educacional vem explicitando de forma crescente os desafios postos para a formação dos docentes e sua atuação na Educação Básica.

Entre os inúmeros desafios a serem enfrentados pelos professores destacam-se a baixa remuneração, a desvalorização do docente sobre si mesmo e da sociedade em relação ao magistério, além dos problemas sociais e pedagógicos presentes na educação escolar, as aceleradas mudanças da sociedade do conhecimento e da revolução tecnológica.

Segundo Cunha (1999), o professor é responsabilizado principalmente por sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época, entre eles as novas tecnologias de informação, a transferência de funções da família para a escola e a lógica de produtividade e do mercado que estão definindo os valores da política educacional. A autora assinala que “nas políticas ligadas a produtividade e a lógica de mercado, há a substituição do Estado educador pelo Estado avaliador” (CUNHA, 1999, p. 133).

Tais políticas não só têm afetado as transformações curriculares da Educação Básica e dos cursos em que se formam professores, mas sobretudo têm cerceado o esforço de autonomia dos professores e das escolas acerca de projetos próprios. Outra questão de políticas educacionais é que a escola pública deveria ser fundamentalmente democrática, (preceito constitucional), todavia, o suposto padrão de qualidade que orienta essas políticas fazem incorporar a lógica da empresa, tanto na organização do trabalho escolar como no

¹ Maiores detalhes podem ser vistos em BRZEZINSKI, I. (2006). Série Estado do Conhecimento do INEP, n. 10

processo de avaliação do rendimento dos alunos. É neste quadro, com mudanças sociais, econômicas, políticas, e tecnológicas cada vez mais freqüentes, com a demanda crescente da exigência da sociedade do conhecimento, que se faz necessário refletir sobre a formação do professor e seu papel como um dos agentes da emancipação humana. A pesquisa desenvolvida voltou-se para esse tema, mas com a especificidade de formação em curso de Pedagogia na UEG, no programa de Licenciatura Plena Parcelada.

No campo educacional, essas transformações têm gerado intensos debates acerca da reavaliação do papel da escola e dos professores no novo cenário mundial. As novas exigências educacionais solicitam um professor que seja capaz de atender à nova realidade. Este professor deve adquirir, no mínimo, cultura geral de base, capacidade de aprender a aprender, competência para agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio dos meios tecnológicos educacionais, aprender a associar-se à sua categoria profissional, entre outras capacidades e competências para desenvolver seu trabalho docente.

De acordo com os códigos da sociedade do conhecimento citados por Toro (1996), é importante o professor da Educação Básica em sua prática diária demonstrar: a) domínio da leitura e da escrita, b) capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas, c) capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações, d) capacidade de compreender e atuar em seu entorno social, e) receber criticamente os meios de comunicação, f) capacidade para localizar, acessar e usar a informação acumulada, g) capacidade para planejar, trabalhar e decidir em grupo.

Conseqüentemente, o que deve caracterizar o perfil de todo professor na sociedade contemporânea é sem dúvida a formação geral atualizada, formação específica com verticalização na sua área de conhecimento, formação pedagógica e, ainda, a formação política do professor para a tomada de decisões conscientes.

Interessa nesse momento trazer a especificidade da pesquisa que foi desenvolvida, qual seja a formação e atuação do pedagogo formado no curso de Pedagogia da LPP/UEG.

Para tanto, foi necessário destacar as contribuições das Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pelo Parecer 05/2005, para o curso de Pedagogia no que se refere aos conhecimentos, saberes e habilidades necessárias ao exercício do magistério na Educação Básica, sendo prescritos para o pedagogo como mais significativos: estudos teóricos-práticos acerca das teorias educacionais, da pesquisa, do planejamento educacional, da avaliação educacional, da gestão educacional, do financiamento da educação e da gestão de espaços escolares e não-escolares.

Assinala-se que o interesse por conhecer a prática do pedagogo, formado na LPP da

UEG em Pedagogia, orientou-se pelo seguinte problema da pesquisa: há consonância entre a prática de professoras atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as propostas contidas no Projeto Político Pedagógico da LPP/UEG no Pólo Laranjeiras em Goiânia desenvolvida no período 2003-2005?

Muitas indagações que precisavam ser respondidas decorreram deste problema e estudados, refletidos, e analisados nesta dissertação. Entre elas estão:

Que aspectos da formação inicial se destacam no processo de profissionalização do pedagogo em seu exercício profissional?

Como o pedagogo avalia a formação recebida em curso de Pedagogia ministrado em fins de semana e período de férias sem desvincular-se da sala de aula?

Que avaliação a (o) coordenador (a) e o (a) gestor (a) da escola fazem da prática cotidiana do pedagogo que formou-se no Ensino Superior sem ausentar-se da sala e da escola em que atua?

O presente estudo procurou aprofundar conhecimentos sobre a formação docente do pedagogo, como já mencionado e investigou-se a atuação dos profissionais que após serem formados no curso de Pedagogia da LPP, no Pólo Laranjeiras da Universidade Estadual de Goiás, permaneceram na mesma escola, realizando o trabalho docente que desenvolviam concomitantemente à sua formação no Ensino Superior. Sendo assim, as concepções de formação e profissionalização docente de professoras da Escola Primavera² são eixos fundamentais da pesquisa.

A importância da observação na sala de aula e no contexto escolar de mudanças ou não neste caso particular, do pedagogo formado na LPP/UEG, programa também reconhecido como Universidade dos Trabalhadores do Estado de Goiás, e atuante na escola, antes, durante e após sua formação foi comprovada ao longo dessa dissertação.

O objeto de estudo foi a formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental no curso de Pedagogia na Licenciatura Plena Parcelada da UEG do Pólo Laranjeiras em Goiânia, tendo como campo empírico uma escola pública municipal da cidade de Senador Canedo.

Esta pesquisa teve como objetivo geral: destacar e observar a atuação profissional de egressos do curso de Pedagogia LPP/UEG, 2005, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública na Rede Municipal de Senador Canedo e analisar sua consonância com o Projeto Político Pedagógico da LPP/UEG no Pólo Laranjeiras em Goiânia.

² Nome fictício dado à escola porque a pesquisa empírica foi iniciada na época da Primavera.

A partir do objetivo geral definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer o Programa de LPP da UEG e o perfil do profissional proposto neste programa.
- Analisar a proposta curricular do curso de Pedagogia da Licenciatura Plena Parcelada da Universidade Estadual de Goiás-Pólo Laranjeiras.
- Observar práticas pedagógicas de pedagogas atuantes na mesma escola municipal em que atuavam antes de cursar a LPP/Pedagogia.
- Identificar aspectos consentâneos entre a prática pedagógica das professoras e o Projeto Político Pedagógico do Curso.

Quanto ao método aqui utilizado é necessário esclarecer que Chauí (2000, p. 354) explica que “[...] *methodos* significa uma investigação que segue um modo ou uma maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa. Trata-se de procedimento racional para o conhecimento seguindo um percurso fixado”.

Para Oliveira (1998, p.17), método é “[...] um percurso escolhido entre outros possíveis”.

O método adotado nesta investigação foi o materialismo histórico dialético. É necessário recorrer a Lalande³, que o conceitua como um esforço para atingir um fim, investigação, estudo, caminho pelo qual se chega a um determinado resultado.

Brzezinski (2005, p.119) assegura que “o método materialista histórico-dialético permite apreender o movimento do real, a dinâmica interna dos elementos negados pelo seu contrário que, por sua vez, é negado e superado por novos elementos, em uma sequência de afirmação, negação e superação”.

A presente investigação que se desenvolveu com base no método do materialismo histórico dialético, permitiu situar a historicidade do fenômeno a ser estudado, dimensionou o problema também no contexto complexo (a escola) e, ao mesmo tempo, permitiu refletir sobre as contradições existentes na realidade escolar em que as professoras atuavam e que se apresentou como complexa, dinâmica, conflituosa e antagonica. São os conflitos internos desta realidade que provocam mudanças que ocorrem de forma dialética.

Marx e Engels, na obra “A ideologia alemã”, lançaram as bases do materialismo histórico na qual explicitaram “[...] é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis

³ LALANDE, André. Vocabulário técnico científico da filosofia 2 v. Porto: Rés.

sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51).

Para o autor (1987, p. 23), o materialismo dialético

[...] reconhece como essência do mundo a matéria que, de acordo com as leis do movimento, se transforma, que a matéria é anterior à consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis. Estas idéias básicas caracterizam, essencialmente, o materialismo dialético.

De acordo com Richardson (1999, p. 45), os argumentos da dialética dividem-se em tese, antítese e a síntese:

[...] a tese refere-se a um argumento que se expõe para ser impugnado ou questionado; a antítese é o argumento oposto à proposição apresentada na tese e a síntese é uma fusão das duas proposições anteriores que retêm os aspectos verdadeiros de ambas as proposições, introduzindo um ponto de vista superior.

O autor prossegue esclarecendo que “[...] o núcleo da dialética, sua essência, continua a ser a investigação das contradições da realidade, pois são essas a força propulsora do desenvolvimento da natureza” (RICHARDSON, 1999, p. 45).

A dialética portanto, possibilita refletir acerca das contradições da realidade com uma visão de globalidade, sendo que a realidade não é estática, está em constante transformação. Nesta perspectiva, a realidade (natural e social) evolui por contradição e se constitui num processo histórico. A dialética é essencialmente crítica no sentido que toma a realidade como complexa, contraditória por nexos, relações, estruturas que se deixam conhecer pela aparência. Conhecer a sociedade em termos dialéticos é desvendar as contradições, pois as relações humanas contém reciprocidade e antagonismo.

Em relação à metodologia aqui empregada sustentou-se, em particular, nas idéias de Gatti (2003) que informa ser muito recente a pesquisa em educação. Os estudos sobre questões educacionais que usam a pesquisa qualitativa com o objeto de proceder análises mais contextualizadas, datam dos anos 1950.

Os pesquisadores da década de 1930 e 1940, analisa Gatti (2003), tinham capacidade de verificação, porém não havia um trabalho profundo sobre investigação. Assegura a autora que não existia vínculo entre a reflexão e os dados da realidade.

Hoje conta-se no Brasil, dentre outros autores, com: Chizotti (2000), Fazenda (1997), André (1997), Ludke (1999), Soares (1999), Gatti (2003) estudiosos e pesquisadores dos

fenômenos educativos e da metodologia da pesquisa educacional. Os diferentes enfoques abordados por esses autores, subsidiam, orientam, refletem e analisam os procedimentos de pesquisa em Educação.

O “fazer pesquisa”, a partir da visão de Gatti (2002), exige alguns cuidados quanto aos procedimentos, às anotações das observações colhidas no campo empírico e a metodologia utilizada. Esta deve ser uma orientação que possibilite a mudança de rumo ou a introdução de outras variáveis na investigação.

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 11), a influência dos métodos qualitativos no estudo de várias questões educativas é cada vez maior. Muitos dos investigadores educacionais [...] contemplam a abordagem qualitativa tanto pedagógica quanto cientificamente.

Os autores, procuram caracterizar a pesquisa qualitativa, tomada de empréstimo da área da Antropologia e da Sociologia, como aquela que “[...] enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p.11).

Na pesquisa em Educação, uma das modalidades de pesquisa qualitativa, o estudo de caso com observação tem merecido destaque nas investigações no campo educacional. O estudo de caso, segundo Ludke e André (1986), é específico e bastante delimitado. Pode ser similar a outros estudos mas é, ao mesmo tempo distinto, pois o pesquisador tem um interesse próprio (que incide naquilo que ele tem de único, de particular) e singular (que tenha um valor em si mesmo). Consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documento ou de um acontecimento específico.

Nesta pesquisa, foi desenvolvida uma investigação qualitativa, na modalidade de estudo de caso, com observação direta e análise de entrevista com as professoras, seus colegas, a coordenação pedagógica e a direção da escola. Foram observadas as professoras do segundo e do quarto anos do Ensino Fundamental de uma escola do município de Senador Canedo, aqui denominada Escola Primavera.

Segundo André (2005, p. 16), que toma por base Stake (1994, p. 236), estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo e em geral, as técnicas de coleta de dados utilizadas nos estudos de caso são as mesmas usadas nos estudos sociológicos ou antropológicos, quais sejam: observação, entrevista, análise de documentos, gravações, anotações de campo, porém, não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém. Stake (1994, p. 236, *apud* André, 2005, p. 16), explicita que: “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser

estudado.” Para este autor a questão fundamental, é o conhecimento derivado do caso, ou melhor, o que se aprende ao estudar o caso.

André (2005) também segue indicações de Nisbert e Watts (1978), para caracterizar três fases de desenvolvimento do estudo de caso. São elas: fase exploratória, coleta de dados e análise sistemática dos dados.

A Fase exploratória ou de definição dos focos é a etapa do estudo de caso que vai se delineando na medida em que se desenvolve. Podem existir questionamentos ou indagações que, ao longo do estudo vão sendo reformulados ou abandonados. Essas questões ou pontos críticos iniciais podem ter origem no estudo da literatura pertinente, ser fruto de observações e depoimentos feitos por especialistas e ainda se originar de observações pessoais do pesquisador. Essa fase é fundamental para definir o objeto de estudo, pois nesse momento se estabelecem pontos de relevância, contatos iniciais para entrada no campo, localização dos participantes, escolha de procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

Coleta de dados ou de delimitação do estudo: identificados elementos chave e a delimitação do problema, então deve haver uma coleta sistematizada de informações. O instrumento utilizado para essa coleta de dados vai depender das características do objeto de estudo. Convém lembrar que em pesquisa qualitativa o processo da investigação é mais importante do que os próprios resultados.

Para a análise sistemática dos dados, desde o início da pesquisa no campo empírico, desenvolveu-se procedimentos analíticos, portanto, durante o processo, principalmente quando se procurou verificar a pertinência das questões levantadas em relação às características específicas da situação estudada.

Os sujeitos da pesquisa foram localizados por meio de uma busca exaustiva em fichas de identificação consultadas na secretaria da UEG no Pólo Laranjeiras. Esta secretaria considera as fichas como documento oficial que identifica os concluintes, pois são preenchidas por aqueles pedagogos que se interessaram em requerer o diploma de conclusão de curso. Os demais cursistas não são reconhecidos pela UEG como pedagogos, por não terem requerido o diploma. Diante da importância dada pela secretaria a esses documentos oficiais (fichas manuscritas) a consulta a elas foi realizada *in loco*, sob a supervisão da secretária.

A partir destes dados coletados selecionou-se os pedagogos concluintes que atenderam aos critérios da amostra intencional, constituída por duas professoras do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano):

- a) ser professor efetivo da escola observada;
- b) ter formação em Pedagogia pelo Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação da UEG (Licenciatura Plena Parcelada – LPP) no Pólo Laranjeiras (Goiânia).
- c) ser egresso do curso em 2005;
- d) ser professor atuante do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no Município de Senador Canedo;
- e) manter-se na mesma escola, desde o período anterior ao ingresso no curso de Pedagogia até o momento da realização da observação de sua prática.

No presente estudo de caso, os dados foram coletados por meio da observação direta na sala de aula das duas pedagogas de uma escola municipal de Senador Canedo – Escola Primavera. Complementaram os dados os depoimentos de colegas professores e entrevistas com gestores: a coordenadora e a diretora.

A análise documental foi realizada nos seguintes documentos: Projeto do Pólo Laranjeiras para LPP-projeto Universidade para Todos; Proposta curricular do Curso de Pedagogia da LPP (2005) Convênio V; Matriz curricular do curso de Pedagogia; ementas das disciplinas e bibliografia. Constituíram também dados de análises: a nominata da Escola Primavera, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a prática das professoras: processo ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno, conteúdos pedagógicos que sustentam a atuação/ação didática do trabalho docente, instrumentos de avaliação de desempenho dos alunos, metodologia didática, uso de tecnologia.

Ludke e André (1986 p. 25) alertam para a necessidade de um planejamento do trabalho e uma preparação rigorosa do pesquisador, para fazer da observação um instrumento fidedigno de investigação científica. Esse instrumento/técnica possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado e conseqüentemente leva o pesquisador a refletir, antes de sua aplicação, sobre as diferentes interpretações que são feitas de um mesmo fato por várias pessoas, devido à história pessoal de cada um e de sua bagagem cultural.

É necessário determinar com antecedência o que será observado e como observar. Depois de delimitar o objeto de estudo, deve-se definir o quanto e onde pesquisar este objeto, evidenciando quais aspectos do problema serão investigados, quais as melhores formas de captá-los, qual será o grau de participação dos observados e quanto tempo irá durar as observações. Na fase do planejamento deve estar previsto também o preparo do observador.

Segundo Patton (1980, *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1987, p. 26), para realizar as observações é preciso preparo material, físico, intelectual e psicológico. O observador, diz ele, precisa aprender a fazer registros descritivos, saber separar os detalhes relevantes dos triviais, aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos para validar suas observações. Além disso precisa preparar-se mentalmente para o trabalho, aprendendo a se concentrar durante a observação, o que exige um treinamento dos sentidos para se centrar nos aspectos mais relevantes.

Sobre o conteúdo das observações, Ludke e André (1986) recorrem aos ensinamentos de três pesquisadores: Patton, (1980), Bogdan e Biklen (1982). Eles apresentam várias sugestões sobre o que deve ser incluído nas anotações de campo. Das inúmeras sugestões elencadas pelos autores, neste trabalho optou-se por usar:

- Reconstrução de diálogos: tentou-se usar as próprias palavras ditas pelos sujeitos nesta reconstrução, além de observar gestos e colher depoimentos.
- Descrição de locais: foram descritos os ambientes onde a observação foi feita com detalhes.
- Descrição de eventos especiais: o que aconteceu durante a observação, as pessoas envolvidas nos eventos foram descritos.
- Descrição das atividades: discorreu-se sobre as atividades e o comportamento das pessoas observadas, registrando a seqüência dos acontecimentos.
- O comportamento do observador: tentou-se incluir nas anotações as atitudes, ações e conversas desta pesquisadora com os sujeitos do estudo.

Apontam ainda Ludke e André (1986) que ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados e é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. “Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo reciprocidade entre quem pergunta e quem responde.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

As autoras destacam as exigências e cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista:

Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35).

Nesta pesquisa, a entrevista complementou as informações sistematizadas com a observação, pelo fato de que a combinação de vários instrumentos para a coleta de dados permitiu reunir uma diversidade de informações.

André e Ludke (2006) alertam para o bom senso no momento de selecionar os sujeitos da pesquisa, devendo atender a critérios como: tempo disponível, acesso aos sujeitos (utilizar número de sujeitos mais limitado), tempo disponível para análise de dados, volta à literatura, aos autores. Tais recomendações estão sendo atendidas no desenvolvimento desta pesquisa.

Deve-se tomar o cuidado de atender às advertências de Bogdan e Biklen (1994, p.125) no que diz respeito à importância de “[...] calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar [...]”, mantendo discrição, neutralidade e, ao mesmo tempo, aproximação, empatia, respeito e solidariedade com os sujeitos investigados.

Chizzotti (2000) enfatiza que os dados deverão ser coletados num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa, na interação com os sujeitos da pesquisa e analisados logo após a investigação.

Todos os procedimentos a utilizar, quaisquer que sejam eles, merecem muito cuidado. É preciso referenciá-los aos objetivos e perspectivas a alcançar, ou seja, a obtenção válida de respostas ao problema investigado.

[...] todo o instrumental deve ter um eixo referencial ancorado no problema e nas questões da pesquisa e ser pré-testado de alguma forma antes da pesquisa propriamente dita. [...] Não podemos supor a adequação dos instrumentos, devemos verificá-lo (GATTI, 1998, p. 38).

A grande vantagem do estudo de caso foi permitir à pesquisadora concentrar-se em um aspecto ou situação específica e identificar, ou tentar identificar, os diversos processos que interagem no contexto estudado.

Durante a observação e o desenvolvimento dos outros procedimentos já mencionados, a pesquisadora procurou atender as recomendações dos autores de metodologia de pesquisa aqui citados. Foram dedicadas 112 horas integrais para a fase observação.

O estudo de caso qualitativo na pesquisa educacional foi um grande potencial para conhecer e compreender os problemas da escola, pois ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, complexidade, contradições, esse tipo de pesquisa ofereceu elementos para a

compreensão do papel da escola uma vez que possibilitou uma visão ampla e integrada da unidade escolar, suas relações com outras instituições da sociedade e sobretudo pela sua contribuição aos problemas da prática docente.

No que tange à organização dos capítulos desta dissertação tratou-se:

No primeiro capítulo - “Curso de Pedagogia – História, Políticas e Identidades” – retoma-se historicamente os avanços e retrocessos da formação de professores feitos a partir da década de 1930. Neste capítulo é apresentado um panorama histórico da evolução do Curso de Pedagogia no Brasil, por meio da Legislação, mudanças curriculares, reformas, LDBs, portarias, pareceres, diretrizes curriculares nacionais, indicações que regulamentam a formação de professores e do profissional formado no Curso de Pedagogia.

No capítulo II, intitulado – “A Formação de professores da Educação Básica na Licenciatura Plena Parcelada da UEG”, apresenta-se uma breve caracterização do surgimento da UEG, criada em 1999, do Programa Universidade para os Trabalhadores em Educação, do Projeto Licenciatura Plena Parcelada e especificamente o Projeto do curso de Pedagogia LPP (2005), Convênio V. Este capítulo aborda também as concepções de formação e profissionalização docente que são os eixos básicos da pesquisa desenvolvida.

No capítulo III - “A pesquisa revela a atuação de professoras formadas pela LPP em Pedagogia” apresenta-se as análises e os resultados obtidos por meio da observação direta da práxis das professoras, em relação à Proposta de Formação de Professores para o curso de Pedagogia da LPP/UEG - Pólo Laranjeiras.

CAPÍTULO I

CURSO DE PEDAGOGIA – HISTÓRIA, POLÍTICAS E IDENTIDADES

Para que se possa compreender a problemática da formação de professores da Educação Fundamental (de 1ª a 4ª séries)⁴ no período republicano no Brasil, faz-se necessário retomar historicamente os avanços feitos nessa área, ao longo dos anos, a partir da década de 1930, sobretudo no que diz respeito à evolução e as mudanças ocorridas no curso de Pedagogia como também nas diversas identidades desse curso.

1. Movimento histórico e políticas educacionais: algumas considerações

O curso de Pedagogia foi criado no Brasil no final da década de 1930. Conforme Brzezinski (1996), era essa a época propícia para a manifestação de fatos educacionais circunscritos aos debates sobre a criação das primeiras universidades brasileiras. Nesse período, o país passou por profundas transformações políticas-econômicas e sociais. A economia, antes pautada em um modelo agrário-exportador, passou a se industrializar e se urbanizar, reforçando o sistema capitalista, marcado pela sociedade de classes. Com a introdução de novas formas de produção, exigia-se uma maior qualificação e instrução mínima dos trabalhadores para operar máquinas, passando a sociedade a preocupar-se com o mínimo de escolaridade para garantir o acesso do trabalhador ao mercado de trabalho. Os acontecimentos desta década, todavia encontram antecedentes históricos que remontam ao final do século XIX.

Conforme Vieira e Freitas (2003), o fim do século XIX testemunhou importante passagem na ordem política e social brasileira, caracterizada pelo advento da República (1889). Entretanto, a proclamação da República não trouxe rupturas significativas com o modelo econômico agrário-exportador vigente, o qual se concretizará nas décadas subsequentes, quando este modelo será substituído pelas importações.

Os anos iniciais da República Brasileira não trouxeram modificações no âmbito educacional. A educação para o povo não era uma preocupação do poder público (VIEIRA, FREITAS, 2003, p. 69). E, a esse respeito as mesmas autoras citam o estudo de Ana Maria Freire, sobre a história do analfabetismo no país, em que esta autora, faz uma observação que elucidativa o ambiente educativo à época da proclamação da República no Brasil a qual é

⁴ Preserva-se a nomenclatura da época do projeto LPP/UEG Convênio Municipal

vivenciada mais no discurso do que na ação, como se pode constatar no trecho a seguir:

Estava estabelecida a república, mas o povo, a grande população brasileira, continuava fora das decisões políticas e do acesso aos bens culturais”(FREIRE, 1993, p. 173, *apud* VIEIRA ; FREITAS, 2003, p. 69).

Paschoal Lemme (2005) descreve o Brasil como um país de analfabetos, em que as poucas escolas públicas existentes nas cidades eram freqüentadas pelos filhos das famílias de classe média. “Em todo o vasto interior do País havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional” [...] (LEMME, 2005, p.166).

De acordo com Lemme, com o fim da primeira guerra mundial (1914-1918), a estrutura precária de educação, ensino e cultura entrou num processo de transformação acelerado, pois o desenvolvimento industrial trouxe como consequência a necessidade de qualificação de mão de obra, com reflexos na quantidade de escolas e na qualidade do ensino.

Assim, é necessário lembrar que as transformações econômicas, políticas e sociais, que vinham desde os fins do século XIX e, com maior intensidade a partir dos anos 1920, começaram a repercutir intensamente nos setores de educação e do ensino.

Para Lemme (2005), os educadores brasileiros mais progressistas estavam também engajados na crítica à precária “organização” escolar e aos atrasados métodos e processos de ensino. Como resultado dessas preocupações, inicia-se o ciclo das reformas de educação e ensino.

As diretrizes e idéias que se concretizavam nas realizações dessas reformas, de um lado eram impulsionadas pelas transformações econômicas, políticas e sociais que agitavam o País e de outro pelo conjunto de idéias que pregavam a renovação de métodos e processos de ensino, vindos da Europa, pós-guerra.

Segundo Vieira e Freitas (2003), a década de 1920 preparou o cenário para as idéias e tendências que iriam assinalar os anos de 1930. Do ponto de vista educacional são várias as iniciativas de reforma em diferentes estados do país. Despontam intelectuais e educadores destacando-se entre eles: Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Paschoal Lemme, especialmente voltados para a educação, e que empreendem debates e planos de reformas para recuperar o atraso brasileiro. Nesse período, não existia ainda um sistema de organização de educação pública, o que resultou em um desafio a defesa de uma escola

pública, laica e gratuita, o que deu início ao movimento de maior destaque nesse período: o escolanovismo.

Entre as reformas empreendidas nesse período situam-se as que abrangeram o aperfeiçoamento de professores, vislumbrando a elevação dos estudos pedagógicos ao nível superior por iniciativa do poder público (BRZEZINSKI, 1996, p. 27).

Paschoal Lemme (2005) registra que em 1920 Sampaio Dória realizou no Estado de São Paulo, pelos Decretos nº. 1.750/1920 e nº. 3.356/1921 que sustentavam a criação da faculdade de Educação, o que pode ser considerado como a primeira dessa reformas regionais de ensino. Nos anos de 1922-1923, Lourenço Filho, foi chamado pelo Estado do Ceará, para executar a segunda dessas reformas no País. Na Bahia, em 1924, foi a vez de Anísio Teixeira que, depois de uma viagem aos Estados Unidos, voltou entusiasmado com o pensamento de Dewey e se tornou responsável pela disseminação das idéias liberais no Brasil.

Para Saviani (2007), a concepção humanista moderna de filosofia da educação ganhou impulso no Brasil especialmente a partir da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, por iniciativa de Heitor Lyra. A ABE tornou-se um espaço propício, em volta do qual educadores da escola nova introduziram o pensamento liberal democrático, defendendo a escola pública para todos, a fim de se alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios. “A ABE em 1928 organizou a I Conferência Nacional de Educação, evento esse que passou a ser promovido regularmente nos anos seguintes” (SAVIANI, 2007, p.177).

As conseqüências da criação da ABE e das Conferências Nacionais de Educação, em diferentes regiões do País, levaram ao aprofundamento, à ampliação e à qualificação das discussões em torno de temas educacionais importantes, tais como, a laicidade e a gratuidade do ensino brasileiro, estimulados pelo compromisso de alguns educadores e intelectuais com a educação pública, gratuita e laica.

Dentre os escolanovistas, foi notável a contribuição do educador Anísio Teixeira (1900-1971). Outro intelectual importante desta época foi Fernando de Azevedo (1894-1974), sociólogo influenciado pelas idéias de Durkheim que ao lado de Anísio Teixeira e Lourenço Filho (1897-1970) participou dos movimentos de reforma do ensino e elaborou os documentos de 1932 e, posteriormente, o de 1959, em favor da escola pública.

O pensamento escolanovista, pouco a pouco, começou a firmar-se como o ideário pedagógico do período, gerando circunstâncias propícias ao movimento renovador que resultaria no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932.

A defesa da existência da Universidade, promovida pelos educadores adeptos do Movimento Renovador, pertencentes à Associação Brasileira de Educação (ABE), é contemplada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:

A educação superior que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões “liberaes” (engenharia, medicina e direito), não pode evidentemente erigir-se à altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes científicos e culturais a sua finalidade estritamente profissional e sem abrir os seus quadros rijidos à formação de todas as profissões que exijam conhecimentos científicos, elevando-as a todas a nível superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, acessível a todas (MANIFESTO, 1984, p.419).

Para a ideologia escolanovista, a educação é o elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leve em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito. Um aspecto importante da Escola Nova é a sua visão que liga a educação aos processos sociais.

1.1 Década de 1930: Modernização da educação e do ensino

A década de 1930 pode ser lembrada como um marco referencial na história política da educação nacional. Nessa época, iniciava-se o processo de industrialização do país.

Como assevera Freitag (1986), com a queda da bolsa de Nova Iorque em 1929 e a conseqüente crise do café, era necessário o esforço de produzir mais bens de consumo, que eram até então importados. Essa fase, denominada de substituições das importações, levou a criação de um maior número de escolas superiores para a formação dos recursos humanos necessários às novas exigências do processo produtivo.

Com a Revolução de 1930, o Brasil passou a contar com novos atores sociais e políticos na centralidade das discussões em diferentes aspectos da vida nacional e, entre estes, também na educação. De acordo com Freitag (1986), a classe hegemônica dos latifundiários cafeicultores foi forçada a dividir o poder com a nova classe burguesa emergente. “[...] Com auxílio de certos grupos militares (tenentes) e apoiado pela classe burguesa, Vargas assumiu o poder em 1930, implantando em 1937, o Estado Novo, com traços ditatoriais” (FREITAG, 1986, p. 50). Isto significou que a sociedade política invadiu áreas da sociedade civil, subordinando-as ao seu controle, como ocorreu com as instituições de ensino.

Em novembro de 1930, logo depois de empossado, Getúlio Vargas chefe do governo provisório, criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, indicando Francisco Campos, integrante do movimento da Escola Nova para ocupar o cargo de ministro da Educação e Saúde Pública.

Para Chagas (1967 *apud* FREITAG, 1986, p. 48), a criação do Ministério de Educação

e Saúde Pública foi o ponto de partida, para mudanças substanciais na educação, entre outras, a estruturação de uma universidade. A autora assinala que só então foram fundadas, no Brasil, as primeiras universidades, pela fusão de uma série de instituições isoladas de ensino superior.

De 13 a 20 de dezembro de 1931, foi realizada a IV Conferência Nacional de Educação no Rio de Janeiro, tendo como tema geral: As grandes diretrizes da educação popular. Estiveram presentes no evento Getúlio Vargas, chefe do governo Revolucionário Provisório (especialmente convidado) juntamente com o ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos. Na abertura do evento, Getúlio Vargas confessou aos educadores presentes que não possuía uma proposta educacional e que convocava-os a definir as bases da política educacional que deveria guiar as ações do governo em todo o país. De acordo com Lemme (2005, p. 171), os educadores deveriam encontrar uma “fórmula feliz” com a qual fosse definido o que ele denominou de “o sentido pedagógico” da Revolução de 1930.

Esse autor aponta que da IV Conferência Nacional de Educação e das afirmações de Getúlio Vargas resultaram duas iniciativas: a primeira consistiu na assinatura de um Convênio Estatístico entre o governo federal e os estados para adotar normas de padronização e aperfeiçoamento das estatísticas de ensino, em todo o país, até então muito precárias. A segunda iniciativa foi a elaboração de um documento em que os mais representativos educadores brasileiros deveriam traçar as diretrizes de uma política nacional de educação e ensino, abrangendo todos os seus aspectos, modalidades e níveis.

O documento foi elaborado por Fernando de Azevedo, redator e primeiro signatário, e divulgado pela imprensa em março de 1932. Trazia como título: “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A reconstrução educacional do Brasil: Ao povo e ao governo” e foi assinado por vinte e seis intelectuais, dois quais, nove eram colaboradores de Anísio Teixeira em sua gestão à frente da instrução pública do Distrito Federal (SAVIANI, 2007, p. 234). Na época do lançamento do Manifesto, Fernando de Azevedo era professor em São Paulo, onde também dirigia a “Biblioteca Pedagógica Brasileira” na Companhia Editora Nacional.

O primeiro tópico do Manifesto apresenta-se segundo Saviani (2007, p. 242) como uma abertura solene que anuncia o objeto e os destinatários do documento. O objeto é enunciado como “A reconstrução educacional no Brasil.” E os destinatários são o povo e o governo. O texto começa com a frase: “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobrepõe em importância e gravidade ao da educação.” Essa é a premissa que justifica todo o empreendimento da reconstrução educacional de que trata o Manifesto. A sequência do texto justifica essa afirmação, considerando que nem mesmo os problemas econômicos eram mais

importantes porque “[...] é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do crescimento de riqueza de uma sociedade” (“MANIFESTO”, 1984, p. 407).

Para Lemme (2005), o documento dos educadores brasileiros inseria-se no contexto daquelas aspirações que, desde a década de 1920, procuravam imprimir aos problemas da educação e ensino uma orientação mais de acordo com as correntes renovadoras e as necessidades do País que se transformava.

O Manifesto dos Pioneiros tornou-se sem dúvida um documento histórico para a definição de uma política nacional de educação e ensino, e também porque foi o único no gênero em toda a história da educação no Brasil

Para Vieira e Farias (2003, p. 93)

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, é um importante documento elaborado por iniciativa de educadores liberais, tendo sido redigido por Fernando de Azevedo, em 1932. Representa uma tomada de posição face ao contexto do período, com repercussões sobre as idéias pedagógicas que se forjaram a partir de então, de modo específico, a Constituição de 1934. Traduz, sobretudo, *um contraponto ao pensamento conservador* (grifo das autoras) consagrado na visão representada pelo pensamento católico associado ao governo autoritário, defensor da ‘liberdade de ensino’ (grifo das autoras) e opositor da laicidade e da co-educação.

Saviani (2007, p. 253) enfatiza que o Manifesto dos Pioneiros, mais do que defender a Escola Nova, defende a escola pública e tem como proposta a construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública, abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário. O autor relata que as iniciativas decorrentes do Movimento da Escola Nova na Europa, concretizaram-se nas escolas privadas, sem contemplar o sistema público de ensino, diferentemente do que ocorreu no Brasil.

Chagas (1984, p.45) assinala que “[...] a educação essencialmente pública, teria de desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades, sob forma obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação ditada por critérios de cor, sexo, ou tipo de estudos [...]”

Nesse sentido, a idéia de Escola Única está relacionada à escola de Anísio Teixeira, proposta no Manifesto de 1932, assentada nos princípios da escola comum e única para todos, pública, laica e gratuita.

Em 1959, foi lançado o segundo manifesto de educadores dirigido ao povo e ao governo, denominado “Mais uma vez convocados”, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 190 dos mais expressivos nomes da intelectualidade brasileira da época.

1.2 Reforma Francisco Campos

Em 1930, Francisco Campos como já mencionado, integrante do movimento da Escola Nova foi indicado por Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, para ocupar o cargo de Ministério da Educação e Saúde Pública (14/11/1930). Francisco Campos, antes de assumir o ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, foi responsável pela reforma do ensino em Minas Gerais, relacionada à formação e capacitação de professores. A partir de 1931, esse Ministro elaborou e implementou reformas de ensino em âmbito nacional, no secundário, no superior e no comercial.

No primeiro semestre de 1931, o ministro da Educação e Saúde Pública baixou um conjunto de sete decretos, conhecidos como Reforma Francisco Campos: a) Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação; b) Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; c) Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; d) Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário; e) Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, que restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas; f) Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; g) Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1952: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário.

Segundo Fávero (2006, p. 4), no que se refere às reformas de ensino:

Trata-se sem dúvida, de adaptar a educação escolar a diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação da elite e na capacitação para o trabalho.

Conforme a autora, o Governo Federal elaborou seu projeto universitário, articulando medidas que se estendessem desde a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº. 19.851/1931) à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei

nº. 19.852/1931) e a criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº19. 850/1931). No que concerne às finalidades da Universidade, Campos não limitou-as apenas à função didática, pois para o Ministro, “sua finalidade transcende o exclusivo propósito do ensino, envolvendo preocupações de pura ciência e de cultura desinteressada” (CAMPOS, 1931, *apud*, FÁVERO, 2006, p.4).

De acordo com Freitag (1987), o Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, instituiu o “Estatuto das Universidades Brasileiras”, definindo que o ensino superior “obedecerá, de preferência, ao sistema universitário”, podendo ainda ser ministrado por “institutos isolados”. Define como “fins do ensino universitário elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios, habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior, enfim concorrer pela educação do indivíduo e da coletividade [...] para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade” (Art. 1º). Segundo o mencionado Decreto, a organização das universidades “atenderá primordialmente ao critério dos reclamos e necessidades do país” e “será orientada pelos fatores nacionais de ordem psíquica, social e econômica” (Art. 2º).

Freitag (1987), assinala que para a organização das universidades exigia-se congregar pelo menos três das seguintes unidades: Direito, Medicina, Engenharia e Educação; Ciências e Letras, dispor de “capacidade didática” (professores, laboratórios, etc.) e “recursos financeiros concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares” (Art. 5º). Estas poderiam ser mantidas pela União, Estados ou “sob a forma de fundações ou de associações, por particulares, constituindo universidades federais, estaduais e livres” (Art. 6º) e seus estatutos aprovados pelo Ministro da Educação e Saúde Pública.

Pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, a faculdade de Educação, Ciências e Letras foi criada e incluída entre os principais institutos que compõem a Universidade (Art. 5º). Segundo Brzezinski (1996, p.33), essa faculdade instalou-se com os objetivos de promover a investigação e a formação de professores, explicitadas na Exposição de Motivos que apresentava o Estatuto. O ministro Francisco Campos, na exposição de motivos, enfatizava o significado da referida faculdade que deveria “transcender o caráter utilitário e prático dos institutos puramente profissionais e cumprir o papel da alta cultura ou de ciência pura e desinteressada” (CAMPOS, 1931, p.5.831, *apud* BRZEZINSKI, 1996, p. 33).

Nessa linha, Fávero (2006), assinala que no plano do discurso caberia à Faculdade de Educação, Ciências e Letras imprimir à universidade seu “caráter propriamente universitário”, o que na prática não ocorreu. A autora, ao analisar o Decreto n. 19.852/1931, que diz respeito a organização da Universidade do Rio de Janeiro, destaca que o dispositivo era rico em

pormenores sobre a citada Faculdade; porém não chegou a ser instalada pelo Governo Federal. O Art.196 não atribuiu a essa faculdade o caráter de unidade integradora dos diferentes institutos universitários.

Fávero (2006) assegura que:

Apesar da tendência a uma centralização cada vez maior, reflexo da política autoritária desde o início do Governo Provisório, houve iniciativas em matéria de educação superior, nesse período, que expressam posições contrastantes. Entre outras, podemos destacar: a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a da Universidade de Distrito Federal (UDF), em 1935. A USP, instituída por meio do Decreto n. 6.283/1934, surge com as seguintes finalidades: a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriquecem ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida; c) formar professores especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres. (Art. 2º).

De acordo com essa autora, Anísio Teixeira, na inauguração dos cursos da UDF (31/07/1935), em seu discurso chamou a atenção para uma das características da universidade que é ser um lócus de investigação e de produção do conhecimento.

A Constituição de 1934, promulgada em 16 de julho, quanto à educação, dentre as outras constituições, é a que melhor resultou dos movimentos democráticos, apesar da sobreposição econômica e política de uns grupos sobre outros.

A Constituição de 1934, democrática e populista, deu atenção à educação (Art. 148 a 158) e, pela primeira vez na história das constituições brasileiras, dispôs que “educação é direito de todos” (Art. 149). A responsabilidade pela educação foi atribuída à família e ao Poder Público (Art 149), cumprindo ao Estado proporcioná-la e à família decidir entre a educação oferecida pelo Poder Público ou pela escola privada. A partir dessa Constituição, todas as demais passaram a afirmar a educação como direito de todos, com exceção da Constituição de 1937.

A Constituição de 1934 atribuiu ao Estado um papel relevante no que diz respeito ao controle e à promoção da educação pública. Essa Carta Magna (1934) instituiu o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória (alínea “a”, do parágrafo único do Art. 150).

Segundo Freitag (1986), a Constituição de 1934 (Art. 150 a) estabeleceu a necessidade da elaboração de um Plano Nacional da Educação que coordenasse e supervisionasse as

atividades de ensino em todos os níveis.

A este respeito Ghiraldelli (2000) assinala que as Constituições anteriores à de 1934 - a de 1824 e a de 1891 foram omissas e superficiais em relação à educação. A Constituição de 1934, ao contrário, incumbiu a União de “fixar o Plano Nacional de Educação, compreendendo o ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar, e fiscalizar a sua execução em todo o território brasileiro”.

As contradições próprias entre grupos em disputa surgem fortemente neste período. Por exemplo, a laicidade de ensino foi golpeada quando os católicos conseguiram que a educação religiosa se tornasse obrigatória nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais, por meio da Constituição de 1934, (Art. 153), contrariando o princípio da laicidade.

Freitag (1986, p. 51) afirma que são regulamentadas pela primeira vez as formas de financiamento da rede oficial de ensino em quotas fixas para a Federação, os Estados e Municípios (Art. 156), fixando-se ainda as competências dos respectivos níveis administrativos para os respectivos níveis de ensino, (Art 150).

O Art. 158 estabeleceu o provimento ao cargo de magistério oficial, mediante concurso público, garantindo aos professores a vitaliciedade e a inamovibilidade nos cargos.

Getúlio Vargas, que havia assumido o poder em 1930, como chefe do governo provisório implantou em 1937 o Estado Novo com traços ditatoriais. Permaneceu no cargo de Ministro da Educação, Gustavo Capanema⁵ nomeado em 1934.

De acordo com Vieira e Freitas (2003), com o advento do Estado Novo, o país recebeu uma nova Constituição, imposta pelas forças autoritárias no poder. No que se refere à educação, foi ampliada a competência da União para não apenas “traçar as diretrizes,” como havia estabelecido a Carta Magna de 1934, mas “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (Art. 15, IX).

Em 1937, diplomaram-se no Brasil os primeiros professores licenciados para o ensino secundário. Segundo Fernando de Azevedo (*apud* Aranha, 2006), esse fato marca uma nova era do ensino secundário, pois os quadros docentes deixariam de ser constituídos por egressos de outras profissões, por autodidatas ou práticos experimentados no magistério, e passariam a ser constituídos por especialistas formados nas faculdades de filosofia.

Muitos Estados da Nação foram influenciados pelas idéias escolanovistas, Anísio

⁵ Gustavo Capanema Filho (1890-1985), iniciou sua carreira como advogado e professor da Escola Normal de Pitangui (MG), sua terra Natal. Teve uma vida política bastante diversificada (vereador, deputado e senador), tendo assumido a pasta de Educação e Saúde Pública no período de (1934-1945).

Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, entre outros tantos educadores, empreenderam ações concretas de renovação da escola primária e do ensino de formação de professores (curso normal). Tanto é assim que, em 1935, como Secretário de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira criou a Universidade do Distrito Federal (UDF), com uma Faculdade de Educação na qual se situava o Instituto de Educação.

Segundo Brzezinski (1996, p. 36), a Escola de Professores do Instituto de Educação da UDF foi criada visando a formar professores para todos os graus de ensino. Concomitantemente, nesse mesmo espaço deveria se desenvolver a “escola” de pesquisas educacionais e de cultura superior da universidade, consolidando-se no estudo científico da educação. No entanto, em decorrência de atitudes repressivas do governo de Getúlio Vargas, a universidade do Distrito Federal foi extinta em 1938, mas apesar da sua breve duração, a escola de professores de Anísio Teixeira foi a primeira em que se formavam professores em nível superior, em curso de dois anos, após o secundário para atuarem no Ensino Fundamental.

A autora argumenta que “formar o professor primário em nível superior em 1935, como desejava Anísio Texeira, evidenciava uma concepção ideal de formação numa época em que não existia sequer número suficiente de professores formados pelas escolas normais para dar atendimento à demanda do ensino primário” (BRZEZINSKI, 1999, p. 89).

Brzezinski (1996, p. 36) relata informações obtidas por meio de diálogo com Chagas (1992), em que o autor afirmava que a identidade do curso de Pedagogia encontrava-se no projeto da Escola de Professores da UDF. “A formação do magistério para o início de escolarização implica aprofundamentos de estudos que não se esgotam nos currículos da Escola Normal. Nesse sentido a formação de professores primários constituía a identidade do curso de Pedagogia”.

O curso de Pedagogia criado oficialmente no Brasil em 1939, como já citado, durante o Estado Novo, instituiu-se, como lócus de formação de professores na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com uma estrutura curricular baseada no chamado esquema 3+1, segundo o padrão federal universitário. Essa fase do curso será analisada posteriormente neste capítulo.

1.3 Reforma Capanema

Logo após os primeiros anos do Estado Novo (na década de 1940), marcados pelo fechamento político e pela suspensão das liberdades civis, os País assistiu a um intenso debate em torno de propostas para a educação, pensada como parte das “reformas de base” que se

cogitavam (Scheibe, 2002, p. 48).

Entre os anos de 1942 e 1946, o ensino brasileiro sofreu uma das suas maiores reformulações nos “ramos” do ensino. Trata-se das chamadas Leis Orgânicas do Ensino; um conjunto de reformas promulgadas por Gustavo Capanema. Na direção geral, com a assistência do líder católico Alceu Amoroso Lima, foram sendo desenvolvidos os planos de realização da administração Capanema afirma Saviani (2007).

Embora ultrapassem no tempo a obra do Estado Novo, sob sua vigência é que são acionados decretos-leis referentes ao ensino industrial, secundário e comercial.

Em 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, são reformados alguns sistemas de ensino pelas Leis Orgânicas do Ensino (ou Reforma Capanema), compostas pelos seguintes Decretos-lei: (a) Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; b) Decreto-Lei n. 4.244, de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; c) Decreto-Lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial (VIEIRA, FREITAS, 2003, p. 99).

As autoras esclarecem que, após a deposição de Getúlio Vargas em 1945, foram apresentadas medidas relativas ao ensino fundamental, quais sejam: a) Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário; b) decreto-lei. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal; c) Decreto-Lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), d) Decreto 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Enquanto Anísio Teixeira criava escolas secundárias técnicas, que incluíram no currículo, com igual importância, as atividades manuais e intelectuais, a Reforma Capanema, de 1942, previa a existência de vários tipos de ensino de 2º grau-geral, comercial, industrial, agrícola e normal, porém privilegiando a primeira modalidade, o secundário geral como o único meio de acesso aos cursos de ensino superior.

Ainda com o mesmo espírito da Reforma Capanema, foi baixado o Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943, regulamentando o ensino comercial Política destinada aos cursos profissionalizantes com terminalidade no ensino médio, para o ingresso no mercado de trabalho.

O ensino comercial, que sempre ocupou o segundo lugar, em termos numéricos, logo abaixo do secundário, continuou endereçado especialmente a uma clientela modesta, em geral empregados do comércio, razão pela qual suas escolas sempre optaram mais pelo regime de aulas noturnas.

Escolas profissionais e técnicas foram criadas em vários pontos do país, mas não em

número suficiente para formar os trabalhadores qualificados reclamados pela indústria e pelo comércio, em plena expansão, sobretudo em São Paulo (responsável por 44% da produção industrial do País). Foram assim instituídos sistemas profissionalizantes paralelos aos do Estado: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em convênio com a Confederação Nacional da Indústria e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em convênio com a Confederação Nacional do Comércio. A criação dessas instituições e a decretação da Reforma Capanema esboçaram um sistema educacional para o país, até então inexistente.

Para Freitag (1986, p.52):

A política educacional do Estado Novo não se limita à simples legislação e implantação. Essa política visa, acima de tudo, transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas. Outrora totalmente excluídas do acesso ao sistema educacional, agora se lhes abre generosamente uma chance. São criadas as escolas técnicas profissionalizantes (“para as classes menos favorecidas”).

A autora prossegue afirmando que as escolas técnicas vão ser “a escola para os filhos dos outros,” a única via de ascensão permitida ao operário. Sendo de nível médio, as escolas técnicas não habilitavam seus egressos a cursarem escolas de nível superior, criou-se a dualidade do sistema educacional produzindo e reproduzindo a força de trabalho para o processo produtivo (FREITAG, 1986, p. 53).

O fim do Estado Novo consubstanciou-se na adoção da Constituição de 1946, promulgada em 18 de setembro, de cunho liberal e democrático. Esta nova Constituição, na área da Educação, fixou num dos seus parágrafos (Art. 5 XV, d) a necessidade da elaboração de novas leis e diretrizes, para o ensino no Brasil, que substituíssem aquelas consideradas ultrapassadas do Governo Vargas (FREITAG, 1986, p.56). Determinou a obrigatoriedade do ensino primário e a sua gratuidade em estabelecimento oficial (Art. 168, I e II) . Além disso, a nova Constituição fez voltar o preceito de que a educação é direito de todos (Art. 166), inspirada nos princípios proclamados pelos Pioneiros, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, nos primeiros anos da década de 1930.

Oficialmente, o Estado Novo terminou em 29 de outubro em 1945, com a deposição de Vargas por um movimento militar. As Forças Armadas, que foram suas aliadas no período mais reacionário do seu governo, deixaram de apoiá-lo, pois tinham lutado na guerra contra o fascismo e o nazismo pela democracia na Europa e passaram a lutar pela democracia no Brasil. A partir de 1945, iniciou-se a fase de “redemocratização do país”.

No que se refere ao aspecto educacional, Brzezinski (1996, p. 48) assinala que

A “redemocratização do país” permitiu, a retomada dos princípios liberais. Voltou-se a falar de democratização, igualdades de oportunidades e descentralização administrativa, postulados que se incorporaram à Constituição de 1946. Esta retornou a educação como direito de todos, dada tanto no lar como na escola (Art. 166), assegurou competência a União para legislar sobre Diretrizes e bases da educação nacional (Art. 5º, item XV, letra d), permitiu aos estados legislarem em caráter supletivo e complementar (Art. 6º) e, a exemplo do ocorrido em 1934, determinou que a esses e ao Distrito Federal competiria a organização dos respectivos sistemas de ensino (Art. 171).

Esse período histórico no Brasil, segundo Nagle (1974), caracterizou-se pelo “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” concepções ligadas à tendência escolanovista. Tratava-se de um projeto, defendido pelos intelectuais brasileiros, que pretendia modificar a sociedade por meio da educação. Para tanto, propunha, a democratização da escola e sua disseminação como reação ao ensino tradicional academicista trazendo com a renovação do ensino o uso das técnicas de ensino.

Sobre o entusiasmo pedagógico Nagle (1974, p. 99), destaca “[...] existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo.”

O “otimismo” pedagógico insistiu na otimização do ensino, priorizando a melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar e enfatizava os aspectos qualitativos da problemática educacional. Os educadores procuravam articular a expansão qualitativa à quantitativa enfatizada pelos políticos.

Para Ghiraldelli Jr. (2006, p. 33), o movimento do “otimismo pedagógico” teve por intermédio de seus seguidores no Brasil a compreensão de que a prioridade não estava “apenas na abertura de escolas mas [...] era preciso também alterar a pedagogia, a arquitetura escolar, a relação do ensino-aprendizagem, a forma de administrar as escolas, as formas de avaliação e a psicopedagogia.”

Ainda em 1946, o então Ministro Raul Leitão da Cunha regulamentou o Ensino Primário e o Ensino Normal, além de criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), atendendo às mudanças exigidas pela sociedade após a Revolução de 1930.

Baseado nas doutrinas emanadas pela Carta Magna de 1946, o Ministro da Educação e

Saúde, Clemente Mariani, criou uma comissão composta por educadores de variadas tendências, com o objetivo de elaborar um anteprojeto da LDB, de reforma geral da educação nacional. Esta comissão, presidida por Lourenço Filho, foi instalada em 29 de abril de 1947 e organizada em três subcomissões: uma para o Ensino Primário, uma para o Ensino Médio e outra para o Ensino Superior (SAVIANI, 2007, p.282).

Em novembro de 1948, o anteprojeto foi encaminhado à Câmara Federal, dando início a uma luta ideológica em torno das propostas apresentadas. Em um primeiro momento as discussões estavam voltadas às interpretações contraditórias das propostas constitucionais. No momento posterior, após a apresentação de um substitutivo do Deputado Carlos Lacerda, defensor das escolas particulares, as discussões mais marcantes relacionaram-se à questão da responsabilidade do Estado quanto à educação, inspirados nos educadores da velha geração de 1930, e a participação das instituições privadas de ensino.

Como assevera Brzezinski (1996), na intenção política do Ministro da Educação estava claro o “entusiasmo pela educação” revelado em sua exposição de motivos quando declara a necessidade de:

projetar uma educação das massas em largas proporções, arquitetando um sistema por intermédio do qual seja possível, através da escola primária, fazer ascender os indivíduos verdadeiramente capazes, embora desprovidos de recursos, à esfera dos que pela educação superior, constituem as classes dirigentes do país (Mariani 1952, *apud* Brzezinski, 1996, p. 48).

Foram fortes as pressões conservadoras e privatistas durante 13 anos de discussão das propostas educacionais em tramitação no Congresso Nacional do anteprojeto da LDB. Contra tais pressões insurgiu-se o “O movimento em defesa da Escola Pública”, congregando nomes como Florestan Fernandes, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros.

Em 1959, o substitutivo do Deputado Carlos Lacerda prevaleceu sobre o texto original das diretrizes e bases da educação nacional, o qual alterava substancialmente a pujança do Projeto original⁶

Para Paschoal Lemme (2000, p. 123), “o substitutivo do deputado Carlos Lacerda ao projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que transforma na prática todo ensino brasileiro em ensino particular, deveria ser combatido sem tréguas, por todas as correntes do pensamento democrático e progressista brasileiro”.

Diante do substitutivo Lacerda, cuja aprovação era uma ameaça à escola pública, 190

⁶ São signatários dos dois documentos: Fernando de Azevedo, Anísio Spínola Teixeira, Júlio de Mesquita Filho, Mário Casassanta, Carlos Delgado de Carvalho, Antônio Ferreira de Almeida Jr, Hermes Lira, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Armando Álvaro Alberto, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

intelectuais educadores, treze dos quais haviam subscrito o Manifesto de 1932, lançaram um segundo manifesto em defesa da escola pública, dirigido ao povo e ao governo, denominado “Mais uma vez convocados”, solicitando ao governo que tal projeto fosse rejeitado.

Segundo Vieira e Freitas (2003, p.110), os signatários do documento de 1959 postulavam uma educação liberal, democrática, voltada para o trabalho e o desenvolvimento econômico, que buscasse a transformação do homem e de seu espaço social. Defendiam, de forma veemente a “escola pública, cujas portas, por ser escola gratuita, se franqueiam a todos sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças”. A escola para esses educadores “é por definição, a única que está em condições de se subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso” (MAIS UMA VEZ CONVOCADOS, 1988, p.157).

Outros temas além do segundo manifesto ganharam destaque no campo educacional a exemplo da Constituição de 1946 e a Lei n. 4.024/1961.

O texto definitivo da 1ª LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei n.4024/1961, só foi sancionado em 1961, remontando ao de 1948, o primeiro projeto-de-lei.

Segundo Brzezinski (1996), quando a Lei n.4024 foi publicada, já se encontrava ultrapassada, portanto, anacrônica para os anos de 1960. Embora fosse uma proposta audaciosa para a época (1948), envelheceu no decorrer dos debates e do confronto de interesses: privatistas x liberais (Escola Nova). O aspecto político partidário foi decisivo no posicionamento tomado pelos deputados diante do projeto.

Após a aprovação da Lei em 1961, Carlos Lacerda tinha certa razão ao afirmar: “*foi a lei a que podemos chegar*”. Porém, Anísio Teixeira, no seu incurável otimismo disse na mesma ocasião: “*meia vitória, mas vitória.*” (SAVIANI, 1987, p. 64).

A LDB não correspondeu as expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Procurou apenas cumprir compromissos, resultando em concessões mútuas, prevalecendo a estratégia da conciliação. Representou, no entanto, um grande passo em direção às Diretrizes e Bases para Educação Nacional, que até então inexistia no Brasil.

A aprovação da Lei n. 4.024/1961 não trouxe mudanças significativas para o Curso de Pedagogia. Até 1961 o curso de Pedagogia permaneceu com o esquema “3+1”, reforçado por nova regulamentação contida no Parecer 251/1962, decorrente dos postulados da Lei nº 4.024/1961 (BRZEZINSKI, 1996, p.54).

Durante a década de 1960, um conjunto de Pareceres e indicações foram elaborados pelo Conselho Federal de Educação (CFE), com o objetivo de promover mudanças necessárias, bem como o atendimento às exigências apresentadas pelo cenário sócio-político e

econômico da época. No que se refere a instituição desses documentos legais, eles serão abordados ainda neste capítulo.

2. Origens e evolução do curso de Pedagogia no Brasil

O curso de Pedagogia foi regulamentado, em nível nacional, nos anos de 1939, 1962, 1969 e 2006.

Brzezinski (1996, p.33) explicita que “os diplomas legais criadores da Universidade Brasileira (Estatuto das Universidades Brasileiras, 1931, Decretos da Fundação da Universidade de São Paulo, 1934 e da Fundação da Universidade do Distrito Federal, UDF, 1935), previram a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e os institutos de educação como parte integrante da universidade.” Esse fato demarcou o período inicial na evolução do curso de Pedagogia no Brasil.

O curso de Pedagogia no Brasil foi criado como consequência da preocupação com a formação de docentes para a escola secundária, segundo Scheibe e Aguiar (1999), e desde a sua criação tem sido atravessado por contradições e ambiguidades, principalmente no que se refere à sua finalidade, qual seja, formar docentes ou formar especialistas.

Como mencionado anteriormente, durante o Estado Novo em 1939, instituiu-se como locus de formação de professores a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, obrigada a uma estruturação curricular baseada no chamado esquema 3+1, segundo o padrão federal universitário (BRZEZINSKI, 1999, p. 89).

Consoante a autora, para atender a este padrão federal eram necessários três anos para cursar o conteúdo específico da área de saber e mais um ano para o curso de didática. “Os bacharéis em Ciências Sociais, Filosofia, História Natural, Geografia e História, Química, Física, Matemática, Letras e Pedagogia acrescentavam mais um ano à sua formação para se tornarem licenciados. Esse sistema de formação de professores secundários perdurou por 23 anos e passou à história dos estudos pedagógicos em nível superior com a denominação “esquema 3+1” (BRZEZINSKI, 1996, p. 44).

Como bacharel, o pedagogo poderia ocupar cargo de técnico de educação do Ministério de Educação “[...] cuja função no mercado de trabalho nunca foi claramente definida” (BRZEZINSKI, 1999, p. 89). Como licenciado, seu principal campo de trabalho era o curso normal, um campo não exclusivo dos pedagogos, uma vez que, pela Lei Orgânica do Ensino Normal, para lecionar nesse curso era suficiente o diploma de ensino superior.

Segundo Silva (1999, p. 34), o curso de Didática no último ano do Curso de Pedagogia

tinha as seguintes disciplinas (Art, 58, Decreto Lei 1.190/1939; Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Ao bacharel em Pedagogia restava cursar as duas primeiras disciplinas, porque as demais já constavam em seu currículo no bacharelado.

A respeito dessa obrigação, Brzezinski (1999, p. 90) declara que:

[...] essa obrigatoriedade representa uma tautologia denominada “didática da pedagogia”, situação estranha que dissociava o conteúdo da pedagogia do conteúdo da didática em cursos distintos, provocando a ruptura entre conteúdo dos conhecimentos específicos e o método de ensinar esse conteúdo. Estabeleceu-se, desse modo, a dicotomia entre conteúdo e método, o que, sob minha ótica, marca a origem da dicotomia entre teoria e prática tão evidente no currículo do curso de pedagogia da atualidade.

Com o advento da Lei n. 4.024/1961 e a regulamentação contida no Parecer CFE nº251/1962, do conselheiro Valnir Chagas, manteve-se o esquema 3+1, para o curso de Pedagogia. Na prática esse esquema não foi extinto, pois a licenciatura continuou formando dicotomicamente o professor da escola normal, ao dedicar a maior parte do curso à formação teórica e apenas o último ano à prática de ensino. Esse quadro perdurou até 1969, quando o curso foi reorganizado, sendo então abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura, e criadas as “habilitações”, cumprindo o que acabava de determinar a lei nº 5.540 de 28/11 de 1968, Lei da Reforma Universitária.

O detalhamento dessa lei, em relação à formação de professores, está na Resolução CFE n. 252/1969, que apresentou mudanças substanciais, no que diz respeito à formação de professores em nível superior, ao fixar os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia, visando à formação de professores para o ensino normal e de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, para atuar no âmbito das instituições escolares (Art. 30), (SILVA, 1999, p. .67).

Brzezinski (2003, p. 181), destaca que por arbitrariedade dos instrumentos de intervenção corporificada nos pareceres do CFE:

[...] os egressos da licenciatura em Pedagogia seriam os futuros professores da escola normal que formava professores primários. Entretanto, o currículo dessa licenciatura não contemplava o conteúdo do curso primário. Certamente, os licenciados aprendiam esse conteúdo por encanto, ou talvez na “prática”, se o futuro bacharel já fosse professor primário. Essa

estruturação do curso de Pedagogia facilitou a adoção da premissa de “quem pode o mais pode o menos”, isto é, se os licenciados em Pedagogia estavam habilitados a formar professores de professores primários, por “osmose” adquiririam o domínio dos conteúdos do curso primário [...].

Nesse sentido, a autora argumenta que “o pedagogo deveria saber fazer uma educação que não tinha aprendido nem vivido, e deveria tornar-se professor de atuação multidisciplinar sem nunca ter vivenciado a multidisciplinaridade teórico-prática das séries iniciais do Ensino Fundamental” (BRZEZINSKI, 2003, p. 181).

Nas palavras de Brzezinski (1996, p. 45), a falta de conteúdo específico conduziu a distorções no curso de Pedagogia, que até hoje interferem negativamente na sua organização curricular. Entre as distorções, destaca-se o “arranjo” que beneficiou os pedagogos, dando a estes profissionais o direito de lecionar Matemática e História no 1º ciclo e Filosofia no curso colegial do ensino secundário, mesmo não tendo o preparo exigido para tornarem-se professores dessas disciplinas.

A falta de identidade do curso de Pedagogia refletia-se no exercício profissional do pedagogo, pois, ora ele era habilitado para a docência, ora ele era habilitado para o fazer administrativo. Professor de um lado e “especialista” de outro, o pedagogo não encontrava espaço para reconfigurar sua atuação.

A fragmentação do curso de Pedagogia e a precária formação do pedagogo foram assim criticadas por Brzezinski (2007, p. 11)

O curso de Pedagogia fracionado em habilitações, reproduzindo na formação e na atuação do pedagogo a racionalidade instrumental com influência da tendência tecnicista, passou a ser um dos responsáveis pela ruptura entre o fazer e o pensar na organização da Escola de 1º e 2º Graus. A fragmentação no preparo do pedagogo em diversas habilitações conduziu à uma desintegração do trabalho pedagógico na Educação Básica e na própria Faculdade de Educação ou similar.

O curso de Pedagogia permaneceu com a mesma estrutura até a homologação da Resolução CNE/CP n. 01/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, apesar do CFE (depois CNE), propugnasse sua extinção por falta de identidade por diversas vezes (BRZEZINSKI, 2007, p. 11). A Resolução CNE/CPE n. 01/2006 será analisada também neste capítulo.

No Parecer CFE n.251/1962, o seu autor Valnir Chagas explicita com clareza a

fragilidade do curso de Pedagogia ao se referir à controvérsia existente a respeito da manutenção ou extinção do curso. Brzezinski (1996)) destaca que a idéia da extinção provinha da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar em nível superior e a de técnicos em Educação em estudos posteriores ao da graduação. No entanto, a idéia da extinção seria apenas para o futuro, uma vez que a formação de professores primários em curso secundário era uma solução avançada para a época.

Silva (1999, p. 63) argumenta que a questão da identidade do curso de Pedagogia vem desde a sua criação em 1939, assim como já tinha afirmado Brzezinski, pela dificuldade em se definir a função do curso e, conseqüentemente, o destino dos seus egressos, e pela discussão do seguinte problema: “o curso de Pedagogia teria um conteúdo próprio e exclusivo que pudesse justificar sua existência?” Outro problema fundamental, segundo a autora, relacionava-se ao da identidade do profissional a ser formado como bacharel. “O curso introduzido, através do Decreto-Lei n. 1.190/1939, simplesmente como pedagogia, sem se fazer acompanhar por alguma referência sobre sua destinação profissional não se percebia na época, as ocupações a serem preenchidas por esse novo profissional” (SILVA, 1999, p. 64). O bacharel poderia ocupar cargos de técnicos em educação no Ministério da Educação, pois o diploma de bacharel em Pedagogia não era uma exigência do mercado e, para o licenciado em Pedagogia, o campo de trabalho não se encontrava definido.

Para Brzezinski (1996, p.79), “apesar de o Parecer 252/1969 ter sido produto do autoritarismo do Estado e de inserir-se um contexto de inversão autoritária,” [...] Valnir Chagas, autor do referido Parecer, considerava suas posições democráticas e muito flexíveis. Para o autor, a principal característica do Parecer era sua possível “maior persistência no tempo.”

Entretanto, como observa Brzezinski, na década de 1970, seis anos depois, Valnir Chagas rompe com a “persistência do (Parecer 252/1962) no tempo”, mediante a indicação 67/1975, encaminhadas ao então CFE, que propõe nova reestruturação global dos cursos superiores de formação em magistério.

Segundo Aguiar, *et al*, (2006, p.823), Valnir Chagas pretendia provocar mudanças estruturais nas licenciaturas e propugnava a extinção do curso de pedagogia, quando aprovou no CFE as Indicações n. 67/68/1975 e n. 70/71/1976, que discorriam, sobre Estudos Superiores de Educação, Formação Pedagógica das Licenciaturas, Preparo de Especialistas em Educação e Formação de Professores de Educação Especial. A Indicação n. 69/1976, que versava sobre Formação do Professor para os Anos Iniciais da Escolarização em Nível

Superior, não foi homologada. Essas Indicações do CFE compõem o “pacote pedagógico” (BRZEZINSKI, 1996, p. 31) com o qual Chagas referia-se à “Formação de Recursos Humanos da Educação”, que incluía o preparo para as funções docentes e não docentes da escola de 1º e 2º graus.

Brzezinski (1999, p. 93) assevera que “a aprovação do “pacote pedagógico” pelo CFE foi recebida pelos educadores como mais uma arbitrariedade do poder que desconhecia as práticas, as pesquisas e os estudos desenvolvidos pelos profissionais em seu cotidiano.” A autora assegura também que o movimento dos educadores se sentindo ameaçado pelas indicações manteve-se resistente e definiu, em 1983, que a docência constituiria a base de identidade profissional do educador.

A mobilização nacional dos educadores para a reformulação dos cursos de Pedagogia, tomou impulso à medida em que foram suscitados debates acerca do *corpus* doutrinário e técnico das indicações do CFE. A primeira iniciativa deu-se com a realização do I Seminário da Educação Brasileira (1978), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com o objetivo de divulgar resultados da pesquisa “Análise do currículo e conteúdo programático dos cursos de Pedagogia com vistas a propostas alternativas de reformulação.”

Em relação ao movimento de educadores, Brzezinski (2007, p. 239) argumenta que “se não fosse pela mobilização nacional dos educadores desde 1978 na UNICAMP/SP, o “pacote pedagógico” teria se consolidado em “Sistema Chagas/CFE de Formação de Professores”.

2.1 O movimento nacional de educadores e o curso de Pedagogia

Os estudos de Brzezinski (1996, p. 83) confirmam que

na década de 1980, os educadores engajados em discussões, debates, estudos e pesquisas sobre a reformulação dos cursos que formam professores, com todas as dificuldades, pressões e incertezas, passaram a lutar pela modificação de práticas autoritárias brasileiras de formação de profissionais da educação que contribuem para a manutenção do sistema vigente e deterioração do sistema educacional e concomitantemente passaram a escrever a sua história.

A autora assinala que “[...] Essa história se construiu e se constrói na ação e no movimento, pelo diálogo e pelo conflito, no conjunto das relações entre esses atores sociais movidos, contraditoriamente, pela objetividade e pela subjetividade do homem como sujeito político e social” (BRZEZINSKI, 1996, p. 84).

Considera-se, como início da trajetória do Movimento Nacional dos Educadores a realização do I Seminário de Educação Brasileira, realizado na Unicamp em 1978. Neste encontro os educadores procuravam organizar-se “[...] com objetivo de se pensar conjuntamente os estudos pedagógicos em nível superior” (SILVA, 1999, P. 74). Nesse sentido, a realização do Seminário transformou-se em marco histórico no Movimento dos Educadores que contradiziam a ordem de “cima para baixo” em relação as decisões sobre as questões educacionais.

Brzezinski (2007, p. 239) declara que durante toda a década de 1980, “o Movimento de Educadores consolida-se e mostra sua força, como resistência ao poder instituído, a partir de debates, embates, estudos, pesquisas e manifestações públicas por intermédio de ações sob o ponto de vista epistemológico, político e didático-pedagógico”.

Segundo Freitas (2002, p. 140),

os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. Os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, no âmbito do movimento da formação, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Essa concepção emancipadora de educação e formação, a qual a autora fez referência, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Construiu-se, portanto, a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade.

Em 1980, durante a I Conferência Brasileira de Educação (USP/SP/1980), os educadores mobilizaram-se para a organização do Comitê Pró-Formação do Educador com sede em Goiânia. Esse comitê tinha o objetivo de envolver os educadores brasileiros em discussões sobre formação docente, que possibilitasse a elaboração de uma proposta de formação de professores a ser encaminhada ao Ministério da Educação, e também a discussão de uma proposta de Reformulação dos Cursos de Pedagogia. “As atividades centram-se na idéia de que é impossível se pensar em reformular o curso de Pedagogia, distanciado da Formação do Professor, e, conseqüentemente, da revisão dos cursos das demais licenciaturas” (CONARCFE, 1983).

O documento de Belo Horizonte (1983), como passou a ser reconhecido nacionalmente, continha princípios norteadores e propostas preliminares para as reformulações de currículo que foram sendo rediscutidos e aprimorados nos encontros subsequentes (BRZEZINSKI, 2006, p.7).

No que se refere a criação do Comitê, Brzezinski (2006, p.3) assim se expressa “[...] essa criação demarca o início de uma organização que resiste e permanece vigilante às investidas do mundo oficial em relação às políticas nacionais de formação de professores.” De acordo com a autora, em 1983 o Comitê Nacional se transformou em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE).

Nesse contexto, reafirmando as proposições contidas no documento Final do Encontro Nacional, a Comissão deu continuidade ao processo de reformulação dos cursos e também à incumbência de organizar “Comissões Estaduais representativas para mobilizar as IES, alunos e professores de todos os graus de ensino, entidades, associações científicas e grupos representativos da sociedade civil envolvidos em educação” (CONARCFE, 1983, p. 14).

No que concerne à trajetória de reorganização dos educadores, compreendida entre o período de 1980 a 1990, Brzezinski (1996) enfatiza que esse movimento caracterizou-se por uma dinamicidade interna, uma vez que na iminência de extinção do Curso de Pedagogia inúmeras instituições formadoras, professores, estudantes, entidades classistas e associações começaram a discutir, debater, promover encontros e estudos sobre as reformulações dos cursos que formavam professores.

A articulação do movimento social em defesa da formação dos educadores no Brasil pode ser dividida em três períodos, considerando não só uma cronologia, mas, sobretudo, os aspectos significativos. De acordo com o VI Encontro Nacional da ANFOPE realizado em Belo Horizonte, em julho de 1992, esses períodos podem ser divididos do seguinte modo:

- um primeiro período sob a forma de Comitê Pró-Formação do Educador, entre 1980 a 1983;
- o segundo período como CONARCFE, compreendido entre os anos de 1983 a 1990;
- o atual período como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, a partir de 1990.

A realização dos Encontros Nacionais possibilitou a ANFOPE firmar-se no conjunto de entidades nacionais, sendo reconhecida como a associação que tem legitimidade para tratar

da questão da formação dos profissionais da educação. A profissionalização docente deixa de ser vista somente como responsabilidade do Estado, mas também como uma luta constante dos educadores, por meio dos movimentos sociais.

De acordo com Sheibe (2007, p. 48), nos encontros nacionais, que passaram a ser realizados sob a coordenação da ANFOPE, a discussão sobre a base comum nacional para a formação dos profissionais da educação adquiriu importância, enfatizando a inclusão da temática da formação do educador em uma política global, que contemplasse desde a sua formação básica até as condições de trabalho e formação continuada.

Nesse sentido, destacam, os autores aqui estudados, a necessidade de superar a dicotomia entre a teoria e a prática, entre o ensino e a pesquisa, entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico na formação e prática dos educadores, o que deu mais força ao princípio da “docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico” (ANFOPE, 1998, p. 10).

Segundo as pesquisas realizadas por Brzezinski, (1996), “a docência como base de formação do pedagogo, vem sendo definida como parte da identidade desse profissional.” A autora ressalta ainda que a identidade do pedagogo, centrada na docência, foi definida desde 1985, nas universidades públicas, e nos anos 1990 surgiu em diversas propostas curriculares do curso de Pedagogia “As universidades, naturalmente, possuem melhores condições para qualificar professores, já que desenvolvem o ensino articulado à pesquisa, à extensão e às práticas culturais” (BRZEZINSKI, 2003, p. 183).

A ANFOPE, ao longo da sua história, foi reafirmando o conceito de base comum Nacional como referência da identidade profissional de professores em todos os documentos por ela divulgados. No VII Seminário Nacional sobre a Formação dos Profissionais da Educação, realizado em 07 de junho em Brasília, este conceito é assumido pelos educadores e pelas entidades⁷ parceiras da ANFOPE que com esta firmaram o compromisso de apresentar, em conjunto, os princípios norteadores que fundamentam a base comum nacional, quais sejam

- a) sólida formação teórica, inter e transdisciplinar do professor; b) interação entre teoria e prática, tendo a docência como base da formação profissional; c) a pesquisa como princípio formativo e epistemológico; d) gestão democrática como base para a organização do trabalho pedagógico na escola; e) compromisso social, ético, político e técnico do profissional da

⁷ ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação; FORUMDIR – Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidade Públicas Brasileiras; ANPAE – Associação Nacional dos Administradores Educacionais; CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade.

educação; f) articulação entre a formação inicial e continuada do profissional da educação; g) avaliação permanente e contínua dos processos de formação. (ANFOPE, ANPED, CEDES, FORUMDIR, 2005, p. 1).

No mesmo Seminário, foi elaborada uma proposta de Diretrizes Curriculares a ser apresentada, em reunião no CNE. No documento são especificados: “os princípios e fundamentos para as diretrizes curriculares do curso de graduação em Pedagogia; o perfil do pedagogo; a organização curricular; duração e carga horária do curso” (ANFOPE, ANPED, CEDES, FORUMDIR, 2005).

Diante desses princípios e procedimentos, os educadores propuseram um curso de Pedagogia de graduação plena que superasse a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura e que formasse o pedagogo para atuar em espaços escolares e não escolares, na docência e na gestão e na produção do conhecimento do campo educacional (ANFOPE, 2005).

Retomando a evolução do movimento, registra-se, segundo Silva (1999, p. 87), que a ANFOPE, a partir dos anos de 1990 desenvolveu idéias voltadas a estruturação global dos cursos de formação de educadores, envolvendo uma concepção de escola única como instância de formação, contando com o entendimento a respeito da Base Comum Nacional. A partir de 1995, segundo a autora, a ANFOPE encaminhou suas formulações na direção de uma política educacional global de formação e profissionalização do magistério, no que diz respeito a vários aspectos quais sejam: formação inicial (incluindo o lócus dessa formação), condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada. Uma idéia-força da luta da ANFOPE é que toda formação do professor seja na Universidade.

Em seu IX Encontro Nacional realizado em Campinas, em agosto de 1998, a ANFOPE formulou o documento intitulado “Propostas de Diretrizes Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”. O encontro de 1998 concentrou-se na revisão dos princípios gerais do movimento formulados em 1983 e examinou proposições para a nova LDB. Em 1990, o encontro concentrou-se em uma temática bastante recorrente no movimento: a base comum nacional, além de continuar o exame de proposições para a LDB.

Na longa trajetória da ANFOPE, foi se firmando um dos princípios básicos que traz avanço para o entendimento da formação de todos os profissionais de educação:

A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental (CONARCFE, 1983, p. 5).

2.2 A formação do professor pesquisador nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia

É importante trazer este assunto atual, embora tenha-se clareza que o Projeto LPP/UEG, examinado nesta dissertação foi elaborado antes da reformulação dos cursos de Pedagogia e, portanto, não poderia incorporar as diretrizes e indicações de 2005 e 2006 emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE).

O curso de graduação em Pedagogia, nos anos 1990, emergiu como o principal lócus da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Como já citado, ao longo da sua história, o desenvolvimento do Curso de Pedagogia tem sido atravessado por várias lutas sociopolíticas, embates, tensões e conflitos de forma permanente por todos os atores sociais envolvidos com as políticas educacionais, os sistemas de ensino, a Educação Básica e Superior e a formação de professores.

No atual contexto político de reformas educacionais, volta a discussão por uma nova definição de políticas educacionais, principalmente no que concerne às Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, cuja normatização mais recente encontra-se no Parecer CNE/CP n.5/2005 e na Resolução CNE/CP n.1/2006, já registrados nesta dissertação.

De acordo com Freitas (1999, p. 17), as reformas educativas desde o final de 1970, com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva, vêm reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação. Neste contexto, as políticas educacionais voltadas para a formação docente atrelam-se ao modelo neoliberal vigente, que tem no Estado Mínimo sua maior inserção.

A autora assegura que

as políticas atuais são políticas de desqualificação da formação, de degradação e dismantelamento das instituições públicas universitárias e a expansão desqualificada do ensino superior, aliada aos baixos salários, à desvalorização do magistério e às péssimas condições de trabalho dos professores constituindo-se assim em impecilho para que a formação de todos os professores alcance os níveis de qualidade superior necessários (FREITAS, 2002, p. 145).

Nas palavras de Brzezinski (2003), em face dos ditames do órgão financiador internacional Banco Mundial, as políticas educacionais têm adotado um modelo de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma

boa qualificação aos futuros professores.

Aguiar (2003) ressalta que, no quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, a educação constitui-se em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista” e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica.

Para Bianchetti (1999), entre as teorias coincidentes com a filosofia neoliberal, identificamos a “teoria do capital humano” como a que, por sua perspectiva economicista, responde melhor aos princípios sustentados no neoliberalismo.

Em relação a “teoria do capital humano”, Frigotto (1986) afirma “a educação é o principal capital humano enquanto produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido, é um investimento como qualquer outro”. A teoria do “capital humano” por sua perspectiva economicista 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 é necessária. “O primeiro deve responder de maneira direta à demanda do segundo” (BIANCHETTI, 1999, p. 94), critica o autor.

Considerando tais argumentos e as lutas empreendidas por diversas entidades educacionais já nomeadas neste trabalho, intensificam-se os debates sobre a formação docente e a legislação reguladora desta formação.

2.2.1 Políticas atuais para a formação do pedagogo no curso de Pedagogia

A lei n. 9.394/1996 foi responsável por intensificar os debates sobre a formação dos profissionais da educação no Brasil. A sua versão final foi construída mediante a participação de diferentes sujeitos e atores sociais, adquirindo assim um caráter “polifônico” em que distintas vozes puderam ser ouvidas a partir da leitura do seu texto (PEREIRA, 1999, p. 110).

Pereira (1999, p. 110) assinala que, na época em que a LDB foi sancionada (20/12/1996) pelo presidente da República Fernando Henrique Cardoso, vivia-se uma atmosfera hegemônica de políticas neoliberais impostas por intermédio de agências como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), que visavam à redução do Estado e ao fortalecimento das leis de mercado em todos os setores da sociedade, incluindo o setor educacional.

A implantação da Lei 9.394/1996 e seus desdobramentos provocaram a homologação

de muitos outros textos legais em forma de leis, decretos, portarias ministeriais, resoluções e pareceres. Dentre estas interessa nesta dissertação o estudo da normatização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia.

No processo de construção das Diretrizes Curriculares, a cisão entre o mundo do sistema e o mundo vivido mostraram-se com muita nitidez, consoante aceção de Brzezinski (2001, p. 119)

O mundo do sistema ou oficial tem como expoente o princípio de políticas neoliberais e se reafirma em parcerias com organismos internacionais, já o mundo vivido ou mundo real construído na luta pelo movimento Nacional de Educadores desde 1980, propõe a adoção de uma política global de formação e profissionalização docente.

A autora esclarece que essa política precisa considerar a Universidade como locus privilegiado de formação inicial, promover a valorização do profissional da educação pela formação continuada e assim oferecer melhores condições de trabalho, incluindo plano de carreira e salários dignos.

Em documento de 1998, a ANFOPE reafirmou com clareza seus princípios ao indicar as diretrizes para a formação dos profissionais da educação. Trancreve-se a seguir as posições dessa associação:

A ANFOPE reafirma ainda que as Universidades e suas Faculdades/Centros de Educação constituem-se o *locus* privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e superior. Reafirma também a necessidade de repensar as estruturas das Faculdades/Centros de Educação e a organização dos cursos de formação em seu interior, no sentido de superar a fragmentação entre as Habilitações no Curso de Pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciados, considerando-se a docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação (ANFOPE, 1998).

Contrário às políticas educacionais que visam à formação de professor na Universidade, o Decreto Presidencial n. 3.276 de 6/12/1999, que “dispõe sobre a formação de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências”, estabeleceu a exclusividade dos cursos normais superiores para a formação dos professores para esses níveis de ensino. Em razão de pressão das Universidades e entidades educacionais mobilizadas em todo o País, o conteúdo desse decreto foi alterado em 2000 mediante o Decreto n. 3.554/2000 que substituiu o termo preferencialmente no lugar de exclusivamente (BRZEZINSKI, 2001, p.119).

No que se refere ao Decreto n. 3554/2000, a autora assinala que:

Diante de circunstâncias tão adversas das políticas educacionais do atual

governo que investem contra a formação de professores na Universidade, garantida desde 1931 pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, deve-se admitir que o Decreto n. 3554/2000 “foi uma meia-vitória, mas foi uma vitória”. Essa vitória se efetivou pela ação política imediata de denúncia feita pela sociedade civil organizada em entidades educacionais de representatividade democrática. A meia-vitória diz respeito à substituição do termo “exclusivamente” imposto pelo Decreto n. 3276/99 por “preferencialmente” (BRZEZINSKI, 2001, p. 119).

A mesma autora prossegue denunciando que o texto legal constituía uma afronta à autonomia acadêmica da Universidade por designar somente aos Cursos Normais Superiores a formação de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2.2.2 Proposta de escola unitária de formação de professores: um espaço em construção.

Segundo Aguiar (2003, p. 198), “A discussão em torno de uma escola única, denominada nos documentos da ANFOPE de escola unitária para formação dos profissionais de educação desde 1980, sofre uma inflexão face a realidade imposta pela aprovação da Lei n. 9394/1996 e com as Diretrizes Curriculares”.

A escola unitária, proposta do Movimento Nacional de Educadores, vincula-se a escola única de Anísio Teixeira (1935), que elegeu a universidade como lócus da formação para todos aqueles que desejam ser professores.

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normaes, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (Manifesto dos Pioneiros, 1932, p. 421).

De acordo com Aguiar (2003), a ANFOPE colocava em debate a proposta de criação de uma escola unitária de formação do educador, nas faculdades de educação, abrangendo um programa de formação de professores para a Educação Básica.

Essa proposta de escola única de formação, formulada pela ANFOPE em 1992 e aprofundada no IX Encontro Nacional em 1998, tem como objetivo a socialização de propostas de organização curricular para os cursos de formação dos profissionais da educação.

Escola unitária de formação-única foi assim concebida porque o conteúdo da formação é articulado e comum a todos os profissionais da educação, para todos os níveis (e não como

modelo único de formação ou como local específico de formação) e uma das muitas possibilidades na direção de concretizar alternativas às formas atuais de estrutura dos cursos de formação.

Para Freitas (1999, p. 36)

Na proposta de escola única, as várias instâncias formadoras são articuladas na faculdade/centro/departamento de educação e concebidas como programas articulados e supra departamentais, sendo cada um dos programas, unidades com responsabilidades de pesquisa, ensino e extensão, articuladas em uma coordenação colegiada.

Segundo o documento final do VI Encontro Nacional da ANFOPE, a Escola unitária de formação de Professores deve ser estruturada de modo que:

[...]-viabilize a concretização da base comum nacional para que todos os licenciados tenham na docência a base de sua formação;
 -una a formação do bacharel à do licenciado, no momento de estudo do conteúdo específico, mantendo o papel dos institutos no processo de formação do educador;
 -possibilite a criação de espaços pedagógicos de produção coletiva de conhecimento como uma das expressões da base comum nacional (BRZEZINSKI, 1996, p.204-205).

Em consonância com os princípios e finalidades assumidos pelos autores que sustentam o referencial teórico deste trabalho, desde a década de 1930, com o movimento de modernização da educação e do ensino e, conseqüentemente, com o surgimento do movimento dos Pioneiros da Educação Nova (1932), a formação de professores para atuarem em qualquer nível de ensino deveria ser feita em nível superior. Os Pioneiros defendiam a educação obrigatória, pública, gratuita e laica como um dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional e previam a inclusão, nesse sistema, da “universidade organizada de maneira que pudesse desempenhar a tríplice função: “elaboradora ou creadora de ciência”, “transmissora de conhecimentos” e popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1984, p. 419).

Os Pioneiros defendiam uma escola comum e igual para todos, visando à unificação, respeitadas a diversidade e a especificidade de cada grau de ensino e concomitantemente a formação universitária dos professores de todos os graus e modalidades de ensino não só como “uma necessidade da função educativa mas o único meio de, elevando-lhes, em verticalidade a cultura, abrir-lhes a vida sobre todos os horizontes” (MANIFESTO DOS

PIONEIROS, 1984, p. 422). Esses educadores baseiam-se no postulado da unificação, o qual, toda a formação dos professores primários e secundários deve ser efetivada em escolas ou cursos universitários (BRZEZINSKI, 2003, p. 178).

Segundo a autora (1996, p. 31) “[...] verifica-se, na história da educação, que o ideário de Anísio Teixeira, apesar de ardoroso defensor da escola pública democrática e com oportunidades para todos, não conseguiu se efetivar e tampouco se instituiu a almejada política de formação de professores.” Em relação ao Manifesto dos Pioneiros, Brzezinski (1996, p. 32), assinala que “[...] o manifesto teve repercussão Nacional, pois algumas reivindicações foram incorporadas à Constituição de 1934, com exceção do plano de unificação da formação de professores [...]”.

É importante ressaltar que o modelo de Escola Única de Formação de Professores de Anísio Teixeira fazia parte de um núcleo de estudos e pesquisas educacionais, conforme aconteceu na efêmera Universidade do Distrito Federal (UDF), (1935-1938). Em decorrência de atitudes repressivas do governo autoritário, a Universidade do Distrito Federal foi extinta, mas, apesar da sua breve duração, a Escola de Professores idealizada por Anísio Teixeira foi a primeira escola em que formava professores primários em nível superior, em curso de dois anos após o secundário (BRZEZINSKI, 1996, p.36).

O documento elaborado pelos Pioneiros da Educação Nova elegeu a pesquisa como o “systema nervoso da Universidade” que estimula e domina qualquer outra função. Com esse propósito os pioneiros procuravam imprimir à educação superior um caráter universitário, pondo-a em condições de contribuir para o aperfeiçoamento constante do saber humano (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1984, p. 420).

Na atualidade, a defesa dos Pioneiros é recuperada em parte pela resolução CNE/CP n.1/2006 que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura quando nela está prescrita a unidade de formação do professor-pesquisador. A pesquisa é indicada como um componente da formação. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central, a idéia do professor pesquisador em conformidade com o “Parágrafo Único, do Art. 3º”II- a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional

No artigo 5º, a prescrição é reforçada pelo perfil do pedagogo egresso que deverá estar apto a realizar pesquisa que proporcione conhecimentos entre outros:

sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (Inciso XIX do Art. 5º).

Segundo André (2002), existe um consenso na literatura educacional de que a pesquisa é um elemento essencial na formação profissional do professor, como existe também uma idéia, defendida nos últimos anos, de que a pesquisa deve ser parte integrante do trabalho do professor.

Diante destas considerações surgem muitos questionamentos quanto à forma de inserção da pesquisa na formação e na prática docente: Como formar o professor para a pesquisa? De que professor e de que pesquisa está se tratando quando se fala em professor pesquisador?

Esses e outros questionamentos têm feito parte dos debates da área educacional, bem como o termo pesquisa tem sido incorporado ao discurso oficial (documentos) e ocupado lugar de destaque na literatura específica e na legislação voltada para a formação docente.

No fim dos anos 1980, o movimento que valorizou a pesquisa na formação do professor, ganhou destaque na década de 1990. Esse movimento mencionado ao longo do presente capítulo cresceu significativamente.

Para André (2002), no Brasil como no exterior, esse movimento no que tange à articulação da pesquisa com o trabalho docente caminhou em múltiplas direções.

Dessa forma:

Demo (1994) defende a pesquisa como princípio científico e educativo; Ludke (1993) argumenta em favor da combinação de pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores; André (1994) discute o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente; Geraldí, Fiorentini e Pereira (1998) enfatizam a importância da pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática; Passos (1997) e Garrido (2000) mostram evidências, resultantes de seus trabalhos, sobre as possibilidades de trabalho conjunto da universidade com as escolas públicas, por meio da pesquisa colaborativa (ANDRÉ, 2002, p. 56).

Na literatura internacional, destacam-se as propostas norte-americanas que valorizam a colaboração da universidade com os profissionais da escola para desenvolver uma investigação sobre a prática (Zeichner, 1993). Na obra de Lawrence Stenhouse (1984) que, no contexto das reformas curriculares, concebe o professor como investigador de sua prática; e as propostas de Elliott (1996), sugerem a investigação-ação como um princípio de reflexão para melhoria da prática. Por sua vez, a proposta de Carr e Kemmis (1988), defende a auto-reflexão coletiva e a investigação-ação no sentido emancipatório.

De acordo com Nunez e Ramalho (2005, p. 92), os trabalhos de Elliott (1993, 1994) e de Stenhouse (1981) “deram um forte impulso ao debate a respeito do professor como pesquisador, idéias que foram muito bem acolhidas pela comunidade científica de educação

no mundo ocidental.”

Stenhouse (1981), ao discutir sobre a importância de integrar a pesquisa à prática docente, considerou que o professor deve incorporar a seu trabalho funções como investigar, observar e ensinar. E então afirma: “No meu conceito isso é perfeitamente possível sempre e quando o professor tenha claro que a razão pela qual está no papel de pesquisador é a de desenvolver positivamente seu ensino e fazer melhor as coisas [...]” (STENHOUSE, 1981, p. 197).

No que se refere à formação de professor para pesquisa, a questão foi tratada por Ludke e André⁸ recentemente na Reunião Anual da ANPED (2006) em Caxambu. Ludke se pronunciou:

A pesquisa do professor da Educação básica está mais perto dos problemas. A academia deve se aproximar mais dos professores da educação básica e os cursos de formação inicial devem fazer a preparação desse professor para a pesquisa, não deixando para a formação continuada tudo aquilo que não foi feito na formação inicial.

Conforme Ludke, é inerente ao professor ser pesquisador, todos os professores devem estar preparados para serem professores pesquisadores.

André (2006) argumentou que a aproximação entre os professores da Educação básica e a Universidade deve ser feita por meio da pesquisa colaborativa, estruturação de grupos de pesquisa, contato entre pesquisadores experientes e iniciantes. Essa alternativa segundo a autora, busca articular ensino e pesquisa não só na formação inicial, mas nas diversas fases do desenvolvimento profissional dos docentes.

A respeito da pesquisa colaborativa, Zeichner (2001, p. 223) alerta para o fato de que é preciso olhar de perto para o caráter e para a qualidade das colaborações em pesquisas para se determinar se há realmente alguma mudança nos padrões usuais dominantes na academia.

O mesmo autor afirma que a pesquisa colaborativa é um importante caminho para superar a divisão entre acadêmicos e professores, mas não é qualquer pesquisa colaborativa que faz isso.

Paulo Freire (1996) chama atenção para as discussões em torno da formação de professores e, de professores pesquisadores e afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (idem, p.32). Em nota de rodapé, Freire explicita sua posição:

⁸ Apontamentos pessoais feitos pela autora durante participação do Mini-curso oferecido pelas professoras Menga Ludke e Marli André (ANPED, 2006).

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Nas palavras de Freire a prática docente crítica envolve “o movimento dinâmico, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, pois os sujeitos envolvidos nesta prática são epistemologicamente “curiosos” e por estarem pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (idem, p. 43-44).

Para Nunez e Ramalho (2005), a idéia central do desenvolvimento profissional que deve orientar a formação do professor para a pesquisa de sua prática é pensar a pesquisa como elemento da sua identidade profissional.

2.2.3 A formação do pedagogo para a gestão educacional nos documentos oficiais

Segundo Aguiar *et al* (2006), a formação para a gestão educacional, como indicada nas DCN de Pedagogia, traz uma contribuição importante rompendo com visões fragmentadas e centralizadoras da organização escolar e dos sistemas de ensino.

Ao se indicar o campo de atuação do licenciado em pedagogia, nas DCN de Pedagogia, a gestão educacional é

[...], entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área e educação. (Parecer CNE/CPn. 05/2005, p. 8).

Para Aguiar e seus colegas de artigo (2006), superam-se de maneira definitiva aqueles modelos de organização curricular estruturados para formação por “habilitação”, que culminavam na formação dos denominados “especialistas em educação”, como o supervisor, o orientador, o administrador, o inspetor educacional entre outros: Essa questão fica definida no artigo 14 da Resolução CNE/CP n. 01/2006:

Art. 14. A Licenciatura em pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP n. 5/2005 e n. 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista na art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei n. 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei n. 9394/96.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, para o Curso de Graduação em Pedagogia, vincula a formação para a gestão educacional à perspectiva da gestão democrática da educação, como estabelece o princípio expresso no inciso VIII do art. 3º dessa lei.

Este princípio é recuperado pelo Parecer CNE/CP n. 005/2005 e a Resolução CNE/CP n. 001/2006 (Art. 4º).

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único- As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

O curso de Licenciatura em Pedagogia, com duração de 3.200 horas respaldado pela Lei, tem como desafio formar o pedagogo preparado para a docência, a pesquisa e a gestão. Isto significa que este profissional deve aprofundar estudos e práticas, entre outros, acerca da pesquisa, das teorias da educação, de planejamento educacional, da avaliação educacional, do financiamento da educação, da gestão educacional, como também da gestão de espaços educativos não escolares como prevê a Resolução CNE/CP n. 01/2006.

Para Brzezinski (2004, p. 1)

a gestão democrática participativa e colegiada é uma prática de administração que resulta na qualidade da vida quer seja da escola ou em espaços não escolares, baseada na articulação entre liberdade e co-responsabilidade na tomada de decisões, no contexto educativo, político e pedagógico.

Como afirma a autora, “a cultura da gestão democrática, participativa e colegiada deve ultrapassar os muros da escola, assim como o gestor tem que ser democrata, emancipado,

agente da cultura, da democracia e da co-responsabilidade da tomada de decisão no âmbito escolar”(Brzezinski, 2007, p.4) e que para isso “o gestor [...] precisa ter posições claras quanto ao ato de provocar mudanças, não se esquecendo da resistência atribuída às instituições escolares, em relação às transformações” (BRZEZINSKI, 2004, p. 1).

Paro (2000), destaca a necessidade da escola organizar-se democraticamente com vistas a objetivos transformadores “[...] a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se organizar para atender aos interesses [...] das camadas às quais essa transformação favorece, ou seja, da camadas trabalhadoras” (PARO, 2003, p. 12).

Nesse sentido, a educação, compreendida como direito de todos, aponta para a superação das desigualdades oriundas de condições-sócio econômicas, de diferenças étnica, de orientação sexual, de gênero, de classe e de origem geográfica.

Assinala Brzezinski (2004) que a gestão democrática da educação foi inserida na Constituição Federal de 1988 (chamada Constituição Cidadã), logo após incorporada às Constituições Estaduais e Municipais (Leis Orgânicas) e, posteriormente, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao Plano Nacional de Educação de 09/01/2001 (Lei n. 10.173), aos Planos Estaduais e Municipais e aos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas e dos cursos universitários.

Um dos objetivos que se refere à gestão no Plano Nacional de Educação, instrumento definidor de políticas educacionais, é assim enunciado: “[...] democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (PNE, p. 34).

Uma escola que se propõe democrática tem como um dos seus princípios básicos a gestão democrática, a participação efetiva de toda comunidade escolar: pais, alunos, funcionários, professores e direção, todos com o direito e o dever de responsabilidade, cada um a seu modo, pela educação de qualidade.

Formar o professor gestor e pesquisador é sem dúvida um desafio para o campo da formação de profissionais da educação. Outros desafios surgem com a aprovação das Diretrizes, entre eles o de construir cursos e percursos de formação no campo da educação e da pedagogia, para atuação na educação básica, na formação de crianças, jovens e adultos, na gestão e organização dos espaços escolares e na elaboração de formas criativas e criadoras para educação escolar e não escolar (Aguilar *et al*, 2006).

De acordo com as entidades educacionais ANPED, CEDES, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, a homologação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, expressa

nos Pareceres CNE/CP n. 5/2005 e 3/2006 e na Resolução CNE/CP n. 1/2006, representa um avanço histórico no campo da formação dos profissionais da educação, mas mesmo com a sua aprovação não se esgotam as polêmicas em torno das discussões sobre o caráter e a identidade do curso de Pedagogia. As entidades entendem que o embate nessas questões é um desafio para a área da educação e para todos os atores sociais envolvidos, não sendo apenas responsabilidade de uma ou outra entidade.

Assim, em pronunciamento conjunto, as entidades da área da educação ANFOPE, ANPED, CEDES, FORUMDIR, em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, propõem:

- Duração mínima de quatro anos para os Cursos de Pedagogia, observada a carga horária mínima de 3200 horas definida nas Diretrizes em análise.
- Constituição de um Comitê Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, composto pelas entidades signatárias e representantes do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, no intuito de acompanhar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e propor políticas no campo da formação dos profissionais da educação.
- Realização de um Seminário Nacional sobre a Formação de Profissionais da Educação nos Cursos de Pedagogia e Normal Superior, convocado pelo Ministério da Educação e sob a organização e coordenação das entidades aqui signatárias (ANFOPE, 2006)

As entidades citadas acima têm como compromisso histórico acompanhar de forma coletiva, conjunta, solidária e, portanto, crítica os avanços e retrocessos para a efetivação de uma política global, de formação de profissionais da educação, comprometida com a transformação da escola, do ensino e da educação no país.

Diante do exposto, até o momento o enfoque deste capítulo teve um caráter histórico, apresentando o curso de Pedagogia desde a sua criação em 1939, até a atualidade com a homologação das Diretrizes Curriculares para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (Parecer CNE/CP nº 5/2005 e Resolução CNE/CP nº 1/2006).

No capítulo seguinte serão analisados a criação da Universidade Estadual de Goiás, o Projeto Licenciatura Plena Parcelada de Pedagogia que destina-se a formação dos professores em efetivo exercício da docência e as concepções formação e profissionalização docente que são eixos fundamentais desta pesquisa.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA LICENCIATURA PLENA PARCELADA DA UEG

A Universidade Estadual de Goiás (UEG), conquista do movimento da sociedade civil goiana, foi criada pela Lei n. 13.456, de 16 de abril de 1999, na gestão do Governador Marconi Perillo. A UEG se faz presente na abrangência do Estado, pois atualmente conta com 41 Unidades Universitárias (UnUs), duas em Anápolis e em Goiânia, e 12 Pólos, nestes há a concentração do alunado que advém dos municípios circunvizinhos. Estes Pólos foram organizados em decorrência da implementação do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, que até 2007 atendeu uma clientela de aproximadamente 30 mil alunos/professores por todo o Estado de Goiás.

O Projeto de Licenciatura Plena Parcelada da Universidade dos Trabalhadores da Educação é considerado, nos documentos da UEG, uma revolução da Educação no Estado de Goiás, e as parcerias firmadas contribuem de maneira direta para uma significativa redução das desigualdades regionais. Conseqüentemente, segundo os autores Brzezinski, Carneiro e Brito (2004), a LPP está buscando a melhoria da qualidade da educação dos trabalhadores da educação o que, sem dúvida, implica melhor qualidade da Educação Básica em Goiás.

Segundo o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás, homologado pelo Decreto n. 5.130, de 03 de novembro de 1999, o art. 5º, Inciso VII proclama “contribuir para a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e modalidades, por meio de programas destinados à formação continuada dos profissionais da educação” (UEG, 2005). No Art. 6º, que trata dos compromissos permanentes da UEG, nos incisos III, IV e V o Estatuto estabelece:

- III. [...] a ampliação de oportunidades educacionais, de acesso e de permanência a toda a população;
- IV. a democratização da cultura, da pesquisa científica e tecnológica e a socialização dos seus benefícios e
- V. a valorização dos profissionais da educação de todos os níveis e modalidades de ensino (UEG, 2005).

De acordo com Brzezinski, Carneiro e Brito (2004, p. 258), a democratização do acesso ao ensino superior, por meio do programa LPP, é reconhecida pelos alunos/professores como atendimento a uma de suas reivindicações, que se transformou em política pública com

a criação da UEG e de seus programas sociais.

O Programa LPP/UEG visa a atender a sugestão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/1996) sobre a formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica. Por uma interpretação equivocada do art. 87, § 4º das disposições transitórias houve uma corrida alucinada em busca de formação superior a qualquer preço e sacrifício. Para identificar este equívoco basta observar com cuidado o *caput* deste artigo que assim prescreve: “até o fim da Década da Educação (2006) somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”

Brzezinski, Carneiro e Brito (2004, p. 250) assinalam que, diante da exigência legal, a UEG, reconhecendo a importância de formar professores que pudessem socializar o conhecimento com qualidade e divulgar a cultura da sociedade brasileira, assumiu a responsabilidade de capacitar os formadores de crianças, jovens e adultos com uma proposta alternativa aos tradicionais modelos de formação de professores.

Para alcançar esses objetivos, a UEG firmou convênio com a Secretaria Estadual de Educação e implantou em 1999 o Projeto de Licenciatura Plena Parcelada, atendendo às suas políticas e diretrizes vinculadas às do Ministério da Educação para a formação de professores da Educação Básica. O Projeto teve como objetivo fundamental propiciar melhores condições para o exercício profissional no campo da docência e gestão escolar, já que essa formação era destinada aos professores atuantes da Educação Básica Pública do Estado.

Brzezinski (2000) explicita suas idéias em relação às dimensões dos saberes básicos que o professor deve dominar, esclarecendo que, no mínimo, os cursos de formação de professores deveriam garantir uma formação que contemple: a) o conhecimento científico da área em que o professor irá atuar, b) o conhecimento pedagógico, c) o conhecimento cultural e o d) conhecimento interdisciplinar, denominado pela autora conhecimento transversal. Tais conhecimentos formam a identidade básica desses professores.

A UEG ao optar pela concepção de formação reflexiva e crítica do professor, como matriz teórica da LPP, o perfil do professor, por certo, é integrado pelos saberes mencionados por Brzezinski.

A Licenciatura Plena Parcelada é uma modalidade de formação docente que atende aos professores das redes de ensino, sem que eles se afastem de suas atividades docente. Seria impossível os professores da Educação Básica de Goiás afastarem-se de suas atividades da escola sem a Educação Básica ser penalizada com a falta de 65% do quadro docente do Estado, que não contava com formação em nível superior (BRZEZINSKI, CARNEIRO e BRITO, 2004, p. 250). Até 1999, os dados da Secretaria Estadual de Educação confirmavam que o Estado de Goiás mantinha-se em uma posição desfavorável em relação a outros Estados

do País pelo baixo índice de formação profissional.

Segundo Silva (2002, p. 85 *apud* BRZEZINSKI, CARNEIRO e BRITO, 2004, p. 251), o censo de 1998, apresentava o seguinte quadro:

tinha 5.057 professores leigos atuando na pré-alfabetização e na primeira fase – 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Destes, 710 professores eram da rede estadual, enquanto 3.347 professores da rede municipal (apenas com 8ª série). De 51,2 mil professores na rede pública de ensino, 53% estavam em regime de pró-labore, sendo que, desses, 34% com titulação de nível superior.

Os dados revelaram que o Sistema de Ensino de Goiás tinha um grande contingente de professores leigos que atuavam na Educação Básica, e apenas 34% eram professores formados em nível superior, um dos mais baixos índices de formação profissional do Centro Oeste.

O primeiro processo seletivo para a LPP realizou-se em 1998, com o oferecimento de 2.200 vagas distribuídas entre a Universidade de Anápolis (UNIANA) e as antigas Faculdades Autárquicas nos seguintes municípios: Anápolis, Goiânia, Morrinhos, Itapuranga, Iporá, Porangatu, Goianésia, Quirinópolis, Formosa, Uruaçu, São Luiz dos Montes Belos, Pires do Rio e Cidade de Goiás⁹. Foram oferecidos os seguintes cursos: Pedagogia Habilitação em Magistério de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar; Educação Física; Letras Habilitação em Português e Inglês; Ciências Habilitação em Química e Biologia; História e Geografia.

De acordo com Soares (2003), durante todo o desenvolvimento das atividades do Projeto houve a supervisão por parte do GTA (Grupo Técnico de Acompanhamento), comissão paritária com membros da UEG e Secretaria Estadual de Educação, buscando adequá-lo às exigências das novas Diretrizes Curriculares Nacionais. A autora justifica a necessidade de adequação porque o Projeto apresentou Matrizes Curriculares compatíveis com as existentes nos cursos regulares da UEG e reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO).

Brzezinski, Carneiro e Brito (2004) assinalam que o desenvolvimento deste programa favoreceu a expansão da UEG, instituição pública multicampi de ensino superior. A UEG tem como compromissos no âmbito político, econômico, social, científico, educacional e cultural a responsabilidade de capacitar professores com criatividade e qualidade, desenvolvendo nos

⁹ Essas instituições viriam a constituir, em 1999, a Universidade Estadual de Goiás.

Pólos uma nova modalidade de acesso ao ensino superior.

Para os autores:

A criação de um novo espaço educacional descentralizado, o Pólo vem atender às demandas do interior do território goiano. Essa nova modalidade (LPP) de acesso ao ensino superior também é marcada por uma excepcionalidade, pois se organiza de modo provisório no pólo e aloca temporariamente recursos materiais, humanos e pedagógicos, para responder às especificidades educacionais locais e regionais. Após ter atendido às necessidades emergenciais de uma determinada localidade, o Pólo poderá ser remanejado/deslocado para atender novas demandas, em outros municípios do Estado ou, também, ser transformado em Unidade Universitária (UnU) (BRZEZINSKI, CARNEIRO, BRITO, 2004, p. 251).

Destacam os autores que a estratégia da UEG de criação dos Pólos tem sido fundamental para provocar mudanças significativas na sociedade goiana e quebrar o monopólio do saber,¹⁰ pois, do ponto de abrangência, atendeu em 2002 um contingente de aproximadamente 25.000 professores e um grande número de municípios que se encontravam distantes dos centros mais desenvolvidos do Estado. Os autores prosseguem afirmando que a quebra do monopólio do saber se deu em dupla direção:

I. do ponto de vista da abrangência, pois atende um enorme contingente de cerca de 25.000 professores, equivalente a 47% do total da rede pública estadual, e um grande número de municípios que se encontravam distantes dos centros universitários;

II. do ponto de vista distributivo, pois tem sido um instrumento para desconcentração do conhecimento/saber, da renda e do poder, uma vez que, na sociedade atual, o poder tem a renda e o conhecimento como algumas de suas fontes (BRZEZINSKI, CARNEIRO, BRITO, 2004, p. 251).

O primeiro convênio foi firmado entre a UEG e a Secretaria de Estado da Educação (SEE), em 1999, oferecendo 2.100 vagas, distribuídas entre os cursos de Pedagogia, Letras, História, Geografia, Química, Biologia e Educação Física. Este convênio, encerrado em 2001, resultou na colação de grau de 1883 professores/alunos, no Estado de Goiás (UEG, LPP, 2005).

Outras parcerias foram criadas, a exemplo da Associação Goiana dos Municípios (AGM), em 2000, que firmou convênio com a UEG e as Prefeituras Municipais, assinando um termo de adesão, objetivando à melhoria da qualidade da Educação Básica. Em 2001, a

¹⁰ Em manifestação de duas autoras do artigo referido na citação, BRZEZINSKI e CARNEIRO, durante a qualificação do presente trabalho em 20/06/2008, foi esclarecida esta expressão tendo em vista que até a criação da UEG praticamente não havia interiorização do Ensino Superior Público. O monopólio do saber na cidade de Goiânia concentrava-se em duas Universidades tradicionais do Estado: Universidade Católica (criada em 1959) e a Universidade Federal de Goiás (instalada em 1960).

UEG ampliou suas parcerias para oferecimento de cursos de graduação com o Sindicato dos Professores do Estado de Goiás (SINTEGO), com o Sindicato dos Professores de Escolas Particulares (SINPRO), e com o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Particular (SINEPE), em janeiro de 2003.

Como assegura Soares (2003, p. 43), os cursos oferecidos pelo Projeto Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada atendem aos padrões de um curso Regular de Licenciatura em termos das exigências legais vigentes quanto ao currículo mínimo e carga horária. O curso tem a duração de três anos, tendo o professor/aluno cinco anos para integralizar seus estudos. A metodologia é diferenciada pela realização de atividades intensivas presenciais nos meses de janeiro e julho perfazendo, em cada período, 180 horas/aulas. De forma continuada as atividades durante o ano são feitas por meio de encontros pedagógicos quinzenais, às sextas feiras e sábados, abrangendo 20 horas. Esses encontros são complementados por pesquisas bibliográficas orientadas nos referidos encontros e voltadas para a prática pedagógica dos professores/alunos.

Cada curso conta com um coordenador que se responsabiliza pelo cumprimento das atividades pedagógicas, priorizando a seleção dos professores, de preferência do quadro da UEG, atendendo à titulação mínima de especialista, exigida pelo Projeto na área do curso a ser coordenado.

Mesmo com a dificuldade em compartilhar os horários dos cursos regulares com os da Licenciatura Plena Parcelada, há a preocupação de integrar os professores/alunos as atividades realizadas na Unidade Universitária, bem como a participação em seminários, congressos e fóruns relacionados às respectivas áreas de estudo, registram-se também os trabalhos de campo propiciando aos professores/alunos oportunidade de melhor assimilação dos conhecimentos através da prática (SOARES, 2003, p.43).

Segundo o Projeto Pedagógico da LPP:

O professor formado nos Cursos de Licenciatura Plena Parcelada deverá atuar de maneira dinâmica e dialética com a práxis educativa. Para isso sua formação deverá ser respaldada por uma teorização que possibilite a intensificação de uma firme competência para uma ação-reflexão-ação contínua em diferentes estruturas, contextos e situações educativas, exercendo um papel de catalisador da dinâmica educacional e possibilitando a articulação dos sujeito envolvidos nesse processo, entre si e com os movimentos sócio-culturais da comunidade onde atuam (UEG, LPP. 2005).

O Projeto LPP (2002), baseia-se na formação do professor reflexivo porque é a teoria que mais se aproxima, para os idealizadores do projeto, da idéia de se formar o professor em exercício, que tenha como base a relação teoria-prática. Os estudos e pesquisas realizados por

Schön (1992), Alarcão (1996), Zeichner (1998) e Pimenta (2002) sobre professor reflexivo serão abordados no capítulo III desta dissertação, uma vez que dão sustentação teórica fundamental para a análise da prática pedagógica dos sujeitos observados neste estudo.

Atendendo aos princípios, pressupostos, finalidades e objetivos do projeto LPP/UEG foi programado o Projeto LPP Convênio V para professores de Senador Canedo com aulas no Pólo Laranjeiras. A proposta pedagógica do Convênio V tem como objetivo: “Qualificar em nível superior, os professores em exercício das redes públicas – municipal, estadual e a rede particular de ensino” (LPP/UEG, 2002).

Em relação ao perfil profissional dos professores/alunos que a Universidade deve formar está assim proposto no projeto:

O professor a ser formado deve ser um profissional com capacidade de inovação e participação nos processos de tomada de decisão e de produção de conhecimento. Desempenhar seu trabalho como principal ator no processo educativo, suscitando em seus alunos, a necessidade de se construir uma prática educativa cidadã e responsável, objetivando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e as relações interpessoais (LPP/UEG, 2002, p. 17).

Como pode observar, a concepção de professor com capacidade inovadora, capaz de atuar na constituição da cidadania dos seus alunos e responsabilizado pela melhoria da qualidade da aprendizagem pressupõe uma valorização da profissão docente por parte do Estado de Goiás. Antes da criação do Programa para os Trabalhadores em Educação em (1999), havia na Rede Pública de Ensino um significativo contingente de professores leigos atuando nas séries iniciais da Educação Básica. Dentre os fatores que contribuíram para o ingresso de leigos no sistema destacam-se: os baixos salários e as condições desfavoráveis de trabalho do professor. A formação em nível superior vem valorizar estes profissionais tanto pedagógica, quanto econômica e socialmente.

O documento Programa Universidade para os Trabalhadores em Educação (2002), ressalta:

Este é o desafio da Licenciatura Plena Parcelada da UEG que através de uma nova proposta de formação de professores, busca construir um novo cenário da educação, contando com profissionais comprometidos com a transformação da realidade social, rompendo barreiras para o desenvolvimento e contribuindo para a melhoria de qualidade de vida na região (LPP/UEG, 2002, p.18).

Consta, na justificativa dos cursos do Projeto LPP/UEG (2002), que a formação do professor/aluno deve voltar-se para o cultivo do raciocínio, da autonomia, da capacidade de identificar problemas e de produzir alternativas para superá-los. Uma formação ampla, que

não pode se reduzir a um lugar de produção tecnológica, de profissionalização, no sentido de meia preparação para o desempenho de determinadas funções, numa visão reduzida a aspectos técnicos. O professor deverá ser crítico e politizado, para saber tomar decisões.

Essa justificativa pode ser melhor explicitada com o aporte teórico de Coelho (1994), cujos argumentos colocam a graduação em um patamar científico e acadêmico, devendo ser concebida como um espaço de elaboração intelectual, de descoberta, de investigação, de pensamento, de confronto das diversas visões de mundo, culturas, teorias e áreas do saber. O curso deve priorizar a dúvida, o questionamento, a crítica, o rompimento com as verdades, métodos, conceitos estabelecidos e com todas as formas de radicalidade no pensar. Assim, pode-se formar um profissional crítico, competente, responsável e capaz de criar novas formas de trabalho, num mundo que passa por mudanças cada vez mais rápidas e profundas.

Ressalta, o autor, a importância de propiciar ao acadêmico a compreensão de mundo, de homem, de sociedade, das ciências, da tecnologia, da filosofia e das artes. Trata-se de suscitar o pensamento lembrando que “pensar é ir à raiz, além do visível, do aparente, do empírico, do múltiplo, do contingente, do mutável e do particular, do individual [...] É construir argumentos, explicações lógicas e universais” (COELHO, 1994, p. 3). O autor lamenta que o ensino de graduação não tenha caminhado nesse sentido, tampouco se inserido nessa tradição.

O Projeto LPP/UEG (2002) seguindo o mesmo esquema do documento das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, propõe como objetivos para o curso de Pedagogia o seguinte:

Formar o profissional habilitado a atuar no magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua identidade profissional.

Formar o professor para, através de sua inserção na escola, no sistema educacional e na sociedade, transformar a escola e sua prática docente.

Formar professores que sejam capazes de refletir, questionar, investigar e buscar soluções para as questões que exijam mudanças.

Possibilitar aos professores o domínio crítico do uso das novas tecnologias disponíveis na sociedade e, especialmente, nas escolas, além do domínio da Língua Portuguesa.

As competências e habilidades que fazem parte das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, para atuar na Educação Básica, foram adaptadas ao Projeto LPP/UEG (2002) e devem ser dominadas pelo professor:

- conhecimento dos conteúdos de formação geral que possibilitem a compreensão de relações espaciais, histórico-temporais e culturais para interpretar a realidade em que vive;
- conhecimento dos conteúdos e habilidades relacionadas à sua disciplina e sua contextualização ao currículo da escola;
- compreensão da educação com um processo histórico-social e do papel da escola no contexto atual;
- conhecimento das tendências pedagógicas contemporâneas;
- 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 (LDBEN, 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 a sua formação (LPP/UEG, 2002 p. 17).

Devido a sua importância para a prática pedagógica dos professores da Educação Básica, a matriz curricular será analisada no próximo item.

2.1 Comentários sobre a matriz curricular do Curso de Pedagogia

Consta do Projeto da LPP/UEG (2002), a matriz curricular do Curso de Pedagogia, como anteriormente registrado, organizada com suporte nos documentos federais do Parecer do CNE/CP n. 1/2002 e Resolução 2/2002.

O Conselho Estadual de Goiás autorizou o funcionamento do curso por meio do CEE/GO/CsU n. 031, de 18/12/2002. com as habilitações para a Gestão Escolar no Ensino Fundamental e Médio e Docência nas Séries Iniciais Ensino Fundamental.

A referida Matriz Curricular, apresentada a seguir, ficou constituída por disciplinas fundamentadas em conhecimentos básicos, conhecimentos específicos, temas transversais, atividades complementares, prática curricular e prática pedagógica (PPP/LPP, 2002). As disciplinas serão elencadas a seguir.

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA – CONVÊNIO V

TURMA: 2003-2005

SÉRIE	DISCIPLINAS	CH	PC	CHT
1ª	Língua Portuguesa I	050	010	060
	Matemática I	050	010	060
	Filosofia da Educação I	050	010	060
	História da Educação I	040	010	050
	Psicologia da Educação I	070	010	080
	Sociologia da Educação I	050	010	060
	Didática Geral I	050	010	060
	Políticas Educacionais I	040	010	050
	Organização e Gestão Escolar I	050	010	070
	Arte e Educação	040	010	050
	Educação e Saúde	040	010	050
	Metodologia do Trabalho Científico	050	010	060
	Prática Pedagógica I	130	-	130
	Atividades Complementares I	070	-	070
		Total da 1ª Série	780	130
2ª	Língua Portuguesa II	040	010	050
	Matemática II	040	010	050
	Filosofia da Educação II	040	010	050
	História da Educação II	040	010	050
	Psicologia da Educação II	060	010	070
	Sociologia da Educação II	040	010	050
	Didática Geral II	040	010	050
	Organização e Gestão Escolar II	090	010	100
	Ciências	040	010	050
	Geografia	040	010	050
	História	040	010	050
	Estatística Aplicada Educação	040	010	050
	Políticas Educacionais II	040	010	050
	Novas Tecnologias Educacionais I	040	010	050
	Prática Pedagógica II	130	-	130
Atividades complementares II	070	-	070	
	Total da 2ª Série	830	140	970
3ª	Literatura Infante Juvenil	040	020	060
	Metodologia do Ensino da Matemática	050	010	060
	Didática Geral III	050	010	060
	Metodologia do Ensino de História	060	010	070
	Metodologia do Ensino de Geografia	060	010	070
	Metodologia do Ensino de Ciências	060	010	070
	Organização e Gestão Escolar III	080	020	100
	Novas Tecnologias Educacionais II	050	010	060
	Recreação e Jogos – Ensino Fundamental	050	010	060
	Políticas Educacionais III	040	010	050
	Pluralidade Cultural	050	010	060
	Prática Pedagógica III	140	-	140
	Atividades Complementares III	060	-	060
	Total da 3ª Série	790	130	920
	TOTAL GERAL	2400	400	2800

CH: Carga Horária (presencial) PC: Prática Curricular CHT: Carga Horária Total

Fonte: LPP/UEG, 2002

1. Disciplinas de Fundamento: Conhecimentos Básicos (1700 h/a): Didática Geral (40 horas); Filosofia da Educação (90 horas); História da Educação (80 horas); Sociologia da Educação (90 horas); Psicologia da Educação (130 horas); Políticas Educacionais (120 horas); Metodologia do Trabalho Científico (50 horas).
2. Disciplinas de conhecimentos Específicos (880 h/a): Ciências (40 horas); Geografia (40 horas); História (40 horas); Estatística Aplicada à Educação (40 horas); Língua Portuguesa (90 horas); Literatura Infanto-Juvenil (40 horas); Matemática (90 horas); Metodologia do Ensino de Ciências (60 horas); Metodologia do Ensino de Geografia (60 horas); Metodologia do Ensino de História (60 horas); Metodologia do Ensino de Matemática (50 horas); Organização e Gestão Escolar (220 horas); Recreação e Jogos-Ensino Fundamental (50 horas).
3. Disciplinas referentes aos Temas Transversais (220 h/a): Arte e Educação (40 horas); Educação e Saúde (40 horas); Pluralidade Cultural (50 horas); Novas Tecnologias Educacionais (90 horas).
4. Atividades Complementares (200 h/a): constituem como oportunidade para os professores/aluno irem além dos conteúdos da sala de aula complementando-os com conhecimentos necessários à sua formação. As atividades e interações que se estabelecem por meio de seminários, oficinas de estudo, debates, palestras, aulas de vídeo-imagem (filmes), estudo do meio (pesquisa de campo), entrevistas e outros.
5. A Prática Curricular (400 h/a) representa um processo contínuo de ação-reflexão-ação do professor/aluno sob a orientação dos professores formadores, em todas as disciplinas que compõem o currículo do curso. Os conteúdos trabalhados na sala de aula deverão ser socializados e refletidos de maneira contextualizada, objetivando relacionar a teoria e a prática pedagógica e enriquecer os trabalhos acadêmicos científicos.
6. Prática Pedagógica (400 h/a) reveste-se de um caráter diversificado quando comparado com outras Licenciaturas, por tratar-se de uma capacitação em serviço e, portanto, o trabalho é desenvolvido com professores/alunos que já têm experiência na prática pedagógica.

A carga horária do Curso de Pedagogia da LPP/UEG respeita determinação do Parecer CNE/CP de 28/2001 e da Resolução CNE/CP 1/2002, que no art. 1º:

Determina que a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior em curso de Licenciatura de graduação plena será efetivada mediante integralização de, no mínimo, 2800, nas quais a articulação teoria-prática garanta nos termos de seus projetos pedagógicos as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I- 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo

do curso;
 II- 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
 III-1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
 IV-200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Os autores do Projeto LPP/UEG (2002) propõem que os conteúdos sejam trabalhados de forma contextualizada, e que possam refletir as experiências e prática profissional dos professores leigos.

Nota-se que aqui o Projeto da LPP/UEG está fundamentado nas indicações da LDB/1996, do art. 61, do Título VI “Dos Profissionais da Educação”:

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

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A metodologia seguida é de aulas expositivas e uso de técnicas participativas, além da pesquisa de campo. A construção do conhecimento se faz pela investigação do processo ensino-aprendizagem, com propostas de mudanças no setor educacional.

Cada curso conta com um coordenador que se responsabiliza pelo cumprimento das atividades pedagógicas, priorizando a seleção dos professores, de preferência do quadro da UEG, atendendo à titulação exigida pelo Projeto.

De acordo com o projetado a prática curricular no PPP/LPP, deve representar um processo contínuo de ação-reflexão-ação do acadêmico sob a orientação dos professores formadores, em todas as disciplinas que compõem o currículo do curso. Os conteúdos estudados e pesquisados deverão ser socializados e refletidos, de maneira contextualizada, objetivando relacionar teoria e prática pedagógica, enriquecendo os trabalhos acadêmicos para apresentação de futuros projetos científicos e didáticos, pedagógicos e comunitários. Essa prática de investigação deve subsidiar o trabalho de curso, contemplando 10% da carga horária das disciplinas que compõem a matriz curricular.

Para o aprofundamento e/ ou enriquecimento dos conteúdos enfocados nas diversas disciplinas que compõem o currículo do curso, foi programada uma atividade extra-classe, a Pesquisa Bibliográfica Orientada (PBO) que consiste em estudos de aprofundamento sob a

orientação dos professores formadores. Do mesmo modo foi planejada a Prática Curricular (PC) como elemento subsidiador que visa à construção e contextualização do conhecimento que o professor/aluno domine para aplicação na Prática Docente que ocorrerá em sua própria sala de aula.

A Prática Pedagógica-Crítico-Reflexiva LPP/UEG, 2002 tem um caráter diversificado, pois trata-se de uma capacitação em serviço e, portanto, o trabalho é desenvolvido com professores/alunos que já têm experiência de sala de aula. A Prática Pedagógica reverte-se em momento integrado na relação teoria e prática educativa, bem como representa o eixo articulador de conhecimentos, competências e habilidades que contribuirão para a construção da identidade profissional, numa perspectiva de ação-reflexão-ação do contexto escolar, em toda a sua dimensão.

O texto a seguir transcrito do Projeto LPP/UEG (2002, p. 3) é bastante elucidativo:

Através da reflexão contínua e de aprendizagens diversificadas, na e sobre a realidade educativa e sua interação com a comunidade escolar, que o trabalho educativo se torna dinâmico para a compreensão, análise e intervenção relacionados à organização administrativo-pedagógica e curricular, do planejamento, da execução e a avaliação das atividades realizadas no interior da escola e a sua repercussão, na comunidade onde está inserida.

De acordo com a programação do curso, no Projeto da LPP (2002), esta prática será subsidiada pelos pressupostos teórico-práticos (construídos e refletidos) coletivamente, na instituição formadora –Pólo Laranjeiras/UEG, ao longo do processo de formação, propiciando ao professor/aluno:

[...] identificar-se como sujeito ativo dos processos de tomada de decisão, primando pela construção e/ou reconstrução de experiências e práticas educativas inovadoras, de conformidade com as proposições explicitadas no Projeto Político-pedagógico da escola e nas legislações que contemplam o processo de formação e atuação docente e os avanços científico-tecnológicos e sócio-culturais atuais (LPP, 2002, p. 4).

De acordo com Soares (2003), o estágio, nesta categoria do curso, busca, pela valorização da prática pedagógica dos professores/alunos, oportunidade para reflexão na e sobre a prática durante toda a formação, propiciando a prática laboral desde os primeiros

momentos de desenvolvimento do curso. A autora enfatiza que: “Os professores/alunos refletem a sua prática pedagógica, em sala de aula, discutindo e analisando atividades de planejamento, de elaboração de projetos, participação em eventos e reuniões e regência propriamente dita” (SOARES, 2003, p. 43).

Outro componente curricular que merece destaque são as Atividades Complementares. Consoante o Projeto LPP/UEG (2002, p. 19). Essas atividades complementares têm como objetivo proporcionar a ampliação cultural e científica. As atividades integrarão a formação do acadêmico fora do espaço da sala de aula, pondo-os em contato com profissionais diversos e experiências enriquecedoras, tais como: seminários e metodologias inovadoras de ensino, reuniões de caráter científico, cursos, palestras, debates sobre questões atuais, problemas da comunidade e temas educativos, atividades esportivas, projetos de extensão e de pesquisa, mini-cursos, dentre outros. Tais atividades devem priorizar a atualização da formação do acadêmico em um repertório de cultura geral e específica que complementam a sua qualificação.

Não consta na matriz curricular do curso de Pedagogia o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), proposto como uma atividade acadêmica que visa à potencialização e sistematização de habilidades e conhecimentos adquiridos ao longo da graduação na forma de pesquisa. Esta experiência é fundamental na formação do concluinte, uma vez que lhe proporciona a oportunidade de resolver de forma criativa os problemas teóricos, e encontrar fundamentação para a solução de problemas vivenciados no dia-a-dia da prática pedagógica na sala de aula.

No que se refere ao regime de acompanhamento e avaliação de desempenho discente, o acadêmico poderá ser reprovado em até três disciplinas, por ano letivo, sem prejuízo de continuidade do curso. Caso a reprovação ocorra no 1º e/ou 2º ano do curso, o acadêmico poderá cursar a disciplina em regime de acompanhamento de acordo com as atividades definidas pelo professor. Serão observados todos os critérios acadêmicos vigentes no curso, frequência mínima de 75% e média 5,0 (cinco) para aprovação. Se a reprovação ocorrer no último ano do curso, o acadêmico poderá cursar a disciplina em regime de acompanhamento, devendo ser observados os mesmos critérios acadêmicos do projeto: frequência mínima de 75% às aulas e média 5,0 (cinco) para aprovação.

Brzezinski, Carneiro e Brito (2004) assinalam que as experiências desenvolvidas de formação docente em serviço, como é o caso da LPP/UEG, ainda têm um longo caminho a ser percorrido em termos de pesquisas de formação profissional docente no Estado de Goiás. Os autores prosseguem argumentando que “[...] as lutas dos trabalhadores da educação para a profissionalização docente devem ser permanentes, especialmente porque há grandes

disparidades regionais no que concerne à valorização da profissão-professor [...]” (BRZEZINSKI, CARNEIRO e BRITO, 2004, p. 247).

Conforme esses autores, a preocupação com a formação do professor em nível superior deve ser vista não apenas como uma necessidade da função educativa, porém, também, como uma forma de criar espaços para a profissionalização docente. “[...] o Projeto LPP vem efetivamente contribuir para a construção de novos caminhos do conhecimento, tanto para a democratização de acesso ao ensino superior quanto para a formação e profissionalização de professores” (BRZEZINSKI, CARNEIRO e BRITO, 2004, p. 258).

2.2 Concepções de Formação Docente

A posição de Garcia (1999), apresentada neste momento, parte da análise do conceito de formação em suas diferentes acepções e significados. Essas concepções variam em função das diferentes abordagens, paradigmas ou “orientações conceituais.” Assim, segundo esse autor, a temática relacionada à formação de professores remete a idéia de que

a concepção de formação de professores está alicerçada numa série de princípios, alguns dos quais passamos a enumerar: entender a formação de professores como um contínuo; o princípio de integração de práticas escolares, curriculares e de ensino; a necessidade de ligar a formação inicial com o desenvolvimento profissional; integração teoria-prática; isomorfismo, individualização [...] (GARCIA, 1999, p. 12).

Para o desenvolvimento do conceito de formação de professores é necessário especificar quais são os princípios subjacentes e que são considerados válidos pelo autor.

De acordo com Garcia (1999), o princípio de formação como um contínuo implica a existência de uma forte interligação entre a formação inicial dos professores e a formação permanente. Nesta perspectiva, não se pode pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, mas compreender que esta fase é a primeira de um longo período do processo de desenvolvimento profissional.

Um outro princípio consiste na idéia de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. “A formação de professores deve ser analisada em relação com o desenvolvimento curricular e deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino” (GARCIA, 1999, p. 27). Nesse sentido não deve haver dissociação entre os processos de mudança e a formação de professores. Isto significa dizer que a formação e mudança devem ser pensadas em conjunto. A formação deve se orientar para a mudança na sua prática docente que, por sua vez, deverá facilitar os

processos de ensino e de aprendizagem dos alunos.

O autor sublinha a necessidade da integração entre teoria e prática na formação de professores, pois a prática do ensino não deverá ser considerada “mais uma disciplina” no currículo da formação do professor. “Mas a prática, para que seja fonte de conhecimento, para que se constitua em epistemologia, tem de acrescentar análise e reflexão na e sobre a própria ação” (GARCIA, 1999, p. 29).

Outro princípio destacado pelo autor é o da necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que será desenvolvido. O isomorfismo não é sinônimo de identidade. Na formação de professores é importante a junção entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico, e a forma como esse conhecimento é transmitido, argumenta Garcia.

O princípio da individualização é considerado pelo autor como parte integrante de qualquer programa de formação de professores.

“[...] aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc, de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver suas próprias capacidades e potencialidades (GARCIA, 1999, p. 29).

Nesse sentido, a formação de professores deve responder às necessidades e expectativas dos professores como pessoas e como profissionais. O princípio de individualização defendido pelo autor deve ser entendido não só em relação ao professor, mas sim ampliado de modo a contemplar o contexto escolar como um todo.

Garcia (1999) assinala que é importante estudar estas concepções, também chamadas de “orientações conceituais”, que expressam diferentes visões acerca da natureza da atividade docente, quais sejam:

- a orientação prática ou modelo tradicional, centrada na aprendizagem do domínio das práticas necessárias ao ofício de ensinar. Abrange também o movimento de orientação social, que apresenta ainda uma variante direcionada para a abordagem reflexiva sobre a prática;
- a orientação acadêmica ou movimento de orientação acadêmica científica, que enfatiza a transmissão de conhecimentos teóricos, científicos, tecnológicos e culturais;
- a orientação personalista ou movimento de reforma personalista, voltado para a pessoa e suas percepções do processo educativo;
- a orientação reconstrucionista que define a formação de professores como elemento importante para o movimento a favor de uma sociedade emancipatória.

Para Garcia (1999, p. 40), o modelo tradicional, também denominado de orientação prática é caracterizado na concepção de formação de professores, pelo seu tradicionalismo na medida em que favorece um tipo de aprendizagem passiva pelos alunos, oferecendo-lhes uma perspectiva parcial de ensino, não permitindo ir além daquilo que observam. O autor enfatiza que o modelo de aprendizagem relacionado a esta orientação é a aprendizagem pela experiência e pela observação. “[...] neste paradigma de formação de professores existe uma separação clara entre a teoria e a prática de ensino, surgindo a prática como o elemento fundamental para adquirir o ofício do professor” (VILLAR, 1990b, *apud*, GARCIA 1999, p. 40).

A observação feita na escola permitiu constatar que esta concepção, denominada por Garcia de paradigma tradicional, está fortemente arraigada à prática das professoras formadas na LPP/UEG. Essas práticas serão explicitadas no capítulo III. Uma contradição é evidente, pois a opção teórica do professor reflexivo é a base de formação de professores no Curso de Pedagogia da LPP/UEG, no entanto é ainda pouco expressiva na prática quotidiana na Escola Primavera.

A segunda concepção, denominada de orientação acadêmico-científica na formação de professores, enfatiza o papel do professor como “especialista numa ou em várias disciplinas, sendo o objectivo fundamental na formação de professores o domínio do conteúdo” (GARCIA, 1999, p 33)

O autor enfatiza que esta formação consiste, no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais [...] centrada no domínio dos conceitos e da estrutura disciplinar da matéria em que é especialista” (GARCIA, 1999, p. 33. Essa representa uma de suas principais premissa para o desenvolvimento da formação inicial do professor.

A orientação personalista na formação de professores “[...] sofre influências evidentes da psicologia da percepção, do humanismo, da fenomenologia. O ponto central deste movimento é a pessoa, com todos os seus limites e possibilidades” (GARCIA, 1999, p. 37). O autor argumenta que o paradigma personalista aprofunda conhecimentos de caráter pessoal do ensino, no sentido em que cada indivíduo desenvolve as suas estratégias peculiares de aproximação e percepção do fenómeno educativo.

A quarta concepção, denominada por Garcia (1999) de social-reconstrucionista, adota uma postura crítica no âmbito da formação de professores. Do ponto de vista social-reconstrucionista, “[...] os professores são concebidos como activistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo” (GARCIA, 1999, p. 44).

A formação de professores nesta perspectiva mantém uma relação direta com a teoria

crítica aplicada ao currículo e ao ensino. Assinala o autor que “a formação de professores deve desenvolver nos alunos a capacidade de análise do contexto social que rodeia os processos de ensino-aprendizagem” (GARCIA, 1999, p. 44). Conceitos como sociedade, hegemonia, poder, a construção social do conhecimento ou a reprodução cultural devem fazer parte do currículo de estudos na formação de professores como enfatizam Giroux e Mc Laren (1986), assegura Garcia (1999).

O currículo nesta abordagem é trabalhado mediante o exame crítico de temas que refletem situações ligadas à realidade social. Nesta concepção, defende-se que o currículo seja desenvolvido numa perspectiva interdisciplinar, com o objetivo de promover ações regidas por princípios de democracia, igualdade e autonomia.

De acordo com Giroux e Mc Laren (1986), citados por Garcia (1999, p. 45), “Um currículo de formação de professores como forma política e cultural defende que as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas são as principais categorias para compreender a escola contemporânea”. Atualmente esses autores representam a orientação reconstrucionista social no campo da formação de professores.

Giroux (1988, p.162) defende o conceito do “professor como intelectual transformador” e argumenta que dessa forma pode-se repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos. O autor destaca que o currículo na formação de professores deve ser uma forma de política cultural em que as práticas sociais, políticas e econômicas sejam categorias centrais para a análise do processo de socialização desenvolvido pela escola contemporânea de professores.

Para Giroux:

O projeto de “fazer-se” um currículo de política cultural como parte de um programa de formação de professores consiste na ligação da teoria social radical a um conjunto de práticas estipuladas, através do qual os professores em formação sejam capazes de dismantelar e questionar os discursos educacionais favorecidos, muitos dos quais foram vítimas de uma racionalidade hegemônica instrumental que limita ou ignora os imperativos de uma democracia crítica (GIROUX, 1998, p. 203).

Giroux chama a atenção para a importância de fazer-se a relação entre a linguagem de análise crítica referida na citação e uma linguagem que possibilite o desenvolvimento de práticas alternativas de ensino que dêem conta de destruir a lógica de dominação dentro e fora das escolas e das práticas dos professores.

As assertivas de Giroux são também referendadas nos trabalhos de Mac Laren (2000),

relacionados a essa concepção, e centrados na “pedagogia radical.” Nesta concepção, o autor defende a idéia de que os futuros professores devem comprometer-se com a análise crítica da sociedade, da política cultural, com o objetivo de diminuir o poder e as práticas excludentes que estão incluídas no capitalismo.

De acordo com Sá-Chaves (2001) os professores formados em paradigmas distintos, apresentam racionalidades próprias, construídas sobre os pressupostos paradigmáticos nos quais estão imersos e sobre os quais agem. A autora destaca um modelo de formação de professores que desde o fim do século XIX, reafirmou a importância desses como profissionais reflexivos, capazes de resolver diferentes e múltiplos problemas de natureza curricular. “Deste ponto de vista, os professores não são percebidos como técnicos, mas sim como profissionais que refletem e como investigadores de soluções para os problemas com os quais se defrontam” (SÁ-CHAVES, 2001, p.135).

Neste sentido, esta concepção de professor valoriza os professores como profissionais capazes de diagnosticar e resolver os problemas no contexto escolar, criar soluções para os problemas no dia-a-dia, de investigar a própria prática e usar esta investigação para produzir novo conhecimento que possa vir a traduzir-se em práxis.

Sá-Chaves (2001) assinala que durante a primeira metade do século XX surgiram novas filosofias, novos interesses e novas interpretações da função educativa. As abordagens curriculares, e os objetivos para a educação pública e as idéias acerca de como as crianças deviam aprender, resultaram em um novo modelo de formação marcado pela racionalidade instrumental e tecnicista. Com este modelo:

acentuaram-se os processos de fragmentação do conhecimento, estabeleceram-se dualismos e hierarquias, criaram formas compartimentadas de saberes pelo reforço da especialização, separaram-se teoria e prática, enquanto fontes de informação e possíveis fontes de conhecimento, reduziram a influência e o poder de decisão dos professores, fixaram normas e procedimentos pela via burocrática e administrativa, num interminável processo de desacreditação como profissionais reflexivos [...] (SÁ-CHAVES, 2001, p. 137-138).

A autora prossegue afirmando que esta concepção apontava para desempenhos rotineiros dos professores, e de exercitação mecanicista. Desta forma, procurava-se desenvolver nos professores as competências que a indústria e a economia destacavam como importantes para o seu desenvolvimento. Neste contexto, os professores passaram a ser percebidos como técnicos de ensino, inclusive, dispensados de qualquer tipo de participação na reflexão sobre as questões da decisão curricular, no que se refere à natureza do conhecimento, e quanto às finalidades da escola e do seu papel transformador das sociedades.

Na mesma linha de pensamento de Garcia (1999), Sá-Chaves (2001) aponta os princípios de formação os quais considera fundamentais. São princípios que constituem a matriz da profissionalidade reflexiva, percebida como uma práxis social e culturalmente marcada e, por isso, com objetivo de cada vez mais elevar os níveis de desenvolvimento pessoal, individual e social :

- a) **da globalidade e da complexidade:** os modelos e estratégias de formação não podem apresentar-se como fragmentados, sem coerência epistemológica e sem consciência interna entre os valores, os conceitos e as práticas profissionais na sua especificidade.
- b) **da realidade ecológica e da reflexividade crítica:** as práticas curriculares ocorrem em contextos reais, cultural e socialmente determinados, devendo apresentar-se fortemente enraizadas nas culturas, linguagens e vivências. Devem fazer a ligação entre o conhecimento teórico referencial e o conhecimento prático emergente da reflexão sobre, na para a ação.
- c) **princípio da autoimplicação do efeito multiplicador da diversidade:** admitindo-se que a formação ocorre na dialética entre os processos intrínsecos à pessoa que aprende, os modelos de formação devem sustentar práticas de ação e reflexão nas quais formandos e formadores se autoimpliquem, de forma interactiva e intensa em projectos e espaços de formação múltiplos e diversos.
- d) **princípio da conscientização da supervisão:** As estratégias de supervisão devem sustentar um processo progressivo de emancipação autônoma, que permita ao professor, em formação inicial, o desenvolvimento das suas capacidades de ação e de transformação continuada, dos seus alunos, dos contextos de prática e de vida e também de si próprio.
- e) **princípio de inacabamento da formação contínua:** nenhuma formação poderá perceber-se e ser percebida como produto finalizado, como meta atingida, como conhecimento terminado. A formação e a construção do conhecimento devem ser entendidas como processo aberto possibilitando a conscientização de uma idéia do desenvolvimento continuado e progressivo.
- f) **princípio da relação supervisiva/da relação humanizada:** trata-se da possibilidade de humanizar as estratégias de ação de formação profissional, através da construção partilhada dos saberes, mas também dos afetos que se apresentam indissociáveis dos fenômenos de aprendizagem (SÁ-CHAVES, 2001, p. 146-149).

Sá-Chaves (2001) assegura que a construção do conhecimento profissional pelos professores do ensino básico requer um tipo de formação compromissada com o modelo de reflexividade crítica que estimula o exercício profissional consciente, informado, contextualizado e, ao mesmo tempo, responde a questões de desenvolvimento, transformação e inovação das realidades.

Diante do exposto até o momento, constata-se a predominância da orientação reconstrucionista social na Educação brasileira, como reivindicação nas propostas de

formação dos professores pelas entidades: ANFOPE, CEDES, ANPAE, FORUMDIR, e ANPED, já analisados nesta dissertação e pelos estudiosos que se reúnem na ANFOPE, e são representantes desta abordagem. Entre eles citam-se: AGUIAR e SHEIBE (2007), BRZEZINSKI (1996, 2001, 2005, 2006, 2007), FREITAS (2001, 2007), MELLO (2006).

2.3 Profissionalização docente: concepções, pressupostos e perspectivas

Nos tempos atuais, depara-se com a implantação de programas, em nível superior, de “treinamento” de professores presencial e a distância; com a fragilidade do ensino (venda de diplomas); ofertas de Ensino Superior a curto prazo; com o aligeiramento da formação dos profissionais de educação; com intervenções por meio de avaliações e outros controles propostos pelo Estado Avaliador. Tem-se constatado baixos níveis de desempenho dos alunos da Educação Básica. A Escola Primavera apresentou um IDEB nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 3,3 em 2005. Outra vez fica comprovada a desqualificação do Ensino Fundamental. Ocorre que não é exclusivo da Escola Primavera. Tal índice se reproduz em várias escolas brasileiras, haja vista que a projeção do IDEB em 2007 é de 3,4. Distancia-se este índice em muito da proposta como média para o IDEB a ser alcançado pelas políticas educacionais, qual seja 6.

O modelo vigente neoliberal, ao escamotear as condições precárias de formação do professor e a veracidade sobre salários indignos, vem propondo medidas que induzem cada vez mais ao aligeiramento na formação dos profissionais da educação e o Estado procura atribuir aos professores a maior responsabilidade pelos sofríveis resultados da Educação Básica. Dentro deste quadro, um dos eixos fundamentais refere-se à discussão sobre a problemática da profissionalização docente. Embora essa discussão não seja nova, observa-se, na literatura especializada a preocupação em redimensionar as características da profissão docente. Destacam-se, neste estudo, algumas concepções de Brzezinski (2002, 2001, 2000), Veiga (1998), Alarcão (1998), Sacristán (1995), Nóvoa (1995), Cunha (1999), entre outros, acerca da profissionalização docente.

Nas palavras de Brzezinski (2002, p. 9), essas políticas educacionais apresentam mudanças perversas e maior desqualificação do modelo de formação que já foi questionado pelos educadores desde os anos de 1980, porque na época baseava-se na racionalidade instrumental e na organização curricular por disciplinas com pouca articulação entre elas.

Destaca-se que há muito não só a formação docente vem sendo questionada, mas também as formas de profissionalização destes profissionais.

A autora argumenta que:

[...] a adoção de uma política global de formação e de profissionalização docente precisa considerar a Universidade como *locus* de formação inicial e promover a valorização do profissional da educação por mecanismos adequados de formação continuada, de melhoria das condições de trabalho, de uma carreira do magistério estimulante e de salários dignos” (BRZEZINSKI, 2001, p.119).

A defesa desta política, enfatiza a autora, parte da concepção de que “o professor é o profissional que domina o conhecimento específico de sua área e os saberes pedagógicos, em uma perspectiva de totalidade”.

Brzezinski (2001) prossegue afirmando que:

dessa forma é permitido ao professor perceber as relações existentes entre as atividades docentes e a globalidade das relações sociais, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre e atuar como agente de transformação da realidade (BRZEZINSKI, 2001, p. 119).

De acordo com Cunha (1999, p. 132), a profissionalização docente é um processo histórico e evolutivo que acontece nas teias das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder. A observação da autora salienta que esse conceito se relaciona com a estrutura de poder da sociedade que muitas vezes categoriza os indivíduos.

A tese do profissionalismo docente baseia-se nos pressupostos da discussão sociológica acerca das profissões. A autora assinala que dizer que alguém tem um comportamento profissional “é dizer que tem competência técnica, discernimento emocional, responsabilidade e capacidade para resolver problemas no âmbito de sua profissão” (CUNHA, 1999, p. 130).

No profissionalismo, a competência técnica refere-se ao desempenho comprometido dos deveres e responsabilidades que configuram a especificidade do trabalho do professor na prática de sala de aula, e no contexto escolar. Neste sentido, o profissionalismo é almejado pelos professores em seus discursos e suas ações, pois ele opõe-se aos procedimentos improvisados e ineficazes que não contribuem para o sucesso dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

A autora assinala que há dificuldade em caracterizar o magistério no âmbito das profissões, pela complexidade incluída no exercício da profissão como: fenômenos sociológicos ligados à estrutura de poder e às questões de gênero. Desta dificuldade assinala-se o próprio conceito atribuído ao conceito de profissão “que é a posse de um saber específico

que a distinga no mundo do trabalho” (CUNHA, 1999, p. 131).

Nesse sentido, Cunha chama a atenção para a complexidade de definir qual é o saber próprio da profissão do professor, pois esta reflexão está condicionada pelo referencial que se tem da função docente. Esta constatação leva à idéia da fragilidade do magistério como profissão, tendo em vista a pouca base epistemológica que a estrutura, se comparada com outras profissões, que se baseiam na lógica da funcionalidade pragmática, argumenta a autora.

Cunha (1999) assinala que

A docência revela uma condição vinculada ao aspecto valorativo e a um projeto político social que pode determinar variações na definição profissional. Além disso, sendo a educação uma prática social, o exercício da profissão docente estará sempre circunstanciado a um tempo e a um lugar, num desafio constante de reconfiguração de suas próprias especificidades (CUNHA, 1999, p. 131).

A autora prossegue argumentando que ainda há dificuldade em tratar a questão da profissionalização docente de forma objetiva e transparente. Percebe-se, entretanto, que há na sociedade, uma aceitação do magistério como profissão, presente nos discursos acadêmicos, nas associações de classe, e nas manifestações sindicais.

Alarcão (1998) concebe a profissionalização docente como um ato em construção. O argumento utilizado pela autora para justificar a “profissionalização como construção,” se refere aos desafios postos pela sociedade, em relação à escola e ao papel desempenhado pelos professores. Quando há uma tomada de consciência por parte dos professores, enquanto grupo coeso que procura sistematizar seus dilemas e seus saberes, que atua nas decisões educativas tanto em nível da escola quanto da nação, identifica-se com um código deontológico. Para a autora a preocupação dos professores em buscar uma melhor qualificação sinaliza uma perspectiva de mudança, haja vista a crescente demanda não só em cursos de pós-graduação como também de formação inicial e continuada.

Segundo Alarcão (1998),

Se a formação continuada for uma formação verdadeiramente profissional, alicerçada na co-responsabilidade, na colegiabilidade, na capacidade e no poder dos professores de cada uma das escolas, instituídos em grupos de reflexão do tipo círculos de estudos e organizados em torno de projetos de formação-acção-investigação, então a reforma poderá vir a transformar a caduca escola, a ser inovadora (ALARCÃO, 1998, p. 119).

A autora concorda com o posicionamento de Sacristán (1990) quando ele aponta que a

formação continuada pode ajudar a configurar uma nova profissionalidade ao estimular a cultura profissional dos professores e a cultura organizacional das escolas.

Conforme Sacristán (1995, p.65), “a profissionalidade pode ser percebida como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela que constituem o específico de ser professor”. O autor prossegue afirmando que conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do atual momento histórico e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado.

Para o autor “a profissionalidade manifesta-se através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e actividades, etc)” (SACRISTÁN, 1995, p.77). Esta diversidade de funções provoca vários saberes pertinentes, que deveriam ser levados em conta em programas de formação de professores, acrescenta o autor.

Compartilhando da análise de Sarmiento (1998), Brzezinski (2002) conceitua a profissionalidade “[...] como um conjunto de conhecimentos, de saberes, e de capacidades e competências de que dispõe o professor, no desempenho de suas atividades” (BRZEZINSKI, 2002, p. 10).

O profissionalismo, por sua vez, é conceituado pela autora como “[...] o desempenho competente e compromissado dos deveres e responsabilidades no exercício da profissão professor”. As transformações que ocorrem na vida dos professores, reconhece a autora, poderão contribuir para que estes profissionais atinjam condições que garantam um exercício profissional de qualidade e, conseqüentemente, esse processo conduz à profissionalização. A profissionalização deve conduzir o professor a

uma reflexão sobre as práticas educativas e sobre as amplas questões educacionais. Trata-se aqui do domínio de um saber pedagógico capaz de auxiliar os professores a deixarem seus alunos envolverem-se no processo do saber-aprender, neste momento histórico dimensionado, em especial, pela revolução tecnológica e pela sociedade do conhecimento (BRZEZINSKI, 2000, p. 22).

Brzezinski (2000) explicita suas idéias em relação às dimensões dos saberes básicos que o professor deve dominar, esclarecendo que, no mínimo, os cursos de formação de professores deveriam garantir uma formação que contemple o conhecimento científico da área em que o professor irá atuar, o conhecimento pedagógico, o conhecimento cultural e o conhecimento interdisciplinar, denominado pela autora conhecimento transversal. “O domínio

dos saberes pedagógicos, científico e tecnológico, fundamentam a qualidade da formação do professor em nível superior e possibilitam o suporte legal para o exercício da profissão docente.” (BRZEZINSKI, 2000, p.22), assinala a autora.

Para Veiga (1998) a profissionalização centra-se em dois componentes fundamentais e interligados, quais sejam: a formação e o exercício profissional. A autora prossegue argumentando que o processo de profissionalização dos professores envolve as ações da categoria profissional para que se efetivem mudanças em suas atividades profissionais, em relação ao trabalho pedagógico, bem como ações externas oriundas da sociedade e do Estado.

O processo de profissionalização não pode ser concebido como um movimento linear e hierárquico. Para Veiga o que se espera é que

A profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico (VEIGA, 1998, p. 76-77).

A autora acrescenta ainda que deve haver uma articulação entre as agências formadoras e o envolvimento das associações profissionais, científicas e sindicais.

A proposta de profissionalização docente tem contribuído para enfrentar os problemas causados pela perda de status e de salário, da deteriorização das condições de trabalho dos professores e da necessidade de melhorar a qualidade do ensino.

Como via de acesso para superar esse processo de desprofissionalização docente é que foi pensado e proposto o projeto LPP/UEG já explicitado neste capítulo.

Diante do exposto considera-se oportuno tecer algumas considerações acerca do processo histórico de profissionalização docente.

24 Percorso histórico da profissionalização docente: alguns apontamentos

Para Nóvoa (1995), a construção da profissão docente encontra-se vinculada à emergência dos sistemas de ensino estatais. “O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos [...] por um corpo de

professores laicos [...] sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente” (NÓVOA, 1995, p.15).

O autor assinala que a função docente desenvolveu-se inicialmente de maneira subsidiária e não especializada, configurando uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diferentes origens. Nóvoa chama a atenção para o fato de que a gênese da profissão do professor tem sua origem no âmbito de algumas congregações religiosas, como por exemplo, a dos jesuítas e oratorianos.

No decorrer dos séculos XVII e XVIII, essas congregações foram sistematizando saberes, técnicas, normas e valores específicos da profissão docente, afirma o autor. Paralelamente à produção de um corpo de saberes e de um sistema normativo, os professores tiveram presença ativa no meio educacional, pois o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e elaboração de currículos favoreceram o desenvolvimento de um trabalho docente especializado, que se diferenciando como “conjunto de práticas”, tornou-se assunto de especialistas.

Assim Nóvoa (1995, p. 17) assinala que os reformadores do século XVIII estabeleceram regras uniformes de seleção e de nomeação dos professores tendo como objetivo “retirar os professores da alçada das comunidades locais, organizando-os como um corpo do Estado”.

A partir do século XVIII não é mais permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham um certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc.). Este documento constitui um verdadeiro suporte legal ou exercício da actividade docente, na medida em que contribui para a delimitação do campo profissional do ensino e para a atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nesta área (NÓVOA, 1995, p.17).

Nesse contexto, a criação da licença estabeleceu um marco decisivo no processo de profissionalização da atividade docente, pois “facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base para o recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente” (NÓVOA, 1995, p. 17).

De acordo com o autor, no século XIX, acentuou-se a expansão escolar criando condições favoráveis a reivindicações socioprofissionais: dentre elas a especialização da ação educativa e a relevância social do trabalho do professor. Como concretização dos interesses dos professores e do Estado, foram criadas instituições de formação como as escolas normais.

Estas escolas configuraram como uma conquista importante do professorado e deram origem ao “novo” professor de instrução primária.

Um momento, importante destacado por Nóvoa (1995), refere-se à segunda metade do século XIX, o qual permitiu compreender a ambigüidade do estatuto dos professores e certo isolamento social,

Fixa-se neste período uma imagem intermédia dos professores, que são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimento; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. Estas perplexidades acentuam-se com a feminização do professorado, fenómeno que se torna bem visível na viragem do século e que introduz um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão (NÓVOA, 1995, p. 18).

Em relação ao processo da feminização do magistério, Hypólito (1999, p.88) considera que este processo teve importância no processo de profissionalização, pois com a expansão da escolarização, a abertura de outras opções profissionais às mulheres e participação político-social ainda que de maneira tímida, contribuíram para a emancipação feminina. Porém, em outra direção, processos desqualificadores e desprofissionalizantes, como políticas de rebaixamento salarial, fizeram parte deste processo, afirma o autor.

Segundo Nóvoa (1995), no século XIX, a “indefinição” do estatuto e o relativo “isolamento social” citados anteriormente, ocasionaram a emergência de uma identidade profissional, realizado nas escolas normais e correspondeu a uma tomada de consciência dos interesses como grupo profissional, sendo um marco no processo de profissionalização.

Conforme o modelo de análise do processo histórico de profissionalização de Nóvoa (1995), a formação é um dos componentes do profissionalismo que, por sua vez, se associa a outros componentes como: “o exercício da atividade em tempo integral, o estabelecimento do suporte legal para o exercício da profissão, a constituição de associações de classe, o conjunto de normas e valores (ética profissional) e o corpo de conhecimento e de técnicas de instrumentação profissional” (NÓVOA, 1995, p.20). Estes componentes são identificados pelo autor como etapas que se sucedem e que permitem uma análise diacrônica do percurso da profissão docente. Nóvoa (1995) acentua que esses componentes, possuem um eixo central – o estatuto social e econômico dos profissionais. No que se refere ao estatuto social e econômico, o mesmo autor afirma que ele é a chave para o estudo dos professores e da sua

profissão, porém, comenta Nóvoa que a imagem social e a condição econômica dos professores encontram-se num estado de grande degradação, sentimento que é confirmado por certos discursos das organizações sindicais e de autoridades estatais.

Nóvoa (1995) enfatiza, “Ser professor, obriga opções constantes que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. O autor argumenta que o maior desafio dos profissionais da educação escolar é manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas eficientes. O aprender contínuo é essencial na vida do professor, considerando o professor agente de mudanças e a escola contexto de produção docente e lugar de crescimento profissional permanente.

Compartilhando idéias de Paulo Freire (2000), em que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), mas, sim, pelo trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal, Nóvoa (1992), acrescenta que é tão importante investir na pessoa e também dar importância ao saber da experiência de modo elaborado que se transforme em práxis.

Para Nóvoa (1992, p. 24), “A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”. O autor afirma que é fundamental que o professor reflita sobre sua prática, ressignificando sua formação nos três processos de desenvolvimento, quais sejam: o pessoal, o profissional e o organizacional. No âmbito pessoal, a formação tem de contribuir para produzir a pessoa do professor e a reconstrução de uma identidade pessoal. No aspecto profissional, deve-se produzir a docência com dimensões coletivas e promovendo a preparação de professores reflexivos e no âmbito organizacional produzindo a escola como espaço de trabalho e formação.

Tomando como ponto de partida a idéia de que o professor constrói sua profissionalidade em processo contínuo de formação e de reflexão sobre a própria prática, torna-se necessário o desenvolvimento da pesquisa proposta nesta dissertação. Embora já exista uma vasta literatura que trata de modo aprofundado sobre a formação inicial e contínua de professores, a formação do pedagogo e as relações dessa formação em um curso emergencial como é o caso da LPP/UEG com a prática exercida nos anos iniciais no Ensino Fundamental em uma escola municipal de Goiás, ainda necessitam de um estudo específico e detalhado, como se procederá no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

A PESQUISA REVELA A ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS

No presente capítulo tem-se como objetivo desenvolver a análise do observado na Escola Primavera, Como já explicitado anteriormente foi observada a prática pedagógica de duas professoras que cursaram Pedagogia no Programa Universidade dos Trabalhadores na modalidade de Licenciatura Plena Parcelada no Pólo Laranjeiras (Convênio V).

3.1 Dados e contextualização da escola Primavera

O campo empírico desta investigação é uma Escola de Ensino Fundamental localizada a 20 Km de Goiânia. Localiza-se na periferia do município de Senador Canedo. A escola atende à comunidade local e recebe alunos de bairros vizinhos.

A Escola Primavera, fundada em 1994, contava com 980 alunos, em 2007, ano em que foi feita a observação direta. A maioria do alunado é proveniente da classe trabalhadora. A escola funciona em três turnos: matutino, vespertino e noturno e abrigava 28 turmas. No turno matutino, funciona do 1º ao 5º ano; e no vespertino do 2º ao 5º ano. No período noturno a escola atende ao projeto EJA (Educação de Jovens e Adultos) e o projeto Acelera Dois do (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental).

Atualmente, a escola tem no seu quadro efetivo 30 técnicos administrativos, 32 professores que pertencem ao Município e cinco professores do Estado, que ainda permanecem na escola. Do quadro efetivo, apenas dois professores estão graduando-se. Os demais professores possuem pós-graduação *lato sensu* em áreas como: Educação Inclusiva, Métodos e Técnicas de Ensino, Psicopedagogia, Gestão Ambiental, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

É uma escola de porte médio com 3 pavilhões, sendo que o mais antigo é feito de placas e os outros dois mais novos são de alvenaria. Em geral, o prédio da escola encontra-se em boas condições, e a área onde está situada a escola é ampla. Praticamente não existem plantas e árvores no local para proteger os alunos quando estão expostos ao sol, principalmente no momento do recreio. Há algumas árvores na entrada da escola.

A escola não é cercada por muros, mas com arame farpado, o que deixa o estabelecimento bem visível às pessoas que passam nos arredores. Apesar de ser escola municipalizada, o terreno e a construção pertencem ao Estado de Goiás.

Destaca-se que o processo de municipalização se deu quando a escola passou a ser administrada, em 2002 pela Secretaria Municipal de Educação de Senador.

3.1.1 Gestão da Escola

Responde pela gestão da Escola Primavera uma Diretora, que permanece no cargo há doze anos. É graduada em História pela Universidade Federal de Goiás, com especialização em Administração Escolar. Fez também especialização em Métodos e Técnicas de Ensino pelo Pólo da Faculdade Universo que funcionou na Escola Alexandre Pereira Lima, em Senador Canedo. A gestora assumiu a direção da escola em 1995, indicada pelo Estado, pois nesta época a escola ainda pertencia ao Sistema Estadual de Ensino de Goiás. Seu mandato terminou em 2000, quando a escola foi municipalizada.

Em junho de 2000, houve eleição para diretores no mandato do Prefeito Divino Lemos e a Diretora foi reeleita por mais dois anos. No fim de 2002, não houve eleição pois o prefeito reafirmou a permanência dos diretores no cargo. No fim de 2003, houve nova eleição. A mesma gestora foi reeleita para um mandato de dois anos, conforme Estatuto do Magistério, e no final de 2005 elegeu-se novamente, por mais dois anos.

De acordo com Brzezinski (2007, p. 3), “[...] a gestão democrática encontra um de seus elementos constitutivos na eleição do gestor educacional, pois, com base em princípios e práticas democráticas, deverá o gestor tornar-se representante do coletivo da comunidade que tem por expectativa o efetivo desenvolvimento de uma gestão participativa”. A autora prossegue afirmando que “embora a eleição não garanta absolutamente o exercício da gestão democrática, trata-se de um elemento fundante no desenvolvimento da cultura democrática que emancipe pessoas e que não se restringe ao contexto escolar” (BRZEZINSKI, 2007, p. 3).

Como se constatou a eleição para cargo diretivo, acontece por meio de processo eleitoral, desde a municipalização da escola em 2000.

A apresentação dos projetos dos candidatos aconteceu em 11/12/2007, a partir das 10 horas, na própria escola com a participação de vinte pessoas entre professores e funcionários. A atual diretora e o professor/pedagogo do 2º ano do Ensino Fundamental, ingresso recentemente no quadro docente da Escola Primavera apresentaram-se como candidatos.

No debate entre os candidatos, a atual Diretora destacou a escola como referência no Município e argumentou que a sua meta é avançar, pois hoje a escola conta com professores formados, graduados e pós-graduados. Ela lembrou que quando iniciou a gestão da escola havia apenas duas professoras com magistério e enfatizou no seu pronunciamento: “Prometo trabalho. Tudo que existe na escola é fruto da minha administração”.

Paro (1996) assinala que a reivindicação da escolha de diretores escolares por meio de processo eletivo, em âmbito nacional, é fenômeno que se iniciou no começo da década de 1980, no contexto da redemocratização política do país. “Em 1989, vários Estados inscreveram em suas constituições a obrigatoriedade da eleição como critério de escolha dos diretores nas escolas públicas” (PARO, 1996, p. 377).

O autor confirma, que no fim da década de 1990, verificou-se por parte de governos estaduais e municipais pouco comprometimento com a democracia. Os Governadores e Prefeitos entraram com Ações de Inconstitucionalidade contra as eleições, com a finalidade de proteger interesses políticos-partidários. No entanto, houve uma expansão em todo o país da adoção de processo eletivo como critério para escolha de diretores, sendo uma realidade em grande número de municípios e em estados que anteriormente só escolhiam diretores por meio de nomeação política.

Conforme Paro (1996)

Um dos principais argumentos para a implantação das eleições de diretores fundamenta-se na crença, na capacidade do sistema eletivo de neutralizar as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo e no favorecimento pessoal, que inibem as posturas universalistas, reforçadoras da cidadania. A esse respeito, parece que as eleições tiveram um importante papel na diminuição ou eliminação, nos sistemas em que foram adotadas, da sistemática influência dos agentes políticos (vereadores, deputados, prefeitos, cabos eleitorais, etc) na nomeação do diretor (PARO. 1996, p. 378).

O autor enfatiza que mesmo em função da implantação das eleições de diretores, o clientelismo não deixou de exercer suas influências na escola, existindo em alguns sistemas maneiras para a penetração da influência do agente político na nomeação do diretor.

Paro (1996, p. 380) aponta que a expectativa que as pessoas tinham com relação à eleição era a de que esta conseguiria eliminar o autoritarismo existente na escola e a falta de participação de professores, alunos, funcionários e pais nas decisões. Esperavam que com a eleição a escola se encaminhasse rapidamente para uma convivência democrática e para maior participação de todos em sua gestão.

O autor prossegue argumentando que uma importante característica das eleições é que, “como todo processo de democracia, a participação e o envolvimento das pessoas, enquanto sujeitos na condução das ações, é apenas uma possibilidade, não uma garantia” (PARO, 1996, p.381).

Embora ocorram eleições na Escola Primavera desde o ano de 2000, percebe-se que este fato não garante o exercício da gestão democrática e participativa, evidenciando a centralização do poder na mesma gestora. No dia 14 de dezembro de 2007, a diretora foi reeleita por mais um período de dois anos, como já mencionado.

Para Brzezinski (2007, p. 5),

[...] o exercício cotidiano da gestão democrática é atravessado por conflitos, contradições, avanços e retrocessos, pois, ao contrário de atitudes de solidariedade, de inclusão e de aperfeiçoamento da democracia, ainda vive-se na sociedade brasileira e nas escolas o predomínio do autoritarismo, da exclusão, do mandonismo local e regional [...].

Na escola Primavera foi possível notar as práticas já consagradas, como: ênfase no modelo de organização escolar baseado em uma estrutura hierárquica, centralizada e devidamente formalizada. Observou-se a divisão do trabalho com definição precisa de cargos e funções especializados. Há uma uniformização dos processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos. A divisão e classificação dos alunos em séries e turmas são definidas conforme níveis determinado pela LDB/1996 e a Secretaria Municipal de Senador Canedo determina um conjunto de regras que normatizam o funcionamento da escola.

3.1.2 Conselho Escolar

Este colegiado é um órgão de controle social das verbas destinadas à escola. O Conselho Escolar na escola é atuante, representantes de pais, professores, pessoal administrativo com atribuições de ajudar a definir o gasto das verbas e também auxiliam na tomada de decisões administrativas e/ou pedagógicas

Em depoimento na reunião para apresentar os candidatos a gestores da Escola Primavera, a diretora candidata elencou algumas realizações: compra do bebedouro, filtro para a sala de professores, e outros. Ela relatou também que, em agosto/2007, houve uma reunião com os funcionários para sugestões de como poderia ser aplicada a verba. Argumentou a diretora que encontra dificuldades para fazer a manutenção da escola, pois necessita de enviar ofícios para a Secretaria e que nem sempre o resultado é positivo. A prestação de contas é feita para a Secretaria e para os alunos passando de sala em sala.

3.1.3 Projeto Político Pedagógico

A LDB (Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996) prevê no seu art. 12, inciso I: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Para Veiga (2001, p. 5), esse preceito legal está sustentado na idéia de que “a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa”.

Veiga (2001) chama a atenção sobre a variedade da terminologia usada na LDB/1996 empregada pelo legislador: proposta pedagógica (art. 12, inciso I e 13, inciso I), plano de trabalho (art. 13, inciso II), projeto pedagógico (art.14, inciso I), o que pode trazer confusões conceituais e operacionais. Segundo a autora, esses termos fazem parte dos artigos que regulamentam a organização da Educação Nacional.

A proposta pedagógica ou projeto pedagógico relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola; enquanto o plano de trabalho dos professores refere-se à organização da sala de aula e a outras atividades pedagógicas e administrativas.

Para Veiga (2001, p. 13),

o projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola.

A autora prossegue afirmando a possibilidade de construção do projeto pedagógico não está centrado no convencimento dos professores, funcionários e, equipe escolar, “[...] mas em propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente” (VEIGA, 2001, p. 13).

Em entrevista concedida à pesquisadora no dia 11/12/2007, a gestora da escola observada declarou que o Projeto Político Pedagógico (PPP) foi construído em conjunto com o grupo diretivo (direção e coordenação), professores e funcionários administrativos no início do ano. Em relação à tomada de decisões, a direção segue as diretrizes formuladas pela Secretaria Municipal de Educação (SME). A proposta curricular é direcionada pelo regime seriado.

Uma proposta de reformulação do PPP, para o próximo ano, foi lançada sob a coordenação da gestão escolar. De acordo com a Diretora já existe uma divisão em grupos de funcionários, professores, pessoal administrativo, merendeiras, para elencar propostas para cada setor. Em um segundo momento, os grupos deverão se reunir para socializar suas propostas e, conjuntamente, eleger as ações prioritárias. A Diretora enfatizou que todos da comunidade escolar devem assumir o PPP da escola e que ele é orientador das atividades durante todo ano letivo.

Veiga (2001) assinala que a adesão à construção do projeto não deve ser imposta, e sim conquistada pelo fato de que todo replanejamento deverá provocar transformações no cotidiano escolar.

Construir um projeto pedagógico significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder na escola (VEIGA, 2001, p. 15).

A autora insiste na importância de se ouvirem as vozes dos professores, dos alunos, dos pais, bem como as dos outros sujeitos envolvidos no processo de construção do projeto político-pedagógico.

Veiga (20001) acrescenta que a construção do projeto político-pedagógico é o resultado de um processo complexo de debate, cuja concepção demanda não só tempo, mas estudo, reflexão e aprendizagem de trabalho coletivo.

Um dos desafios para as escolas de Ensino Fundamental a ser enfrentado coletivamente é a alteração de 8 anos para 9 anos de duração, o que implica outra concepção de inclusão, de Educação Infantil e de alfabetização. Dessa mudança, tratar-se-a, no próximo sub-item.

3.1.4 Transição do Ensino Fundamental para nove anos

Conforme o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n. 10.172/2001, deve-se implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos. A inclusão das crianças de seis anos de idade tem como intenção oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos e alcancem maior nível de escolaridade.

O PNE/2001 estabelece, ainda, que a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos, deve se dar em consonância com a universalização do atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos, com garantia de acesso e permanência, com sucesso, de todas as crianças na escola.

Segundo Pereira e Teixeira (2008, p. 109), a iniciativa do governo brasileiro de estender por mais um ano a escolaridade obrigatória é uma inovação proposta à LDB/1996 pela política nacional do MEC, sendo um dos principais programas definidos para o Ensino Fundamental, na segunda gestão do governo Lula

A Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, instituiu a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória a partir de seis anos, alterando a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa mesma Lei estabelece prazo, até 2010, para a adequação das escolas públicas e privadas às normas estabelecidas.

De acordo com Pereira e Teixeira (2008, p. 119), com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, as etapas iniciais da Educação Básica foram reestruturadas e redefinidas conforme a faixa etária dos alunos. De acordo com os termos da Resolução CNE/CBE n. 3/2005, a educação infantil destinar-se-á a crianças de até 5 anos: na creche, até 3 anos de idade; na pré-escola, de 4 e 5 anos. O ensino fundamental passa a atender crianças e jovens de 6 a 14 anos, em dois ciclos sucessivos – anos iniciais e anos finais, na faixa etária de 6 a 10 anos e de 11 a 14 anos, respectivamente.

Para as autoras, o Ensino Fundamental de nove anos não é objeto de consenso na área educacional “[...] o tema mostra que, para muitos, o propósito de ampliação da obrigatoriedade escolar merece ser destacado e quicá, comemorado [...] para outros, a passagem das crianças de seis anos para o ensino fundamental, se dá entre duas instâncias educacionais diferenciadas [...]” (PEREIRA e TEIXEIRA, 2008, p. 120). As duas instâncias mencionadas pelas autoras se referem à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

As autoras alertam que em relação à ampliação da obrigatoriedade escolar o grande desafio que se põe para sua execução é o de promover o diálogo, a articulação e a integração entre a educação infantil e o ensino fundamental.

Segundo a Diretora da Escola Primavera, a transição do Ensino Fundamental para nove anos vigorou a partir de 2007, com uma certa dificuldade. No início do ano, houve um remanejamento dos alunos para a devida série. Foi feita análise do histórico escolar para saber em que série o aluno deveria ficar. Outra dificuldade apontada foi em relação aos alunos que vinham do sistema de ciclo, de outras escolas. Essa transferência exigiu análise de relatórios e diagnósticos para a adequação ciclo/série.

3.2 A sala de aula e a prática das professoras.

A partir dos dados coletados na UEG-Pólo Laranjeiras, foram feitos contatos por telefone com quase todos os pedagogos cujos nomes constam no Anexo I,¹¹ desta dissertação. Localizar os pedagogos que atendessem aos critérios de amostra intencional estabelecidos na metodologia foi uma dificuldade. Depois dos percalços enfrentados desde a coleta de dados na UEG Pólo Laranjeiras, foram identificadas duas pedagogas que correspondiam aos critérios da amostra. Após entrevista com direção e coordenação pedagógica da Escola Primavera, aceitaram participar desta investigação e dispuseram suas salas de aula para serem observadas. A professora A leciona no 2º ano do Ensino Fundamental,¹² no período vespertino e a professora B no 4º ano do mesmo nível de ensino, porém, no período matutino.

No primeiro contato com a gestão da escola e as professoras foram apresentados o tema, os objetivos da pesquisa, os critérios para a escolha da escola e das duas professoras. Foram expostos também os procedimentos para a coleta de dados: a observação direta na sala de aula, as conversas informais, as entrevistas com a direção e coordenação, e os depoimentos.

O interesse da pesquisadora foi detalhadamente explicitado: a observação da prática pedagógica e especialmente o processo ensino-aprendizagem, a metodologia didática, a relação professor-aluno, os instrumentos de avaliação de desempenho do aluno e o uso de tecnologias (recursos didáticos).

O objetivo de verificar se na prática pedagógica das professoras, recém graduadas em Pedagogia pela LPP/UEG Pólo Laranjeiras tinham sido incorporados o que previu o Projeto Político Pedagógico de Formação programado pela UEG, em especial, no que diz respeito à fundamentação teórica, a organização curricular e o conteúdo de disciplinas, à metodologia de ensino, o uso de recursos didáticos, facilitadores do ensino aprendizagem.

3.2.1 Ambiente físico da sala de aula da professora A

As aulas do 2º ano pelo qual a professora A é responsável são dadas no 1º pavilhão construído com placas. Assim permanece desde a fundação da Escola Primavera (1994). O

¹¹ O documento do Anexo I foi elaborado pela autora desta dissertação diretamente na secretaria do Pólo Laranjeiras/UEG. Tal era a dificuldade para localizar os egressos do curso que foi necessário sob a supervisão da secretária do Pólo, consultar as fichas individuais de requerimento de expedição de diploma de conclusão do Curso de Pedagogia. Como se constata o resultado desta pesquisa que durou em torno de dois meses é o Anexo I, portanto a primeira sistematização dos dados da presente investigação que permitiu a localização dos sujeitos informantes. O referido documento será encaminhado à Secretaria do Pólo Laranjeiras/UEG, digitado, uma vez que as fichas de consulta ainda permanecem manuscritas.

¹² Lembra-se que este 2º ano abrange o período de alfabetização, uma vez que há transição do regime de 8 anos para 9 anos no Ensino Fundamental.

ambiente da sala é arejado, iluminado e ventilado. Acima do quadro negro (relativamente pequeno) tem um cartaz com o alfabeto ilustrado com gravuras relacionadas com a letra inicial da palavra correspondente. Na parede de fundo existe uma decoração feita com gravuras de temas infantis, mas está muito danificada. Praticamente são esses os recursos didáticos que auxiliam no processo ensino-aprendizagem.

As paredes são pintadas na cor verde combinando com o piso de ardósia. O teto é pintado na cor cinza. Na sala existem janelas grandes tanto do lado esquerdo como do lado direito. As cortinas das janelas feitas de TNT (tecido) na cor verde e marrom não estão em bom estado de conservação.

No teto há um ventilador. O armário de aço fica ao lado da mesa da professora e serve para guardar pertences pessoais da professora e os materiais dos alunos. Em relação às carteiras, algumas estão em estado precário, algumas sem encosto e outras com o assento solto. A mesa da professora fica à frente da sala, na parte central. O espaço da sala é todo ocupado, sendo que qualquer movimentação ou agrupamento é inviável, pois a sala é relativamente pequena para o número de alunos.

A turma é formada por 24 alunos da faixa etária entre 7 a 8 anos, que freqüentam regularmente a escola. Não há alunos repetentes na turma, porém há um aluno incluso que apresenta defasagem série/idade. Três grupos podem ser identificados quanto ao desenvolvimento da aprendizagem: um grupo que já lê e escreve, outro que está na fase intermediária, e outro que não domina a leitura e escrita e apresenta dificuldade para acompanhar os demais. Desse modo, é necessário que a professora preocupe-se com a alfabetização tanto *lato* quanto *stricto sensu*.

3.2.2 A observação revela a prática da professora A

A professora A foi observada nos mais diferentes momentos como previa a metodologia desta pesquisa. As observações estão sintetizadas em Figuras, aqui denominadas Situações. É preciso salientar que tais Situações foram minuciosamente registradas dia-a-dia em protocolo durante a observação direta na sala de aula e no contexto todo da escola. Imediatamente a seguir foram lidas, relidas, analisadas e registradas pela pesquisadora em um outro instrumento: o Arquivo. Este serve de referencial para a construção do presente capítulo no qual buscou-se revelar a realidade, apresentando detalhes e minúcias do que foi observado durante 112 horas integrais.

Situação 1: Depois da acolhida e de um tempo para organizar a sala, a professora iniciou a aula com oração e logo em seguida pediu para que os alunos pegassem o caderno de História, porque ia trabalhar a história do Município de Senador Canedo. Neste momento alguns alunos começaram a gritar: “Que caderno tia”? “Peguei o de Geografia.” “O meu sumiu!”... e assim sucessivamente.

A professora deu prosseguimento a aula contando a história do Município seu surgimento ... Ao mesmo tempo em que ia contando desenhava no quadro. Fazia algumas perguntas em relação ao que tinha no bairro, quem era o ajudante do Prefeito, o que faziam os vereadores, mas sem contextualizar a história contada à realidade vivida pelos alunos no bairro, suas experiências, os conhecimentos dominados por eles ... Por um momento os alunos demonstraram interesse, mas logo se dispersaram com conversas paralelas.

Depois de uma breve exposição a professora passou dois exercícios: no primeiro era para desenhar o prefeito e dois vereadores e no segundo exercício para escrever o nome da cidade (professora A, 04/09/2007).

Curiosamente a observação direta permitiu a descoberta de que, o livro didático, “Interagindo com a História”, de autoria de Lílian Sourient; Roseni Rudex; Rosiani de Camargo (1ª série FNDE), trazia um texto intitulado: “A organização do município”, que aludia ao trabalho do Prefeito, dos vereadores, a história da eleição, do direito ao voto, o que é ser cidadão e outros.

Percebe-se na prática desta professora um distanciamento em relação à fundamentação teórica. A professora a rigor, não se vale dos ensinamentos propostos pelo curso em relação à prática reflexiva, pois conforme Situação 1 relatada os conteúdos são trabalhados sem qualquer contextualização, sem reflexão, sem aprofundamento sobre direitos e deveres do cidadão do município. O assunto foi apresentado com caráter de terminalidade, com um fim em si mesmo.

Os alunos não foram solicitados, em nenhum momento, para contribuírem com sua vivência de cidadãos residentes na cidade de Senador Canedo.

De acordo com a concepção filosófica e perfil profissional dos professores/alunos que pretende-se formar na LPP/UEG, o professor deveria ser reflexivo. Deveria demonstrar competências, entre outras, para lidar com os problemas sociais, sobretudo aqueles que interferem diretamente no processo educacional como comprova-se no trecho a seguir extraído do Projeto do Curso de Pedagogia.

Durante o curso, os acadêmicos reelaboram seus saberes prévios com suas experiências práticas cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares pois eram professores atuantes e trabalhadores-estudantes nos finais de semana e férias. Nesse processo coletivo de troca de experiências e práticas,

deveriam construir o conhecimento, refletindo na e sobre a prática. Preocupa-se em formar o profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada 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 alunos, e o fomento de atitudes investigativas na busca de solução de problemas vivenciados pelos professores/alunos nas suas práticas pedagógicas, contextualizando o processo de ensino aprendizagem (UEG, LPP, 2005).

O conceito de professor reflexivo no caso do Projeto LPP/UEG parte dos estudos de Donald Schön¹³ que tomou como sustentação a teoria da indagação de John Dewey, para quem:

Os professores e as professoras que não refletem sobre seu ensino aceitam naturalmente a realidade cotidiana de suas escolas e concentram seus esforços na procura de meios mais eficientes para atingir os seus objetivos e para encontrar soluções para problemas que outras pessoas definiram no seu lugar (ZEICHNER, 1995, *apud*, GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 2001, p. 247).

Donald Schön, inspirado em Dewey, defende que o profissional reflexivo é capaz de refletir-na-ação, em virtude de ter domínio do conhecimento sobre a ação que pratica. Este conhecimento implica o saber fazer refletindo, pois ninguém é capaz de refletir e praticar a ação sem um conhecimento que sustente tais atos cognitivos e práticos. Este saber está presente nas ações profissionais que, por sua vez, vêm carregadas de um “saber escolar”. Para o autor, o saber escolar é entendido “como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas” (SCHÖN, 1992, p. 81). Isto significa que na formação profissional há uma “noção de saber escolar [...] um tipo de conhecimento que os professores necessitam dominar para transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como factos e teorias aceites” (SCHÖN, 1992, p. 81). É com esse “saber escolar” que o profissional transitará, *a priori*. É um conhecimento que o possibilita agir, um “conhecimento na ação.” O conhecimento na ação não está carregado apenas de um certo “saber escolar”, mas também se revela em conhecimento espontâneo, intuitivo e experimental que não é ensinado nas Universidades.

A reflexão na ação “significa produzir uma pausa para refletir em meio à ação presente, um momento em que paramos para pensar, para reorganizar o que estamos fazendo, refletindo sobre a ação presente” (CAMPOS; PESSOA, 2001, p. 197).

Zeichner (1995), professor da Universidade de Wisconsin, Madison, EUA, defende também a teoria do professor reflexivo. De acordo com Geraldi, Messias e Guerra (2001), sua

¹³ Donald A. SCHÖN, atualmente professor de Estudos Urbanos e de Educação no MIT (Massachusetts Institute of Technology) nos Estados Unidos.

vasta obra volta-se para a valorização e a autonomia profissional e acadêmica do trabalho docente. O autor entende que a formação do professor “[...] está inserida e só pode ser compreendida no contexto social, político, econômico e cultural do país que a promove, destacando, portanto, a importância dos aspectos contextuais na formação profissional do professorado” (GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 2001, p.238).

Para esses autores, Zeichner (1995) considera relevante a produção de Schön, especialmente por propor a reflexão na ação e sobre a ação de ensinar. Para Zeichner (1995 *apud* GERALDI; MESSIAS; PEREIRA, 2001, p.244), reflexão não é um ato individual, mas um ato dialógico “[...] a reflexão é uma das dimensões do trabalho pedagógico, mas, para compreendê-lo, aqueles e aquelas que refletem precisam considerar as condições de produção deste trabalho”.

Reflexão-na-ação está intrinsecamente ligada às condições do trabalho pedagógico na escola e em sala de aula. Pensar em professor reflexivo requer pensar nas condições sociais e materiais desse professor, bem como na função social de seu trabalho.

Somente no contexto da função social do trabalho docente é que as questões da profissionalização de professores e professoras, incluindo nestas as questões das habilidades de ensinar, podem encontrar seu verdadeiro significado e suas soluções, porque não se constroem profissionais com autonomia, desligados de um projeto de compreensão e construção sociais (GERALDI, MESSIAS, GUERRA, 1998, p. 268).

Sobre a formação do professor, Pimenta (2002) reporta-se ao currículo das instituições formadoras, aceitando os ensinamentos de Schön e propõe que “[...] a formação dos profissionais não se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais” (PIMENTA, 2002, p. 19).

A professora observada parece que domina pouco o currículo normativo e a prática concomitante com a formação que teve, uma vez que não demonstra em sua prática alguma aplicabilidade do referencial com que foi formada.

Pimenta (2002) prossegue argumentando que:

“[...] encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição. Portanto, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir [...] caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio (PIMENTA, 2002, p. 20).

Em Alarcão (1996, p. 177), também encontra-se o conceito de professor reflexivo, para quem a ação não se esgota no imediato da ação docente. “Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e concientizar-me do lugar que ocupo na sociedade”. A autora destaca que, para a promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos.

A concepção de formação do professor como prático reflexivo é apresentada no Projeto LPP (2002), que trata da prática pedagógica crítico-reflexiva, já mencionada no capítulo II, como desejável para os professores que estão em exercício nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como é o caso dos professores/alunos dos cursos de LPP/UEG. Acreditavam os idealizadores na possibilidade de conciliar a prática docente e a formação para reflexão como explicitado no Projeto LPP (2005), ainda que o ambiente escolar, muitas vezes, não estimule essa prática. Oportunidades existem para que os recém-formados sejam ousados, dominem conhecimentos e reflitam na ação, as quais devem ser por eles conquistadas. No entanto, essa atitude não foi observada na professora A. Por exemplo, a situação seguinte é elucidativa:

Situação 2: O não manuseio dos livros didáticos pelos alunos

Os alunos tinham livros didáticos fornecidos pela escola, porém observou-se que não eram usados. A professora informou à pesquisadora que usou os livros algumas vezes no início do ano, mas como os alunos não sabiam ler e tiveram dificuldade para acompanhar os exercícios, ela achou muito complicado utilizá-los, mas que algumas vezes eles chegaram a manuseá-los (2º ano, professora A, 20/09/2007).

Ao analisar o livro de História, “Interagindo com a História”, como já mencionado na situação anterior, a pesquisadora constatou que um dos seus conteúdos trazia um texto interessante sobre: “A organização do município” que fazia referência ao trabalho do Prefeito, dos vereadores, a história da eleição, do direito ao voto, o que é ser cidadão, entretanto a professora não fez uso do livro para subsidiar ou enriquecer a aula que deu sobre este assunto. Causou muita estranheza o fato de os alunos sequer terem sido alertados pela professora de que o assunto encontrava-se no livro.

Como já afirmado, apesar de estarem no 2º ano do Ensino Fundamental, os alunos desta turma ainda estavam em processo de alfabetização e a grande maioria não sabia ler e escrever. A professora partia do pressuposto de que se os alunos não sabiam ler, para que serve o livro? Para que ter contato com a escrita?

A escrita não é um produto escolar, mas um produto cultural construído pela humanidade para representar a linguagem. As crianças mesmo antes de serem alfabetizadas, são letradas, pois vivem em um mundo letrado. Desta forma, quanto maior o contato dos alunos com esse “mundo letrado,” mais elementos eles terão para pensar e fazer uso da língua escrita.

Conforme a observação descrita na Situação 2, a professora considera como requisito para ler o conceito de “prontidão,” que se refere a um conjunto de habilidades mínimas necessárias para que o aluno possa começar a ser alfabetizado. Tais habilidades envolvem, principalmente coordenação motora e viso-motora denunciando uma concepção defasada de processos do letramento¹⁴.

Segundo Rego (2003), Vygotsky faz importantes críticas à visão presente tanto na Psicologia como na Pedagogia, que considera o aprendizado da escrita apenas como habilidade motora. “Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal” (VYGOTSKY, 1984, p. 119, *apud* REGO, 2003, p. 69).

O princípio da prontidão, segundo Ferreiro (1985), desconsidera que, além da complexa coordenação das ações do olho, da mão, do ouvido, há um ser cognoscente, histórico, cultural que articula o signo, à palavra, que pensa e elabora hipóteses acerca do que lê e do que escreve, portanto, um ser que produz conhecimento. A contribuição de Ferreiro se destaca por mostrar o papel desse sujeito cognoscente no processo de aquisição da leitura e da escrita.

O aprendizado da escrita é entendido por Vygotsky como um processo bastante complexo, que é iniciado pela criança “muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras” (VYGOTSKY, et al, 1988, p. 143 *apud* REGO, 2003, p. 69).

A complexidade desse processo está relacionada ao fato de a escrita ser um sistema de representação da realidade extremamente sofisticado, que se constitui num conjunto de “símbolos de segunda ordem, os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais. A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada, no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário” (VYGOTSKY, 1984, p. 131 *apud* REGO, 2003, p.

¹⁴ Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, letramento é entendido enquanto produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção, decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

69).

De fato, o aprendizado da língua escrita envolve a elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade. As atividades simbólicas, como: os gestos, o desenho e o brinquedo, contribuem para o desenvolvimento da representação simbólica (onde signos possuem significados), e, conseqüentemente, para o processo de aquisição da linguagem escrita. O próprio exercício da escrita exerce grande influência no desenvolvimento das habilidades motoras. No entanto, no modelo tradicional, a escrita é ensinada mais como habilidade psicomotora do que como atividade cultural complexa, perdendo sua relevância em relação à vida.

Durante as observações das situações didáticas exercidas pela professora do 2º ano, constatou-se que a diversidade de textos que circulam socialmente não são utilizados pela professora, pois suas ações pedagógicas restringiam-se a passar o conteúdo ou a tarefa no quadro para os alunos copiarem. Os enunciados como “copie” eram frequentes nos exercícios mimeografados e tarefas escritas no quadro de giz como mostra a situação a seguir:

Situação 3: A professora inicia a aula com uma oração e logo em seguida pede que os alunos peguem o caderno de Língua Portuguesa. Em seguida, ela passa no quadro os seguintes exercícios: 1- Leia e copie: a) az-ez-iz-oz-uz; b) Az, Ez, Iz, Oz, Uz c) juiz, rapaz, raiz, arroz, giz, dez, capuz, nariz. No exercício 2- Escreva o nome das figuras (a professora faz os desenhos referentes as palavras) usando as palavras do quadro: nariz-raiz-rapaz-dez. Neste momento, os alunos que não conseguiam ler o que estava escrito foram até o quadro para apontar a palavra. “Tia o que está escrito aqui? A professora disse: “Tem que ler para praticar”. (Professora A, 2º ano, 21/11/2007).

Neste exemplo percebe-se, mais uma vez, a repetição mecânica e a memorização da família silábica levando os alunos a seguirem o modelo. Por certo, essa metodologia pouco contribuiu para o avanço dos alunos no processo de alfabetização.

A concepção da escrita como mera transcrição gráfica dos sons da língua falada é reconhecida por Ferreiro (1985) como premissa que norteia condutas metodológicas predominantes no processo de alfabetização das escolas. Sendo a escrita concebida como transcrição gráfica dos sons, isto vai justificar a repetição descontextualizada de sílabas para a memorização.

Durante as aulas, a professora A passava muitos exercícios solicitando que os alunos escrevessem várias vezes a mesma família silábica com letras maiúsculas e minúsculas, com a intenção que eles fixassem na memória a forma gráfica do seu som, e que, posteriormente, pudessem aplicá-las ao escrever palavras nas quais estas sílabas aparecessem. O processo de

alfabetização desenvolvido pela professora é tradicional, silábico e descontextualizado da vivência do alfabetizando. Ela deu prioridade ao domínio da técnica de escrever com palavras soltas e distante do interesse das crianças.

Outra situação observada, exemplifica esta concepção de alfabetização adotada pela professora A.

Situação 4- A professora iniciou a aula com uma oração. Em seguida ela passou no quadro atividade de Língua Portuguesa: 1) Leia e observe os sinais: “A costura” Laila, Ana e Estela são amigas. Elas costuram o vestido da boneca Zazá. Laila tira fitas, botões e panos coloridos da cesta de costura. Estela fala: __A roupa desta bonequinha vai ficar com muito estilo. 2) Agora, pontue o texto corretamente, observando o texto: A costura (a professora passou o mesmo texto da primeiro exercício sem pontuação). Os alunos reclamaram quando viram o 2º texto no quadro. “Mais leitura tia” “De novo”. A professora disse: “De novo, é para melhorar a leitura”. A professora perguntou para a turma: Tem algum sinal nesse texto? Só tem no primeiro texto, disse a professora. Em seguida, a professora passou o mesmo texto, agora sem pontuação para que os alunos pontuassem. Depois pediu para que todos fizessem a leitura coletiva do texto. Nem todos os alunos conseguiram ler, acompanhar a leitura. 2) Leia e copie: Za-Ze-Zi-Zo-Zu (Professora A, 2º ano, 18/10/2007).

Entende-se que tal prática docente desconsidera, ao mesmo tempo, a língua escrita enquanto sistema de representação e o aluno como agente de construção do conhecimento que interage com a língua escrita, formulando hipóteses sobre ela, confrontando estas hipóteses, testando novas possibilidades, (re)construindo-a ativa e inteligentemente. Estranha-se que a professora não estude reflexivamente o processo de alfabetização por ela adotado, uma vez que foi formada em um Programa que se baseia na concepção do professor reflexivo.

Estudos e pesquisas realizados por Ferreiro (1985) e Vygotsky (1984) têm mostrado que as práticas que centram a alfabetização apenas na memorização das correspondências entre sons e letras empobrecem a aprendizagem da língua, reduzindo-a a um conjunto de sons a serem representados por letras. Aprender as letras e sons correspondentes é apenas uma parte do conteúdo da alfabetização, pois a alfabetização é uma aprendizagem ampla e complexa. Esta concepção ampliada do conteúdo da alfabetização acabou por levar a uma orientação pedagógica para qual, além de aprender sobre as letras, os alunos aprendem sobre os diversos usos e as formas da língua que existem num mundo em que a escrita é um meio essencial de comunicação.

É necessário que a educadora tenha acesso a informações de diversas áreas do conhecimento e uma inserção nas teorias pedagógicas já elaboradas, para saber fazer escolhas de autores que permitem o uso de um processo de alfabetização mais compatível com a atualidade.

Outra situação confirma o que se descreve nos parágrafos anteriores:

Situação 5: aplicação fragmentada dos conteúdos (professora A, 2º ano, 30/10/2007).

A professora iniciou a aula, em que apenas dezoito alunos estavam freqüentando, com um ensaio para a feira pedagógica que será realizada no dia 1/11/07, em uma quinta-feira. Um grupo de alunos encena uma música evangélica. A seguir a docente passa no quadro a atividade de Português: 1- Dê o plural como no modelo: o telefone-os telefones, o livro, a bexiga, o aluno, a caneta, o colega. 2- Agora dê o feminino: gato, sapo, galo, vovô, homem, irmão.

Há um pequeno intervalo para ir ao banheiro e tomar água. Quando a professora diz que vai mudar de atividade, os alunos se manifestam, uns pedem tarefa de numerais romanos e outras começam a pedir outras matérias. Logo em seguida, a professora passa atividade de Ciências no quadro: Cuidado com os dentes. Ela falou rapidamente com os alunos sobre escovação, mas não utilizou nenhum recurso didático para ilustrar a aula e passou no quadro os seguintes exercícios: 1) Desenhe os objetos usados para higiene bucal. 2) Pinte o menino que não teve cuidado com os dentes (desenho feito pela professora no quadro, um menino com muitos dentes e outro com poucos dentes na boca).

A situação descrita confirma a fragmentação dos conteúdos, aula de Português, totalmente desarticulada da de Ciências. Os conteúdos dos diversos componentes curriculares, bem como as atividades didáticas não se integram. Nota-se na prática da professora, uma prática positivista, tradicional e verbalista. A prática tradicional é uma proposta centrada no professor, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria e medir os conteúdos ensinados submetendo os alunos a uma constante passividade.

A professora observada enquadra-se no modelo tradicional descrito por Garcia (1999, p. 40) denominado pelo autor de orientação prática e caracterizado na formação de professores, pelo tradicionalismo na medida em que favorece um tipo de aprendizagem passiva pelos alunos, oferecendo-lhes uma perspectiva parcial de ensino, não permitindo ir além daquilo que observam. O modelo de aprendizagem relacionado a esta orientação é a aprendizagem pela experiência.

Pérez Gómez (1992, *apud* GARCIA, 1999, p. 40), que segue a mesma linha de pensamento pronuncia-se: “na abordagem tradicional, a formação de professores consiste no processo de aprendizagem do ofício de ensino, o qual é realizado fundamentalmente por tentativas e erros por parte dos professores em formação”.

Segundo Mizukami (1986, p. 11), a abordagem tradicional

é caracterizada pela concepção de educação como um produto; já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de idéias selecionadas e organizadas logicamente. Esse tipo de concepção de educação é encontrado em vários momentos da história, permanecendo atualmente sob diferentes formas.

A autora prossegue afirmando que a escola, fundada nas concepções dessa abordagem, “é o lugar por excelência onde se realiza a educação, a qual se restringe, em sua maior parte, a um processo de transmissão de informações em sala de aula [...] (MIZUKAMI, 1986, p. 12).

A metodologia decorrente de tal concepção baseia-se na exposição oral dos conteúdos, numa seqüência pré-determinada e fixa, independentemente do contexto escolar; enfatiza-se a necessidade da repetição de exercícios para garantir a memorização dos conteúdos.

A situação a seguir confirma esta afirmação:

Situação 6: A professora iniciou a aula com uma oração. Depois pediu para os alunos pegarem o caderno de Português. A professora passou os seguintes exercícios no quadro: 1) Leia e copie: “O aquário” Dona Naná levou Fábio e Laila para verem o aquário. Era um aquário enorme e de boa qualidade. __Quanto peixinho! Disse Laila. Quando eu for para casa, vou desenhar um lindo peixinho colorido e colar na parede do meu quarto. 2) Marque a resposta certa: Laila falou: a) Quanta baleia! b) Quanto peixinho! c) Quanta sereia! 3) Ditado de palavras (Professora A, 2º ano, 20/09/2007).

Para Saviani (1980), o papel do professor no ensino tradicional caracteriza-se pela garantia de que o conhecimento seja conseguido e isto independe do interesse e vontade do aluno, que por si só, talvez, nem pudesse manifestá-lo espontaneamente sem o qual, suas oportunidades de participação social seriam reduzidas. O autor enfatiza que “na pedagogia tradicional a iniciativa cabe ao professor, que é, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório” (SAVIANI, 2007, p. 380).

De acordo com Mizukami (1986), que acompanha o mesmo raciocínio, na concepção tradicional o ensino é centrado na figura do professor e o aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores.

Na prática da pedagogia tradicional, o papel da escola e do ensino é supervalorizado, já que o aluno é uma “tábula rasa”, alguém que em princípio nada sabe. A transmissão de um grande número de informações torna-se relevante. Sendo assim, os conteúdos e procedimentos didáticos não precisam ter nenhuma relação como o cotidiano dos alunos e muito menos com a realidade social em que estão inseridos, como foi detectado pela pesquisadora por meio da observação direta da prática pedagógica das professoras.

3.2.3 Ambiente físico da sala de aula da professora B

A sala de aula da professora do 4º ano fica no terceiro pavilhão construído de alvenaria. A sala é ampla com boa iluminação e ventilação. Existem janelas tanto do lado esquerdo quanto do lado direito. Não existem cortinas nas janelas.

As paredes são pintadas na cor verde. A parede de fundo é decorada com alguns trabalhos feitos pelos alunos. Na parede de fundo há um suporte para televisão. O piso é de cerâmica clara.

A mesa da professora fica na frente da sala e ao seu lado existe um armário de aço que serve para guardar materiais dos alunos, livros didáticos como também os pertences da professora. Acima do quadro negro existe um ventilador. As carteiras estão relativamente em bom estado de conservação.

A turma do 4º ano, em que a professora ministra as aulas, é formada por 43 alunos sendo 3 repetentes. Todos frequentam regularmente a escola. A faixa etária do alunado varia de 10 a 17 anos. Na turma existe um aluno de 13 anos e outro de 14 anos. Há também uma aluna incluída de 17 anos, que possui deficiência auditiva e estuda na escola há três anos. A professora B conta com a ajuda de uma professora de recursos que utiliza a linguagem de sinais para auxiliar e acompanhar esta aluna na realização das atividades.

3.2.4 A observação revela a prática da professora B

De acordo com a metodologia prevista nesta pesquisa, a professora B foi observada em momentos diferenciados. Estas observações estão sintetizadas em Figuras denominadas Situações do mesmo modo como registrou-se dados da professora A. Estas situações foram registradas em protocolo de observação, durante as observações diretas na sala de aula e transpostas para o Arquivo.

A situação transcrita a seguir ilustra a concepção tradicional de ensino também utilizada pela professora do 4º ano do Ensino Fundamental

Situação1: Após o intervalo do recreio a professora pediu para os alunos pegarem o caderno de Ciências e em seguida passou no quadro uma atividade sobre o sistema ósseo. A professora tentou sem sucesso desenhar no quadro um esqueleto e escreveu os nomes dos ossos ao lado de cada parte do esqueleto. Ela tentou explicar o conteúdo a partir do desenho ilegível que fez no quadro, mas sua atitude foi em

vão, pois neste momento os alunos riram do desenho, colocaram apelidos nos colegas etc... A professora prosseguiu a aula sem utilizar outros recursos e até mesmo o livro didático de Ciências adotado para mostrar a gravura do esqueleto, e ler o texto sobre o sistema ósseo. A atividade não foi concluída porque tocou o sinal para o término da aula. Então a professora disse que iria explicar a matéria na terça-feira. Como tarefa para casa ela pediu para que os alunos pesquisassem sobre ossos, sem orientá-los quanto às fontes de pesquisa. (professora B, 4º ano, 04/10/2007).

Na Situação descrita, nota-se o método expositivo, utilizado pela professora como forma de transmissão do conteúdo, característico da abordagem tradicional e o não manuseio dos livros didáticos pelos alunos.

Situação 2: O não manuseio dos livros didáticos. Os alunos possuíam livros didáticos fornecidos pela escola, porém a observação direta permitiu verificar que a professora não fazia uso desses livros. Ela se limitava a passar os textos e exercícios no quadro apesar de ter algum destes textos no livro. A professora informou à pesquisadora que usava os livros só de vez em quando, pois muitos alunos demonstravam dificuldade para ler e para acompanhar as atividades. Ela afirmou que usava os livros só para consultá-los, para fazer o plano de aula (Professora B, 28/11/2007).

De acordo com Mizukami (1986), no método expositivo está implícito o relacionamento professor-aluno: o professor é o agente, o aluno é o ouvinte. Este método tem por pressuposto basear a aprendizagem no exercício do aluno.

Para Paulo Freire (1977) a educação como transferência de “conhecimentos” consiste em estendê-los aos educandos passivos, o que impede, nestes últimos e neles os professores, o desenvolvimento da postura ativa e co-participante, característica de quem conhece.

O autor afirma que esta concepção de educação, que se baseia no depósito de informações, constitui um obstáculo à transformação e por isso, “é uma concepção anti-histórica da educação” (FREIRE, 1977, 80).

Esse autor ao discutir a relação professor-aluno assinala

As relações entre o educador verbalista, dissertador de um “conhecimento” memorizado e não buscado ou trabalhado duramente, e seus educandos, constitui uma espécie de assistencialismo educativo. Assistencialismo em que as palavras ocas são como as “dádivas”, características das formas assistencialistas do domínio social (FREIRE, 1977, p. 80).

A situação descrita a seguir exemplifica a citação acima.

Situação 3: A professora inicia a aula dizendo que vai explicar sobre a Região Centro Oeste, mas antes ela pergunta quantas regiões tem o Brasil. Os alunos respondem cinco. Então a professora explica porque ela foi dividida em regiões. Em seguida ela passa um texto no quadro sobre a Região Centro-Oeste, caracterizando o relevo, hidrografia, clima e vegetação. Aspectos econômicos, indústria, comércio e transporte e folclore. A professora faz uma breve exposição resumida do texto, após os alunos terem ficado boa parte da aula copiando. Após o intervalo, a professora retorna e passa vários exercícios de matemática sobre divisão. Como tarefa de casa a professora distribuiu uma atividade mimeografada com desenho do hipopótomo. O enunciado da tarefa era: “Observe este animal e fale sobre ele” (Professora B, 4º ano, 25/10/2007).

Observa-se, neste exemplo, que os assuntos são fragmentados, primeiro aula de Geografia, depois de Matemática e de tarefa de casa Português. Em nenhum momento a professora procurou contextualizar e problematizar os conteúdos. O assunto é abordado pela professora de maneira mecânica, e respondida pelos alunos de forma automática. Nesses momentos, não se percebe uma visão dialética na práxis da professora observada, mas, sim, uma prática positivista, linear e tradicionalista. A professora não demonstra em sua prática alguma aplicabilidade do referencial teórico que sustenta o projeto do curso em que foi formada.

Freire (1977) assevera que enquanto a concepção “assistencialista” da educação “anestesia” os educandos e os deixa a-críticos e ingênuos diante do mundo, a educação que se reconhece como uma situação gnosiológica desafia-os a pensar corretamente e não a memorizar. A educação como situação gnosiológica, significa a problematização do conteúdo sobre o qual se co-intencionam educador e educando, como sujeitos cognoscentes.

Para Paulo Freire (1977), o educador tem como tarefa “problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado” (FREIRE, 1977, p. 81).

Outra situação observada exemplifica a concepção de educação “assistencialista”, segundo Freire (1977) e tradicionalista da professora B.

Situação 4: A professora iniciou a aula passando os seguintes exercícios de Português no quadro.1- Transforme os substantivos em adjetivos. Exemplo: a) substantivo-amor, adjetivo-amoroso; b) sabor, etc. No exercício 2: Substitua a expressão destacada por um adjetivo: a) animal da terra - animal terrestre, b) amor de mãe; c) flor com cheiro, d) ave da noite. No exercício 3: Retire das frases os substantivos. a) Aquela menina bonita tem nariz arrebitado. b) Fábio é alto, de cabelos pretos e olhos amendoados. D) Os vestidos são bordados e bonitos (professora B, 4º ano, 25/10/2007).

Depois de um tempo dado para realização dos exercícios a professora fez a correção coletiva no quadro juntamente com os alunos. Aqueles que entendiam a atividade respondiam aos exercícios e os que não compreendiam esperavam para copiar a resposta do quadro. Neste sentido, fica difícil perceber as reais dificuldades dos alunos por se tratar de um momento coletivo. É um momento necessário e importante, mas deve haver atendimento individualizado para a inclusão dos alunos, que porventura não conseguiram realizar a atividade e demonstraram dificuldade.

Na situação 4, descrita evidenciou-se um caráter acumulativo do conhecimento adquirido por meio da repetição e da transmissão. A repetição pode levar o aluno a responder corretamente, no entanto, não significa que ele tenha aprendido. O professor descreve, argumenta e o aluno assiste. O conteúdo, por sua vez, é reducionista e limita-se a resolver as atividades propostas.

Retomando as palavras de Alarcão (2001) o momento de sala de aula deve gerar conflitos, tensões, indagações para que os alunos possam levantar problemas, buscar soluções, discutir juntos. O que não foi observado na prática da professora B.

Na concepção de ensino tradicionalista, a avaliação é realizada visando à exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala, medindo-se pela quantidade de informações que se consegue reproduzir, como será abordado no próximo item.

Diante do exposto é importante retomar as palavras de Brzezinski (2003) quando afirma que as políticas educacionais para a formação de professores tem se preocupado mais em conceder certificação do que oferecer uma boa qualificação aos docentes.

Como já mencionado anteriormente pela autora, as Universidades devem se constituir como lócus da formação dos profissionais da educação, promovendo a valorização destes profissionais e oferecendo melhores condições de trabalho.

A docência como base da identidade profissional de todo educador, preconizada no movimento nacional dos educadores, é um dos aspectos que merece ser retomado, pois aponta caminhos para a definição da questão da identidade do pedagogo. No entanto, como já citado nesta dissertação, desde a criação do Curso de Pedagogia, esta questão foi agravada após o redimensionamento pelo Parecer n. 252/1969, que fragmentava a identidade do pedagogo em inúmeras habilitações.

3.3 Avaliação: concepções e práticas avaliativas das professoras A e B

A observação direta permitiu verificar não só as concepções teóricas das professoras A e B, mas também os instrumentos de avaliação utilizados no processo ensino-aprendizagem,

como mostra as situações descritas.

Situação1: No período anterior ao recreio, a professora fez uma revisão do conteúdo para a prova de Português, passando vários exercícios no quadro, alguns exercícios bem parecidos com os que caíram na avaliação. Após o recreio, a professora organizou a sala e orientou os alunos para a realização da avaliação. Os alunos ficaram agitados ao saberem da prova de Português. A professora disse: “Pessoal, enquanto eu vou grampeando as provas, dá uma olhadinha no caderno, na matéria. A prova vale 7,0 e quem conversar vai perdendo ponto”. Os alunos só ficaram em silêncio sob a ameaça de perderem ponto na prova. Em seguida, a professora fez a leitura da prova que foi rodada no mimeógrafo. A professora escreveu no quadro algumas palavras e letras que não estavam legíveis. A prova continuou, porém, em determinado momento, um aluno disse: “Professora, o que é pronome”? Então ela respondeu: “Eu já expliquei tem pronome de tratamento, pessoal...”. A professora pediu para os alunos prestarem atenção na conjugação dos verbos. Em seguida a professora lembrou aos alunos que a prova valia 7,0 pontos, o caderno 1,0; a participação 1,0; e o comportamento 1,0. (professora B, 4º ano, 28/11/2007).

A atividade avaliativa preparada pela professora B era de má qualidade, as palavras e letras não estavam legíveis, pois foi rodada em mimeógrafo e por isso os alunos se esforçavam para entender o que estava escrito. Isto interferiu no próprio desempenho dos alunos, prejudicando a compreensão do texto escrito e reproduzido pelo mimeógrafo.

Muito se tem discutido, refletido, e questionado a respeito da avaliação da aprendizagem. A avaliação parte integrante do processo de ensino-aprendizagem certamente foi e continua sendo alvo de críticas por parte dos alunos em diversos níveis da educação escolar. Trata-se de um momento delicado em que o professor vai atribuir nota ou conceito ao aluno e essa tarefa nem sempre é realizada com critérios. O que acaba provocando situações de descontentamento, acarretando conseqüências negativas e comprometendo todo o processo de ensino-aprendizagem.

A situação 1 descrita evidencia a concepção de avaliação adotada pela professora, qual seja: classificatória, quantitativa e punitiva com a função de manter a disciplina na sala de aula. Percebe-se que a prova, aplicada aos alunos, está em consonância com a prática pedagógica tradicional e verbalista utilizada pela professora e explicitada nas situações 1 e3. A prova é um reflexo da aula, e a metodologia de ensino utilizada na prática da sala de aula é condicionante do tipo de prova.

No que se refere à avaliação assumida como classificatória, Luckesi (2000, p.37) assinala que ela se tornou-se um instrumento autoritário do desenvolvimento, possibilitando a

uns o acesso ao saber e ao mesmo tempo, ao seu aprofundamento, e a outros, a estagnação ou a evasão dos meios do saber.

Neste sentido, o autor assevera

a avaliação desempenha nas mãos do professor, um outro papel básico, que é significativo para o modelo social liberal-conservador: o papel disciplinador. Com o uso do poder, via avaliação classificatória, o professor representando o sistema, enquadra os alunos-educandos dentro da normatividade socialmente estabelecida. Daí decorrem manifestações constantes de autoritarismo, chegando mesmo à sua exacerbação (LUCKESI, 2000, p.37).

O mesmo autor prossegue argumentando que a avaliação escolar, transformada em mecanismo disciplinador de condutas sociais, é uma prática comum no meio escolar, caso a “ordem social” da escola ou da sala de aula seja infringida. Ao menor ato de “indisciplina”, na sala de aula, os alunos são punidos com teste relâmpagos ou ainda são ameaçados pelo professor na retirada de pontos. “A avaliação, ganha os foros do direito de premiar ou castigar dentro do ritual pedagógico” (LUCKESI, 2000, p.41).

Para Hoffmann (1992), a avaliação, como função classificatória e burocrática, centra-se nos princípios de descontinuidade, de segmentação do conhecimento. A autora argumenta que “registros de resultados bimestrais, trimestrais ou semestrais estabelecem uma rotina de tarefas e provas periódicas desvinculadas de sua razão de ser no processo de construção do conhecimento” (HOFFMANN, 1992, p. 19).

Hoffmann (1992) enfatiza que os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. A autora enfatiza que “[...] a ação de avaliar se faz presente e de forma efetiva na sua ação educativa” (HOFFMANN, 1992, p. 16).

Para a autora,

A dicotomia educação e avaliação é uma grande falácia. É necessária a tomada de consciência e a reflexão a respeito desta compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados porque ela veio se transformando numa perigosa prática educativa. A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação (HOFFMANN, 1992, p. 16).

Conforme a autora, um professor que não avalia constantemente sua ação educativa, no sentido indagativo, investigativo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais. A autora prossegue argumentando “Na medida em que a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, ela promove os seres moral e

intelectualmente, tornando-os críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político” (HOFFMANN, 1992, p. 23).

A prática de sala de aula deve contemplar três momentos distintos: o planejar, o executar e o avaliar. E o replanejar concebido como uma etapa que deve suceder ao momento da reflexão sobre a ação de avaliar.

Nessa perspectiva, ressalta-se a relação dialógica entre educador e educando defendida por Paulo Freire. A concepção dialógica, na proposta de Freire, desafiou e desafia a concepção ‘bancária’ de educação. Esta concepção de educação nega a dialogicidade, ao passo que a educação problematizadora pauta-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando, compreendendo a produção do conhecimento como ato coletivo, processual e que, portanto, se insere no contexto da realidade dos sujeitos que o produzem.

Para Paulo Freire (2005), é impossível qualquer ação humana sem uma comunicação dialógica. Essa comunicação é horizontal, posto que se trata de sujeitos sociais que compartilham a experiência de serem homens e mulheres em transformação e que transformam o mundo. O diálogo para Paulo Freire é outro elemento fundamental da filosofia educacional. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, p. 91).

Conforme o autor, a prática do diálogo contribui para a reorganização democrática dos diversos tempos e espaços escolares. O diálogo associado à educação torna-se movimento amoroso, de pronúncia, de anúncio, ato de criação e de recriação.

Para Luckesi (2005), a avaliação da aprendizagem não pode continuar, equivocadamente, sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. “[...] a avaliação da aprendizagem, por ser avaliação é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva; diversa dos exames, que são classificatórios, seletivos, excludentes” (LUCKESI, 2005, p. 39).

O autor acrescenta que os exames selecionam, excluem, marginalizam, e dentro do contexto escolar, são usados indevidamente, servindo de álibi para a má qualidade de ensino

Na mesma linha de pensamento, Mizukami (1986, p.17) acrescenta que o exame passa a ter um fim em si mesmo e as notas obtidas funcionam, na sociedade, como níveis de aquisição do patrimônio cultural.

A prática avaliativa utilizada pela professora B apresenta-se como um fim em si mesmo e não como um meio de aprendizagem, como um recurso para analisar sua práxis. A avaliação, nesse sentido, consiste em coletar dados quantitativos de modo geral com questões objetivas, tendo como critério a reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula.

A situação a seguir mostra o caráter de reprodução do conteúdo dado em sala de aula pela professora A do 2º ano.

Situação 2: No início da aula a professora aplicou avaliação de Português. As questões foram as seguintes: 1) Leia o texto e observe os sinais de pontuação. A) Texto: A areia. Vera é amiga de Laila. Ela pega areia e coloca no pote colorido. A areia é fina e amarelada. A garota bate, bate na areia. Laila disse: Farei uma girafa de areia para você, Vera. B) Pontue o segundo de acordo como o 1º (mesmo texto só que sem pontuação). No segundo exercício: Dê o diminutivo e o aumentativo dessas palavras- sapo, pato, sapato, garfo, corda. 3) Complete as frases usando as palavras do quadro: roupa, cocada, bola, escola. A) João sujou ... B) Leonardo comeu... C) Sérgio joga... Mayk veio a... 4) Redação: O dia das crianças foi assim... 5) Ditado de palavras: (Professora A, 2º ano, 28/11/2007).

Neste exemplo de verificação da aprendizagem, nota-se que para a criança realizar a letra B do primeiro exercício bastava copiar mecanicamente a pontuação do texto da letra A. As palavras que deveriam ser usadas para completar as frases do terceiro exercício já estavam em sequência, portanto era só copiar. Percebe-se também no primeiro exercício que a palavra girafa utilizada no texto não faz parte do vocabulário e do contexto das crianças de Goiás e do Município de Senador Canedo. Deve-se considerar que a maioria delas talvez nunca tenham visto uma girafa e nem visitado uma no zoológico.

A pesquisadora constatou por meio da observação direta que as professoras preparavam os alunos para a avaliação passando exercícios semelhantes feitos no mesmo dia, no período anterior à prova ou nos dias que antecedem o momento da avaliação. Por exemplo, no primeiro exercício relatado na Situação 2, a professora A, por várias vezes passou este exercício em sala, só mudando o conteúdo do texto, mas o “siga o modelo” sempre esteve presente como pode ser constatado na Situação 4, já descrita neste capítulo.

Após entregar a prova, a professora leu as questões para os alunos. O momento de realização da prova foi dirigido: a professora lia a questão, comentava com os alunos e esperava-os darem a resposta. Mesmo com este procedimento alguns alunos sentiram dificuldade por não conseguirem acompanhar a leitura da professora, pois ainda não dominavam a leitura e a escrita, estavam em processo de alfabetização como foi relatado neste estudo.

As situações relatadas e as análises das situações conduziram a pesquisadora a assinalar conclusivamente que as professoras não procuravam relacionar os assuntos às aprendizagens anteriores e à realidade vivenciada pelos alunos. Os conteúdos trabalhados de forma estanque e sem contextualização servem para um contato imediato com a matéria que tem fim em si mesmo, visando à memorização e à reprodução pelo aluno no momento da avaliação.

A observação direta permitiu verificar a ausência de significado nas atividades propostas e desenvolvidas pelas professoras em sala de aula. A falta de significado e intencionalidade, nas atividades desenvolvidas, é um dos componentes que inviabilizam e impedem a aprendizagem com significado, resultando somente na reprodução e memorização.

3.4 Entrevista com a Diretora, coordenadora e colegas professores

Como você avalia o trabalho da professora egressa do curso de Pedagogia LPP/UEG? Você observou mudanças na postura profissional da professora no que diz respeito às atitudes na sala de aula, a metodologia, ao planejamento e nos momentos de reunião e aprendizagem?

Diretora: Com relação a professora B do 4º ano, a diretora ressaltou que a professora sempre está disposta a trabalhar, possui boas idéias. Nas reuniões, dispõe-se a participar e contribuir com opiniões. Relatou que a professora sempre pegou turma difícil e que nem por isso ela reclama, tenta fazer um bom trabalho com a turma. “Ela aproveitou bem o curso de Pedagogia. Ela continua se aperfeiçoando. Sempre se preocupou em fazer os cursos oferecidos pela Secretaria e fez também uma Pós-Graduação em Educação Inclusiva. A professora sempre contribuiu trazendo coisas novas para a sala de aula”.

A diretora enfatizou que percebeu crescimento profissional após, a professora ter cursado o Curso de Pedagogia na LPP/UEG.

Coordenadora: A coordenadora acompanhou a professora B por dois anos e meio. Ela disse que a professora é muito esforçada, busca sempre se aperfeiçoar. “Depois que ela fez a graduação, ela amadureceu bastante. A professora ajuda o aluno resolvendo questões na sala de aula e fora da sala. Houve grande aproveitamento dos alunos. Ela não visa só ao conteúdo oferecido aos alunos, mas se preocupa com eles. Ela mudou a postura na sala de aula após ter feito a graduação. Leva dinâmicas diferentes para sala de aula”.

A coordenadora ressaltou ainda que conheceu a professora antes de ela fazer a graduação e hoje, após ela ter cursado Pedagogia, pode perceber mudanças e evolução no desenvolvimento profissional da professora.

Colega: Com relação a professora B, ela relatou que percebeu melhoras na questão da postura profissional. Disse que conviveu com a professora no ano de 2005, no Curso de Pedagogia, e que, às vezes, a professora B apresentava dificuldade de compreensão em certas disciplinas. A colega da professora ressaltou “Ela foi alfabetizada com treze anos e talvez por isso ela tenha dificuldade em pronunciar certas palavras. Mas ela é disposta e se esforça para

aprender”.

A colega da professora disse que, após a graduação em Pedagogia, percebeu que a professora melhorou mostrando-se disposta a mudar a prática na sala de aula e procurando sempre fazer os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação.

A partir dos depoimentos descritos, em relação a professora, B verifica-se que estes são sempre positivos, reforçando os elogios em relação à prática da professora em sala de aula. Todas enfatizaram que observaram mudanças na postura profissional da professora, após ela ter concluído o curso de Pedagogia LPP/UEG.

Com relação à professora A foi feita a mesma questão mencionada anteriormente.

Diretora: A diretora disse que no início a professora A mostrou-se resistente em fazer o Curso de Pedagogia. Foi necessário muito incentivo dos colegas que a conheciam e que trabalham com ela, desde o ingresso dela na escola, para que ela mudasse de idéia. Mas, com incentivo dos colegas, ela procurou se aperfeiçoar. A diretora relatou que a professora se mostra mais fechada nos momentos de reunião, momentos de estudo, porém se envolve e acata o que a escola se propõe a fazer. “Houve uma melhora gradativa na postura profissional da professora após ela ter feito a graduação. Este ano ela está fazendo Pós-graduação em Psicopedagogia e isto é um ponto positivo, ela esta disposta a se aperfeiçoar. Ela é uma professora muito responsável, tem bom relacionamento como os alunos”.

Coordenadora: A coordenadora acompanhou a professora A durante o ano de 2005. Ela relatou que ela é uma boa professora, põe respeito na sala de aula, se preocupa com a disciplina e se relaciona bem com os alunos na sala de aula. “Após o Curso de Pedagogia a professora melhorou bastante, ela traz novidades para a sala de aula e utiliza metodologia diferente. Está sempre disposta a colaborar, a fazer as coisas. Desenvolve bem o seu trabalho na sala de aula”.

Colega: A colega da professora A disse que ingressou na escola no ano de 2005. Ela relatou que não conheceu o trabalho da professora antes de ela concluir a graduação em Pedagogia, mas que pode perceber nas reuniões e nos momentos de estudo que houve mudanças nas atitudes da professora. Disse que vê o interesse da professora indo em busca de conhecimentos para ajudá-la na prática da sala de aula e com os alunos.

Verifica-se nos depoimentos que os aspectos positivos em relação a prática da professora também são reforçados. Porém, no depoimento da Diretora fica claro que houve resistência por parte da professora A em se qualificar.

O acompanhamento pela pesquisadora do trabalho realizado, na sala de aula, pelas professoras A e B, levou-a a concluir que o curso oferecido pela LPP/UEG, parece ter alterado pouco as ações pedagógicas da professoras observadas, uma vez que os saberes, hipóteses, concepções e teorias que sustentam o projeto do curso, não foram identificados na práxis destas professoras.

De acordo com Mizukami (1986) os professores vão construindo saberes ao longo da vida, oriundos de diversas fontes, espaços, tempos e experiências que, conjuntamente, configuram a base do trabalho docente, antes mesmo da formação inicial.

Para a autora, um curso de formação deveria possibilitar o confronto entre abordagens, pressupostos, e implicações, limites, pontos de contraste e convergência. Os cursos de formação deveriam contemplar a natureza dos processos de aprendizagem profissional, consideradas na fundamentação teórica do projeto, preparando os professores para as atividades que irão desempenhar e garantindo conteúdos mínimos e de responsabilidade dos cursos, necessários à continuidade da aprendizagem da docência.

Os resultados das análises mostram que repensar os cursos de formação inicial é urgente e necessário. Considerar a práxis como eixo norteador do processo reflexivo poderia ser o caminho a ser percorrido para favorecer o processo de desenvolvimento profissional, no qual a formação inicial é apenas uma etapa da formação

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Este estudo se constituiu em uma reflexão sobre as concepções de formação de professores, sobre o Projeto Político Pedagógico de LPP/UEG e sobre a prática de professoras do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais. Tendo como referencial esse projeto estudou-se a existência de consonância entre o programa e a prática pedagógica de duas professoras do Ensino Fundamental, formadas sob os princípios e características da concepção de professor reflexivo, matriz teórica que sustenta o PPP/LPP/UEG/Laranjeiras.

O objetivo de analisar a atuação profissional dos alunos egressos do curso de Pedagogia LPP/UEG 2002 nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi alcançado. Foram feitas observações da prática pedagógica por cinco meses e a análise da consonância entre a proposta para formação de professores pela Universidade dos Trabalhadores e a prática de sala de aula e o contexto escolar. Por meio da observação direta da prática pedagógica da professoras egressas da LPP/Pedagogia foi possível verificar se houve internalização ou não dos saberes que lhe foram proporcionados pelo Projeto LPP/UEG (2002).

As reformas impostas à educação pelas políticas educacionais atuais e, conseqüentemente, à formação de professores foram utilizadas como referencial para as análises feitas no desenvolvimento desta investigação, em particular as dirigidas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Para a elaboração deste trabalho fez-se necessário compreender a problemática de formação de professores do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) no Brasil, por meio da análise das políticas de formação de professores para a Educação Básica a partir da década de 1930, no que diz respeito à evolução e mudanças ocorridas no curso de Pedagogia e também nas diversas identidades deste curso.

De acordo com Brzezinski, Carneiro e Brito (2004), até a década de 1930, o magistério era considerado como um sacerdócio pela sociedade brasileira. Os autores assinalam que esta visão foi rompida com o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, tendo como preocupação a formação do professor em nível superior como também a profissionalização da atividade docente.

Os autores ressaltam ainda que o Manifesto de 1959, ratificando as defesas de 1932 do Ensino Público e laico também foi muito relevante para o processo de profissionalização docente, que tinha como objetivo desmistificar a relação entre docência e sacerdócio.

Um marco histórico de novas propostas de políticas públicas recai na década de 1980 à medida que: “a luta dos educadores, na década de 1980, foi fundamental para a ampliação dos debates em torno da formação dos educadores e para a sistematização de propostas com o

objetivo de desenvolver uma política global de formação de professores em nível superior [...]” (BRZEZINSKI, CARNEIRO, BRITO, 2004, p. 249).

O movimento dos educadores na década de 1990, contribuiu para que este mesmo movimento fosse transformado em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em 26 de julho de 1990. Nos dias atuais a ação deste movimento foi decisiva na elaboração das DCNs para Formação de Professores da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Sabe-se que a correlação de forças entre o CNE e as entidades participantes do Movimento de Educadores sempre é mais forte para a sociedade política, mas a entidades ANFOPE, ANPED, CEDES, ANPAE E FORUNDIR foram ouvidas pelo CNE e várias sugestões acatadas.

Sobre as questões de formação e profissionalização docente, Brzezinski, Carneiro e Brito (2004, p. 249) apontam que “elas deixam de ser vistas como apenas responsabilidade do poder instituído para serem também uma luta constante dos educadores, em sintonia com os movimentos sociais, que fortalecem sua atuação como sujeitos coletivos construtores da história”.

Na atualidade, com a promulgação da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a temática “formação de professores” tornou-se central para adequar os sistemas de ensino às novas exigências do mundo globalizado e tecnológico. A Lei e seus desdobramentos em planos e diretrizes para os cursos de formação de professores evidenciam uma concepção ampla de educação, mas ao mesmo tempo prioriza a formação para o atendimento às exigências do mercado e um professor desvalorizado, uma vez que lhe é oferecido um modelo de formação aligeirado, e em serviço, que contribui para a desqualificação e precarização do seu trabalho.

Brzezinski, Carneiro e Brito (2004, p. 249) argumentam que a partir da homologação da LDB/1996 colocou-se como desafio inadiável “a formação de professores em nível superior para atuarem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, garantindo padrões de qualidade para a profissionalização docente”.

Nesse sentido, os professores passaram a conviver cada vez mais com leis, decretos, resoluções, pareceres, portarias, diretrizes curriculares, formulação de cursos de graduação, e teorias que embora sinalizam para um novo perfil profissional, também “expressam as influências do novo ordenamento político-econômico assumido pelo capitalismo mundializado” (SCALCON, 2005, p.105).

Essa autora afirma que: “a educação passa a assumir o estatuto de “tudo” uma vez que a ela é delegada a tarefa de formar homens e mulheres para uma nova vida, agora numa nova

ordem, a partir de algumas competências, para o mundo do trabalho” (SCALCON, 2005, p. 105).

Nesse contexto, a educação é voltada para o atendimento das novas exigências do mercado de trabalho, tendo como pano de fundo os organismos internacionais como Banco Mundial e Unesco, os quais advogam uma formação aligeirada e, conseqüentemente, a precarização e desqualificação da profissão docente.

No Estado de Goiás as políticas educacionais repercutiram por meio de inúmeros cursos de formação de professores dentre eles o Projeto LPP/UEG, elaborado para atender à legislação vigente LDB/1996. Esta Lei estabelecia como tempo limite o ano de 2007 para a formação em nível superior dos professores ingressantes na Educação Básica.

Constatou-se que as concepções de formação de professores e de professor que foram apreendidas do projeto LPP/UEG revelaram que este programa foi concebido para além de atender a legislação vigente, tornando-se um marco do governo estadual por meio da formação de 30.000 professores/alunos até o ano de 2007.

No que tange à formação dos professores da Educação Básica, a proposta da Universidade Estadual de Goiás por meio do Projeto LPP, é confirmada neste trabalho como um esforço de democratização do acesso ao ensino superior, propiciando aos professores/alunos uma oportunidade de aperfeiçoarem sua prática na sala de aula.

O Projeto LPP/UEG configurou-se como um curso de formação de professores em serviço no modelo parcelado, tendo como referência a concepção do professor reflexivo. Conclui-se que a proposta de formar os professores em serviço reduz os cursos de formação inicial a modelos de certificação profissional, adequando-os às exigências do mercado. Esta forma de pensar a formação docente impulsiona os cursos para formar o professor constituído numa concepção tecnicista de ensino, pelo fato de que a prática é o eixo central de formação. Julga-se que o eixo deveria ser uma sólida formação teórica com prática de ensino e da pesquisa durante todo o curso.

A idéia do professor reflexivo que reflete sobre sua própria prática surgiu como proposta de superação do tecnicismo que fundamentava as práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica, por mais de uma centena de anos. No entanto, como se constatou na observação direta, o modelo tradicional ainda é muito presente na prática das professoras, haja vista as situações analisadas durante esta investigação.

De acordo com os documentos analisados, o Projeto LPP (2002) que trata da Prática Pedagógica Reflexiva, os professores deveriam demonstrar competências amplas para lidar com os problemas sociais, sobretudo aqueles que interferem diretamente no processo educacional. No decorrer do curso os professores/alunos deveriam reelaborar seus

conhecimentos adquiridos na prática, articulando-os com suas experiências vivenciadas no contexto escolar, refletindo na e sobre a prática.

É importante salientar que não basta assumir o discurso de formação de professor reflexivo, capaz de pensar a própria prática, quando entende-se que este professor deve ser responsável, pela “melhoria da aprendizagem” dos alunos. Não se pode negar que a formação deste professor/aluno da LPP, em um curso de fim de semana e período de férias demonstra a fragilidade de uma política de formação de professores marcada pelo imediatismo e pelo aligeiramento o que não contribui para a iniciação científica e produção do conhecimento. Em nome dessa urgência, a prática, que deveria ocupar espaço significativo nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura têm sido compreendida erroneamente como formação em serviço, com exercício profissional na própria sala de aula do aluno/professor.

Constatou-se que, em virtude da necessidade de habilitar os professores que estavam exercendo a docência, essa política de formação correu o risco de ser submetida a interesses financeiros e mercadológicos nesse campo, favorecendo a improvisação e o aligeiramento na formação dos profissionais da educação.

Para Brzezinski (2003, p. 164), o importante é não admitir a mediocridade do mundo oficial como projeto diante das “inovações” da LDB/1996, mas “ter a ousadia de levar em frente possibilidades que a lei revela ao mundo vivido, ao mundo real, para dar maior significado à formação docente e conferir a necessária valorização profissional do educador”.

Finalmente, pode-se afirmar que por meio da observação direta da prática das professoras e análise dos documentos do Projeto LPP/UEG, identificou-se: a desarticulação entre o discurso teórico e a prática dessas professoras e a metodologia utilizada.

A metodologia utilizada pelas professoras não emerge de uma reflexão teórica, objetiva e consciente sobre a prática, mas muitas vezes baseada no senso-comum o que empobrece a prática na sala de aula.

As professoras A e B não conseguiram assumir no cotidiano de sua prática e no contexto escolar uma atitude dialética como premissa do seu trabalho docente, pois não foram preparadas para essa prática, estão reproduzindo e sendo coerentes com o que aprenderam no curso de LPP em que formaram-se. Conclui-se portanto, que as teorias que fundamentam o Projeto Político Pedagógico da LPP/UEG ainda são pouco internalizadas pelos professores.

Verificou-se também que o contexto da escola e as condições de trabalho das professoras não contribuem para a prática reflexiva, para a troca de experiências e integração entre os professores, coordenadores e colegas, como também para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar de forma conjunta com todos os atores sociais que integram a escola.

É importante salientar que a formação de professores, e o professor estarão sempre no

foco das discussões das políticas educacionais, dos interesses dos organismos internacionais assim como dos projetos locais como por exemplo o Projeto de Licenciatura Plena Parcelada da Universidade Estadual de Goiás.

REFERÊNCIAS

ANFOPE; ANPED; CEDES; FORUMDIR. **Documento as entidades sobre a Resolução do CNE**. Brasília, 2005.

ANPED/MINICURSO. Apontamentos pessoais da autora. **Minicurso intitulado Metodologia de Pesquisa em Formação de Professores: tópicos especiais**, sob a responsabilidade de LUDKE, M; ANDRÉ, M. Caxambu: 29ª RA ANPED, 2006.

ANPED, ANFOPE, ANPAE, CEDES, FORUMDIR. **Pronunciamento conjunto das entidades da área da educação**. Brasília, 2006.

ANPED, ANFOPE, CEDES, FORUMDIR. **VII Seminário Nacional sobre a formação dos Profissionais da Educação**. Documento conjunto das entidades. (carta de Brasília), 2005.

ANFOPE. **Documento final do VI Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1992. (mimeo)

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001. p. 55-69.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Cidade do Porto: Porto Editora, 1996, p. 9-40.

_____. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998, p.99-122.

AGUIAR, Márcia Angela. Institutos superiores de educação na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. In: **Educação & Sociedade**: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas, n. 68, p. 301-309, 1999.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL. CNE. “Parecer n. 5 de 13/12/2005, apresenta **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**”. Brasília.

_____. CNE/CP “Resolução n.1 de 15/05/2006, institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**.”Brasília.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934.** Promulgada no dia 16 de julho de 1934.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937.** Outorgada no dia 1º de novembro de 1937.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946.** Promulgada no dia 18 de setembro de 1946.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a Educação Básica e o Curso de Pedagogia: tensão entre o instituinte e o instituído. **Revista de Associação de Políticas e Administração Educacional**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 229-251, maio/ago. 2007.

_____. et al. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. In: **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. Campinas, v. 27, n.96, p. 819-842, out. 2006.

_____. **Políticas de formação de pedagogos e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais:** embates, contradições e ações. Cuiabá: UFMT/VII Encontro de pesquisadores do Centro Oeste, 14-06-2006. Impresso por meios eletrônicos.

_____. Pesquisar o cotidiano do curso de Pedagogia: uma investigação inconclusa. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 113-137, jun. 2005.

_____, CARNEIRO, Maria Esperança; BRITO, Wanderley Azevedo de. Formação profissional docente. A experiência do Programa Licenciatura Plena Parcelada (LPP) da UEG. In: **Revista Educativa**. v 2 . 7, Goiânia: UCG, 2004, p.245-286.

_____. **Notas sobre gestão democrática, participativa, colegiada:** conceito básico da disciplina Gestão da Educação do Mestrado em Educação. Goiânia: UCG, 2004.

_____. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, p. 147-167, 2003.

_____. Profissão professor: identidade e profissionalidade docente. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **Profissão Professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002, p. 7-19.

_____. Contribuição apresentada pela ANPED nas audiências públicas sobre as “Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em curso de nível superior”, promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, jan./ fev./mar./abr. 2001.

_____. Docência universitária e sucesso acadêmico: um olhar brasileiro. In: TAVARES, José, Espezinharei, Iria, CABRAL, Ana Paula, SILVA, Isabel Huet e (org.). **Pedagogia universitária e sucesso acadêmico**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000, p. 17-31

_____. 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? In: **Educação & Sociedade**: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas, n. 68, p. 80-108, 1999.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: UCG, 1987.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

CHAGAS, Valnir. **O ensino de 1º e 2º graus**: antes, agora e depois? São Paulo: Saraiva, 1984.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Dos pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Série Introdução à História da Filosofia).

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, Maria Izabel. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. A. E CUNHA, Maria Izabel da (orgs). **Desmitificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 127-147.

COELHO, Ildeu. **O ensino de graduação e currículo**. Texto apresentado no Fórum Permanente dos Coordenadores de Cursos de Graduação. Curitiba. Universidade Federal do Paraná, 1994.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado**. Trad. J. A. Bravo, Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenelle. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras; ALB, 1998. p. 183-206.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). **Cartografia do trabalho docente**: professor-pesquisador. Campinas, SP: Mercado das Letras; ALB. P. 137-152.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FAZENDA, Ivani (org). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1977.

FÁVERO, M. L. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**. n. 28. Curitiba, jul./dez. 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**. Dossiê Políticas Públicas para a Educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002, n. 80, vol. 23, Campinas, SP: CEDES, 2002.

_____. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação**. n. 68, p. 17-44, Campinas, 1999.

FREITAG, Bárbara. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

_____. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1986.

GATTI, Bernadete. **Apontamentos feitos em palestra proferida pela pesquisadora na UFG**. Goiânia, 2003.

_____. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. São Paulo: Autores associados, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Miriam Darlete Seade. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas; teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras; ALB, 1998. p. 237-274.

GHIRALDELLI, Junior Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação e Realidade Revistas e Livros, 1992.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LUDKE, Menga. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras; ALB, 1998. p. 23-32.

_____. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau. In: CANDAU, Vera. M. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. ANDRÉ, Eliza D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p. 25-32.

LEMME, Paschoal. O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 86 n. 212, p. 163-178, Brasília, jan./abr. 2005.

_____. **Estudos de Educação e Destaques de Correspondência**. Organizado por Jader de Medeiros Britto – Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. 330 p. (Memórias, v. 5).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2000.

MACLAREN, Peter. Pedagogia revolucionária em tempos de pós-revolucionários, repensar a economia política da educação crítica. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: ArtMed, 2000. (Coleção Educação Teoria e Crítica).

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NUNEZ, Isauro Beltrán, RAMALHO, Betânia Leite. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. **EccoS-Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 87-111, jun. 2005.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1974.

NÓVOA, Antônio. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NOVOA, (org.). **Profissão professor**. Cidade do Porto: Porto Editora, 1991. p.15-33.

_____. A formação da profissão docente. In: NÓVOA, (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

OLIVEIRA, Paulo Salles. Caminhos da construção da Pesquisa em Ciências Humanas. In: OLIVEIRA, Paulo Salles (org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1998.

PARO, Victor H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 77, n. 186, p. 376-395, maio/ago. 1996.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: **Educação & Sociedade**: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas, n. 68, p.109-125, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, Eva Waisros, TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminando a Educação Básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB dez anos depois**: reinterpretção sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky-uma perspectiva histórico cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICO. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Brasília, INEP, v.65, n. 150, p. 407-425, maio/ago.1984.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil: o Papel do Congresso Nacional na legislação do Ensino**. São Paulo: Cortez: Autores Associados 1987.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**.

Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SÁ-CHAVES, Idália. A construção do conhecimento profissional pelos professores do 1º ciclo do Ensino Básico. In: TAVARES, José, BRZEZINSKI, Iria (orgs). **Conhecimento profissional de professores-a práxis educacional como paradigma de construção**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

SCALCON, Suze. Formação: o viés das políticas de (trans) formação docente para o século XXI. In: ALMEIDA, Malu (org). **Políticas Educacionais e práticas pedagógicas-para além da mercadorização do conhecimento**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

SCHEIBE, Leda. Formação de profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. (org). **Formação de professores-políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____, AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de Pedagogia em questão. In: **Educação & Sociedade**: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas, n. 68, p. 220-238, 1999.

_____. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1981.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A (org). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999, p. 63-92.

SOARES, Elizabeth Cristina. **Projeção Estratégica da Licenciatura Plena Parcelada na Universidade Estadual de Goiás até 2006**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação Superior), Universidade de LA HABAMA, Univesidade Estadual de Goiás, Anápolis/Goiás, Maio de 2003.

TEIXEIRA, Anísio. **A Pedagogia de Dewey**. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

_____. **Educação para a Democracia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

TORO, Bernardo. Códigos da modernidade. **Revista Dois Pontos**. Pitágoras, julho/agosto de 1996.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UEG. **Estatuto da Univesidade Estadual de Goiás**: Decreto n. 5.130, de 03 de nov. de 1999.

Disponível em: <www.ueg.br/estatutoueg>. Acesso em: 16 de jan. 2008.

UEG/LPP. **Projeto de Licenciatura Plena Parcelada**. Disponível em: <www.ueg.br/parcelada>. Acesso em: 12 nov. 2007.

UEG/LPP. **Avaliação institucional**. Disponível em: <www.ueg.br/parcelada>. Acesso em: 16 mar. 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche, FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil – introdução histórica**. Brasília: Plano, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998, p. 75-98.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva do professor: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs). **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras; ALB, 1998. p. 207-236.

ANEXO

ANEXO 1

COLETA DE DADOS

PESQUISA: Formação e exercício profissional de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: relações entre o Projeto do Curso de Pedagogia da LPP/UEG e a prática pedagógica observada na escola.

Listagem dos formandos do curso de Pedagogia LPP/UEG – 2005 com seus respectivos endereços.

Convênio III – Simpro – Pedagogia LPP/ UEG - 2005

Coordenadora: Professora Cláudia

Turma: A – (46 alunos)

OBS: De 46 alunos, apenas 29 entraram com processo para requerimento do diploma.

1- Adriane de Souza Machado
rua 01, lt 01, Unidade 101 s/n

Setor Parque Atheneu – Goiânia
CEP 74893255
Fone: 32753036/ 92065282

2- Alzenir Mendonça da Silva
Rua Edemar Oderdengue Qd 9 LT 49
Setor Comendador Walmar - Aparecida de Goiânia
CEP- 74969296
Fone: 32486487

3- Célia Regina de Férias Fonseca
Rua VF 08 Qd. 08 Lt. 03
Setor Finsocial – Goiânia
CEP – 74473060
fone: 92949385

4- Elvira Lino Ferreira
Rua V F Qd. 40 Lt 26
Setor Finsocial – Goiânia
CEP- 74473 440
Fone: 35178410

5- Eliane Raquel Donzeli Silva
Rua Estrada 108 nº 327
Setor Chácara São Joaquim – Goiânia

CEP- 74470170
Fone: 99994338 / 32976024

6- Edileuza Caetano de Oliveira
Rua P H 03 Qd. 08 Lt 13
Setor: Solange Parck – Goiânia
CEP- 74484130
Fone: 3573 7855

7- Elizabeth Ferreira Pitaluga
Rua Vida da Paz Qd. 66 B Lt. 02 s/n
Setor Jardim Nova Esperança – Goiânia
CEP- 74465310
Fone: 3299 8312

8- Flávia Augusta Alves Ferreira
Avenida Macambira Condomínio Morada dos Ipê bloco K apt° 202
Setor Cidade Jardim – Goiânia
Fone: 3519 2724 (recado- mãe) / 99685591 (recado-pai)

9- Glaucia Soares Ribeiro
Rua Filadelfia Qd. 128 Lt 05
Setor Jardim Novo Mundo – Goiânia
CEP- 74705 210

10- José Francisco Pereira da Silva
Rua Edemar Oderdenge Qd. 09 Lt. 49
Setor Comendador Walmor – Aparecida de Goiânia
CEP – 74969296
Fone: 3498 6944/ 32486487 (trabalho)

11- Joelda Pires da Rocha
Rua C M 06 Qd. 15 B Lt. 08
Setor Cândido de Moraes – Goiânia
CEP- 74463 200
Fone: 3297 6340 / 99230 477

12- Leila Pereira da Silva
Rua 17 QD 8 LT 13 C 02
Setor Parque Alvorada – Senador Canedo
CEP 75250 000
Fone: 35674817 / 81519705

13- Luciene de Fátima da Silva
Rua Sulamita QD 03 LT 06
SítioRecreio Morada do Sol – Goiânia
Fone: 96498594 / 35955170

14- Maria Célia dos Reis
Rua VF G 05 QD 61 LT 15
Setor Vila Finsocial -Goiânia
CEP 74 473 590

Fone: 35174826 / 35176657

15- Marcia Gomes da Silva
Rua Itaberáí QD 2 i LT 17
Setor Vila Galvão -Senador Canedo
CEP – 75 250 000
Fone: 35077444 / 84330506/ 3567 4515

16- Maclene Leão de Souza
Rua Moraes Jardim nº 126
Setor Cidade Jardim – Goiânia
Fone: 84042532 / 35934024

17- Maria Luíza Alves Ribeiro
Rua VF 25 QD 20 LT 07 nº 31
Setor Finsocial – Goiânia
CEP – 74473210
Fone: 35178692

18- Moamyr Freitas Damasceno
Rua VF 16 QD 12 LT 09 s/n
Setor Finsocial – Goiânia
CEP 74473130
Fone: 35179504

19- Mônica Dorc da Costa Cavalcante
Rua BF 34 QD 50 LT 01
Setor Bairro Floresta- Goiânia
CEP- 74477 158
Fone: 35932965

20- Núbia Nune de Brito
Rua Sol Nascente QD 153 LT 15
Setor Jardim Nova Esperança -Goiânia
CEP -74465440
Fone: 32975710

21- Nhandiara Mendes Vieira
Rua Alameda das Mangueiras QD 19 LT 08
Setor Jardim Botânico – Goiânia
Fone: 32871051

22- Orlandina Leite Andrade Alves
Rua VF 94 QD 68 LT 42
Setor Finsocial – Goiânia
CEP 74473790
Fone: 32979148

23- Renata Vieira Silva
Rua Espírito Santo Batista QD 37 LT 25 s/n
Setor Parque dasAmendoeiras- Goiânia
CEP- 74 780556

Fone: 35678261 / 35675144 / 91177342

24- Sirlene Dos Reis
Rua Alsay Teixeira QD 67 LT 6/7 s/n
Setor Jardim Guanabara III – Goiânia
CEP -74000
Fone: 32075532

25- Sandra Chialchia
Avenida Z nº 85
Setor Centro Oeste – Goiânia
CEP 74550015
Fone: 3211 1592 / 92930427

26- Suziene Rodrigues de Camargo
Rua 09 QD 02 LT 22
Setor Sol Nascente – Brazabrantes
CEP -75440 000
Fone: 35291440

27- Tânia Cristina Fernandes de Souza
Avenida GB 05QD 41 LT 13
Setor Jardim Guanabara II - Goiânia
CEP -74680730
Fone: 32074586

28- Terezinha Maria Braga Ribeiro
Rua 1044 QD 91 LT 129 nº 129
Setor Pedro Ludovico – Goiânia
Fone: 32467360

29- Velcia Batista Cruz Tavares
Rua VF 61 QD 74 LT 06
Setor Finsocial – Goiânia
CEP- 74473560
Fone: 92346311/ 32947569 / 92927550

Convênio III (Simpro) – Pedagogia- LPP/UEG – 2005

Coord. Professora Cláudia (38 alunos)

Turma B – (38 alunos)

Obs: De um total de 38 alunos, 26 entraram com processo para requerimento do diploma.

1- Andrea Cinthia de Oliveira
Avenida Mantiqueira QD 14 LT 02 s/n
Setor Urias Magalhaes – Goiânia
CEP- 74565560
Fone: 35341170 (residência) / 92148738 / 35341441 (recado)

2- Alessandra Oliveira Carrijo
Rua 07 QD 53 LT 07
Setor Jardim Tiradentes – Aparecida de Goiânia

CEP – 74980060
Fone: 3537 3376 / 35378708

3- Alcione de Oliveira Santos
Rua JL 06 QD 08 LT 06 s/n
Setor Jardim Lageado – Goiânia
CEP – 74785 030
Fone: 35675409

4- Angélica Paula da Silva Aguiar
Rua JI 05 QD 04 LT 03 s/n
Setor Jardim Ipê -Goiânia
CEP – 74594008
Fone: 35362912

5- Deni Leite Filha Moraes
Rua Bouganville, QD 04 LT 1 C
Setor Residencial dos Ipês – Goiânia
CEP – 74000
Fone: 3268 3998

6- Cristiane Flávia Chaves
Rua PB 01 QD n LT 04
Setor Licardino Ney – Goiânia
CEP -74591 026
Fone: 35362183

7- Eurides de Jesus Silva
Rua C 45 QD 17 LT 05
Setor Jardim Boa Esperança – Aparecida de Goiânia
Fone: 35373186 / 35941411

8- Fátima Aparecida Cardoso Oliveira
Avenida Couto Magalhães aptº 101 E nº247
Setor Vila Jaraguá – Goiânia
CEP- 746555 100
Fone: 32032550

9- Joelita Corrêa de Godoy
Rua X 35 QD 36 LT 36
Setor Jardim Olímpico – Aparecida de Goiânia
CEP -74921380
Fone: 32829774

10- Joseni Alves Machado
Rua SP 15 QD 14 s/n
Setor perim – Goiânia
CEP – 74000
Fone: 35865209 / 99556907

11- Jordana Oliveira Soares Camargo
Rua 31 QD 16 LT 22

Setor Jardim Tiradentes – Aparecida de Goiânia
CEP – 74961240
Fone: 35371445

12- Kesley Cristina da Silva
Rua H 74 QD 221 LT 20 s/n
Setor Cidade Vera Cruz II – Aparecida de Goiânia
CEP -74980 000
Fone: 3277 1645 / 81558940

13- Maíldes Rodrigues Pimenta
Rua Azulão QD 35 LT 23
Setor Colina Azul – Aparecida de Goiânia
Fone: 32488725

14- Maria de Fátima Soares da Fonseca
Rua 242 QD 06 LT 02 nº305
Setor Vila Monte Celle – Goiânia
CEP – 74655370
Fone: 32034394 / 9919866

15- Maria Lúcia de Alcântara Paniago Ribeiro
Rua Luiz Guimarães Toledo QD 44 LT 04 s/n
Setor Santo Hilário – Goiânia
Fone:2089364

16- Márcia Carvalho da Silva
Rua Himalaia QD 68 LT 19
Jardim Petrópolis – Goiânia
CEP – 74460380
Fone: 965344363 / 32481071/ 5248953

17- Nilva Liscio da Silva de Moraes
Rua Senador Pedro Ludovico Teixeira nº 539
Setor Crimeia Leste – Goiânia
CEP – 74660300
Fone: 32034461

18- Raquel Anselmo Rosa
Rua R- 43 QD 42 LT 07
Setor Itatiaia I – Goiânia
CEP- 74690680
Fone: 32051694
84077653

19- Roseli Feitosa da Costa
Rua U 52 QD 01 LT 01 s/n
Setor União – Goiânia
CEP- 74313360
Fone: 32877749

20- Rúbia Nara Oliveira Vieira
Rua Santarém QD 22 LT 05

Setor Jardim Marista – Trindade
CEP – 75380000
Fone:32989701

21- Sebastiana da Penha Bastos
Rua Dr. Pedro Velho QD 44 LT 10
Setor Bairro Goiás – Goiânia
CEP- 74485 240
Fone:32963395/ 92974559

22-Solange Saleiro de Souza
Rua F02 QD 02 LT 19 s/n
Setor Parque das Laranjeiras – Goiânia
Fone: 32493378

23- Selma Silva Trindade
Rua Paranaíba QD 27 LT 13
Setor Urias Magalhães – Goiânia
Fone: 32100014 / 92671592

24-Valdinez Xavier Oliveira da Silva
Rua 11 QD 35 LT 15 s/n
Setor Jardim Tiradentes – Aparecida de Goiânia
CEP – 74961100
Fone: 623537 / 5253

25- Zuleide Fonseca Vilela
Rua Oeste nº 1300 BL 3 A aptº 402
Setor Norte Ferroviário
Fone: 3211 8118 / 99593675

26- Patrícia Fernandes Rosa De Godoi
Rua VF 92 QD 67 LT 27 s/n
Setor Finsocial – Goiânia
CEP 74473780
Fone: 910939443 / 35176466

Convênio III (Simpro) Pedagogia – LPP/UEG - 2005

Coord. Professora Cláudia

Turma C (48 alunos)

Obs: De um total de 48 alunos, 33 entraram com processo para requerimento do diploma.

1- Cláudia de Jesus Borges Messias
Rua H – 94 QD 130 LT 19 s/n
Setor Conjunto Estrela do Sul – Aparecida de Goiânia
Fone: 3242 6588

2- Dalila Borges Chrisóstomo da Silva Costa
Avenida Professor João de Paula Teixeira Filho QD 07 LT 03 s/n
Setor Bairro Ilda – Aparecida de Goiânia

CEP 74 935 810
Fone: 3587 1768

3- Denise Santos Martins
Rua 01 QD 10 LT 11 nº 33
Setor Campinas – Goiânia
CEP – 74 523 050
Fone: 3291 5673

4- Dinair de Oliveira Gonçalves de Souza
Rua Jc 24 QD 27 LT 04 s/n
Setor Jardim Curitiba II – Goiânia
CEP – 74480690
Fone: 99054902

5- Eliane Pereira de Souza
Rua 01 QD 273 LT 10 s/n
Setor Parque Tremendão – Goiânia
CEP – 74001 570
Fone: 3517 6403 / 3595 9520

6- Eliane Aparecida Ferreira Gonçalves
Rua T 27 QD 79 LT 01 s/n
Setor Bueno – Goiânia
CEP – 74 210 030
Fone: 3251 0295

7- Flávia Pinheiro Delosandes
Rua Francisco Magalhães QD 17 LT 21
Setor Urias Magalhães – Goiânia
CEP- 74 565480
Fone: 3210 4708

8- Josilene Rosa de Souza
Rua C 46 QD 75 LT 03 nº C-2
Setor Sudoeste – Goiânia
CEP 74 305 260
Fone: 3287 4512

9- Kátiusce Pereira dos Santos
Rua Avenida Genésio de L. Brito QD 87 LT 06 s/n
Setor Jardim Balneário Meia Ponte- Goiânia
CEP – 74593210
Fone: 32107107

10- Leidimar Alves Costa Dias
Rua Sc 38 QD 32 LT 04
Setor São Carlos – Goiânia
CEP – 74 477 064
Fone: 35956314

11- Letícia Borges Chrisóstomo Garcez

Rua J QD 271 LT 23 s/n
Setor Parque Tremendão – Goiânia
CEP 74 477 090
Fone: 3518 0972 / 99239508

12- Luciene Silva Gusmão
Rua Antenor Cupertino de Barros QD 105 LT 08 s/n
Setor Parque Veiga Jardim II – Aparecida de Goiânia
Fone: 3596 56 26

13 Lucimar Malaquias de Souza Santos
Rua Avenida A QD 06 LT 04 n° 225
Setor Vila Xavier – Goiânia
CEP 74 553 160
Fone: 3233 1127 / 3291 7056

14- Márcia Souza Ferreira
Rua JC 41 QD 84 LT 03 s/n
Setor Jardim Curitiba I Goiânia
CEP 74 481100
Fone: 3595 9907

15- Maria Betânia Porto Dias
Rua Lorena QD 10 A LT 26
Setor Estrela Dalva – Goiânia
Fone: 3517 2198 / 35959520

16- Mariney Santos Godói
Avenida Inhumas QD 17 LT 24 s/n
Setor Jardim Petrópolis – Goiânia
CEP – 74000
Fone: 3597 5157

17- Marilene Tavares dos Santos de Almeida
Rua F. L 46 QD F LT 09 s/n
Setor Residencial Itália – Goiânia
CEP 74595 309
Fone: 3536 3782

18- Marla Dias Ribeiro da Mata
Rua 15 de novembro QD 05 LT 10 n° 652
Setor Jardim Xavier – Fama – Goiânia
CEP 550370
Fone: 3294 0900 / 99398183

19- Maria Helena Pereira
Rua P 16 n° 1258
Setor dos Funcionários – Goiânia
CEP – 74 543040
Fone: 3293 2671 / 3291 2667

20- Maria Andréia Carlos Ribeiro

Rua Alameda Rio Vermelho QD 17 LT 10 s/n
Setor Conjunto Aruanã II – Goiânia
CEP 74740270
Fone: 9915 1310

21- Maria Inêz Ribeiro Ferreira
Rua dos Bandeirantes QD 29 LT 11 s/n
Setor Conjunto Cruzeiro do Sul – Aparecida de Goiânia
CEP- 74917 050
Fone: 3284 7087 / 81192007

22- Maria do Carmo Vieira Moraes Rodrigues
Rua Tiete QD 138 LT 6 A s/n
Setor dos Afonsos – Aparecida de Goiânia
Fone: 3548 1231

23- Maria Lúcia Silva Fernandes
Rua 08 nº 30
Setor São José – Goiânia
CEP – 744404400
Fone: 32953158 / 32910210

24- Márcia maria de Almeida Rodrigues
Rua Monte Cristo com a praça Concórdia QD 46 LT 04 s/n
Setor Jardim Olímpico – Aparecida de Goiânia
Fone: 3273 3650 / 84446801
25- Magda Luíza Ferreira
Rua Bolzano QD 06 LT 07 s/n
Setor Aeroviário – Goiânia
CEP- 74000
Fone: 35761048 / 3271 5546 /576 2778 / 81522691

26- Maria Sirlene Dias de França
Rua RB 03 QD 21 LT 10
Setor Alto do Vale – Goiânia
Fone: 81375944 / 3517 4560

27- Neila Alves Pereira
Rua 04 QD 270 LT 31 s/n
Setor Parque Tremendão- Goiânia
CEP – 74475062
Fone: 99046062

28- Nilda Gomes de Moraes
Rua C 207 nº 328
Setor Jardim América – Goiânia
CEP- 74 270 050
Fone: 3258 278 / 3251 9580

29- Quézia Anne Borges de Araújo
Rua Monte Carmelo QD 17 LT 14 s/n
Bairro Cardoso I – Aparecida de Goiânia

CEP- 74 930133
Fone: 99451042

30- Rosângela Crisóstomo de Almeida
Rua 38 A Ed. Ilha Bela aptº 102 J s/n
Setor Jardim Bela Vista – Aparecida de Goiânia
Fone: 30943503 / 99012365

31- Valquíria Pereira Silva
Rua Santos Dumont QD 30 LT 05 s/n
Setor Bairro Francisco – Goiânia
CEP – 74455 260
Fone: 3299 6356 / 32956450

32- Renato Rodrigues Borges
Rua Zória QD 12 LT 21 nº C 1
Setor Jardim Balneário – Goiânia
CEP- 74593 550
Fone: 96183 350 / 35362568 / 9647 4245

33- Vera Lúcia Caetano de Brito
Rua H QD 08 LT 44
Setor Parque Tremendão – Goiânia
CEP- 74475070
Fone: 9215 8321

Convênio III- Simpro – Curso de Pedagogia LPP/UEG - 2005

Coordenadora professora Edileuza

Turma: A - noturno (43 alunos)

OBS: Do total de 43 alunos apenas 07 entraram com processo para requerimento do diploma.

1- Eliene Cristina de Oliveira
Rua 04 LT 13 unid. 201 s/n
Setor Parque Atheneu – Goiânia
CEP- 74000 000
Fone: 3284 8709 / 81242518

2- Eliane Rodrigues de Oliveira
Rua D 03 QD 28 LT 20
Setor Vila Redenção – Goiânia
CEP- 74845 190
Fone: 32824217

3- Ivanildes Pereira de Menezes
Rua 22 QD 38 LT 15 nº 136
Setor Vila Santa Helena
CEP- 74555 340
Fone: 3291 8526

4- Reni Alves
Rua Perimetral nº 330
Setor Coimbra
CEP – 74535 150
Fone: 3233 6549

5- Rita de Cássia Rafael Gonçalves
Rua 2032 LT 16 unidade 203
Setor Parque Atheneu – Goiânia
CEP – 74890 710
Fone: 3273 4940

6- Selma Luzia Almeida Lima
Vila Augusta Borges Oliveira – QD 33 LT 16 s/n
Setor Rio Formoso – Goiânia
CEP- 74370 080
Fone: 3575 6085 / 96175796

7- Tânia Rosa Ferreira Ribeiro
Rua 03 nº 249 – Vila Moraes nº 249
Setor Vila Moraes – Rio Verde – GO
CEP- 750900 000
Fone: (64) 3621 0367

Convênio III Simpro – Curso de Pedagogia LPP/UEG - 2005

Coordenadora: professora Edileuza

Turma B noturno – (29 alunos)

OBS – Do total de 29 alunos apenas 07 deram entrada no processo para requerimento do diploma.

1- Carliene Almeida Alencar
Rua Santos Dumont QD 78 LT 25
Setor Jardim Guanabara I – Goiânia
Fone: 3565 1456

2- Cleuza das Mercês Neres Menezes
Rua Trinta QD 02 LT 11
Setor Jardim Abaporú – Goiânia
CEP- 7778 6007
Fone: 9932 6042

3- Lílian Rabelo Vieira
Rua 236 nº 50
Setor Universitário
CEP- 74000 000
Fone: 3206 3143

4- Mônica Anastácio da Silva
Rua Ponta Grossa – Chácara 409 LT 07 Viela 02
Setor Jardim Novo Mundo – Goiânia

CEP- 74715400
Fone: 3284 3430

5- Márcia Cristina da Silveira
Rua Armagaste Silveira nº312
Setor Conjunto Castelo Branco – Goiânia
CEP- 74 413180
Fone: 32332178 /84332966

6- Núbia Lara da Silva Faria
Avenida dos Alpes QD 09 LT 1 /15 aptº 1303 B- ED.Resid. Manhattan III
Setor Vila Alpes- Goiânia
CEP- 74310 010
Fone: 3287 8794 / 92197530 /92862222

7- Tânia Alves da Cruz Santos
Rua Gonçalves Dias QD 27 LT 11
Setor Cidade Satélite São Luiz – Aparecida de Goiânia
CEP – 74920540
Fone: 3277 6453

Convênio III – Simpro – Curso de Pedagogia LPP/UEG - 2005

Coordenadora: professora Edileuza

Turma C noturno (38 alunos)

OBS- Do total de 38 alunos, apenas 06 entraram com processo para requerimento do diploma.

1- Juciara Jorge de Albuquerque Silva
Rua das Turmalinas QD 76 LT 05
Setor Jardim Novo Mundo – Goiânia
CEP- 74720 130
Fone: 35944216 / 32844797

2- Ana Paula Silva
Rua República do Líbano aptº 201 ED. Excelsior nº 2311
Setor Oeste - Goiânia
CEP- 74115 030
Fone: 39412804

3- Elida Regina dos Santos Mendes
Rua 22 QD 44 LT 06 s/n
Setor Santos Dumond – Goiânia
CEP – 74463670
Fone: 3297 1987 / 99259064

4- Leonice Alzidon da Silva Oliveira
Avenida João Barrão LT 03 s/n
Setor Santa Genoveva II – Goiânia
CEP- 74672090
Fone: 92665471 / 32648454 (recado)

5- Lucimar Ferreira dos Santos
Avenida Teotônio Alves da Silva nº 473
Setor Centr – Nova Veneza – Goiás
CEP- 75470000
Fone: 33561517

6- Patrícia Rosa Teodoro
Rua Valdivina QD 156 LT 21 s/n
Setor Jardim Novo Mundo – Goiânia
CEP- 74705 180
Fone: 32063725

Convênio III- SIMPRO- Curso de Pedagogia LPP/UEG - 2005

Coordenadora: professora Edileuza

Turma D noturno (39 alunos)

OBS: Do total de 39 alunos, apenas 05 entraram com processo para requerimento do diploma.

1- Maria Cândida de Souza
Rua 12 LT 18 unidade 101 s/n
Setor Parque Atheneu – Goiânia
CEP- 74893 440
Fone: 32733487

2- Wilma do Nascimento
Rua P42 nº139
Setor dos Funcionários – Goiânia
CEP- 74543550
Fone: 32915790

3- Joelma Passinato de Souza
Rua JH 29 QD 06 LT 16 s/n
Setor Jardim das Hortências – Goiânia
CEP- 74474123
Fone: 32919750

4- Diolenda de Oliveira de Lino Freitas
Rua U 57 QD 18 LT 03 nº 03
Setor União – Goiânia
CEP- 74313420
Fone: 3287 2578

5-Cibele Costa Alves
Rua U 80 A QD 54 LT 11 A s/n
Setor União – Goiânia
CEP- 74313 710
Fone: 3256 2051

Convênio III SIMPRO – Curso de Pedagogia – LPP/UEG - 2005

Coordenadora: professora Edileuza

Turma E noturno (31 alunos)

OBS: Do total de 31 alunos, apenas 10 entraram com processo para requerimento do diploma

1- Leila Moura da Silva

Rua Mosseté QD 14 LT 11

Setor Jardim Novo Mundo – Goiânia

CEP- 74715340

Fone: 3542 3807

2- Mônica Ferreira Rodrigues Luz

Rua Noruega QD 119 LT 04 s/n

Setor Jardim Europa – Goiânia

Fone: 3256 3872

3- Ana Paula Vieira Mota

Rua Manganês QD 128 LT 09 s/n

Setor Parque Oeste Industrial – Goiânia

Fone: 92830701

4- Ana Paula Kamenach Marinho

Rua Vieira da Cunha QD 14 LT 25

Setor Parque das Amendoeiras – Goiânia

CEP- 74780560

Fone: 3567 8476

5- Marisley Oliveira Silva

Rua J 18 QD74 LT 01 s/n

Setor Mansões Paraíso – Aparecida de Goiânia

Fone: 35946093

6- Marilsa da Guia Siqueira Borges

Avenida A QD B 01 LT 13 Bloco José Porfírio aptº 401

Setor Jardim Goiás – Goiânia

CEP – 74805020

Fone: 91172078

7- Marlúcia Lima Tavares Coutinho

Rua 07 LT 15 nº 289

Setor Santa Izabel – Goiânia

CEP – 74620100

Fone: 32619071

8- Raquel Lemes da Silva Garcia

Avenida Santo Afonso QD 03 LT 04 s/n

Setor São José- Goiânia

CEP – 74440280

Fone: 32715546

9- Sheila Barbosa de Lima Assis

Rua Anhanguera QD 08 LT 28 s/n

Setor Vila Concórdia – Goiânia
Fone: 92173475

10- Tatiane Borges Rodrigues
Rua Presidente Ubico QD 65 LT 14 s/n
Setor Jardim Presidente- Goiânia
CEP 74353470
Fone: 3289 5838

Convênio V (Municipal) - Curso de Pedagogia – LPP/UEG – 20005

Coordenadora: professora Rosa Maria

Turma A (39 alunos)

OBS: Os 39 alunos entraram com processo para requerimento do diploma.

1- Aniely Regina Gonçalves dos Santos
Rua 05 QD I LT 44 s/n
Setor Vila Bom Sucesso – Senador Canedo

2- Adélia Maria Evaristo
Rua 535 QD 53 LT 12
Setor Conjunto Morada do Morro – Senador Canedo
CEP – 7525000
Fone: 35325489

3- Andréia Rodrigues do Rego
Rua 207 esquina c 11ª avenida nº 803
Setor Vila Nova – Goiânia
CEP 74640110

4- Antônia Maria de Souza Reis
Avenida Anhanguera nº 738
Setor Jardim Novo Mundo – Goiânia
Fone: 92036426

5- Aparecida Gonçalves dos Santos
Rua Dom Prudêncio QD A LT 12
Vila Bom Sucesso
Fone: 3512 4177

6- Celma Maria Monteiro
Rua 17 QD 18 LT 15 casa A s/n
Setor Conjunto Uirapuru II – Senador Canedo
CEP – 75250000
Fone: 35123309

7- Cleonice Bernardes Faustino Feitosa
Rua S 01 QD 49 LT 17 s/n
Setor Conjunto M. Do Morro – Senador Canedo
CEP- 75250000

Fone: 841298

8- Charleny Curvina de Menezes Freire
Rua Monteiro Lobato QD 38 LT 03
Residencial Jardim Canedo – Senador Canedo
CEP – 75250000
Fone: 35325733

9- Daniela Carvalho M. De Castro
Rua 17 QD 18 LT 07 casa B
Setor Uirapur II – Senador Canedo
CEP-75250000
Fone: 35325689 / 99171358

10- Dalvina da Silva Nicolau de Arruda
Rua professor Henrique Pedat QD 23 LT 03
Setor Senador Canedo Jardim Todos os Santos – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 92092356

11- Débora Nunes de Lima
Rua Eugênio Comando de Godói QD X 08 LT 16
Setor Vila Concórdia – Goiânia
CEP- 747770320
Fone: 2081872 / 81522960

12- Denise Mara Silveira
Rua José Osvaldo Ribeiro QD 25 LT 10 s/n
Setor Bairro Alvorada – Senador Canedo
CEP – 75250000
Fone: 5122422

13- Denise Arruda de Lima Morais
Rua Andiroba QD 04 LT 07 s/n
Setor Santa Genoveva – Goiânia
CEP – 74672180
Fone: 32647195

14- Deuzimar Araújo F. Santos Santana
Rua 15 QD 08 nº 12 A
Setor Conjunto Uirapuru – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 35122667

15- Dilson Ferreira Soares
Rua 10 QD 02 LT 10 B s/n
Setor Conjunto Uirapuru – Senador Canedo
CEP – 75250000
Fone: 3512 2687 / 99525387

16- Edineia Aparecida da Silva Rosa
Avenida Senador Canedo QD 07 LT 14 s/n

Setor Vila São Sebastião – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 92999115

17- Erlaine Vieira Felix Guimarães
Rua Aroeira QD 43 LT 06 s/n
Setor Jardim Canedo – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 3512 0233

18- Eleneide Barros Ramos
Rua Hermogenes Coelho QD 2 C LT 13 s/n
Setor Jardim Todos os Santos – Senador Canedo
CEP – 75250000
Fone: 91198744

19- Elisete de Souza Ferreira
Rua S/11 QD 52 LT 29 s/n
Setor Conjunto Morada do Morro – Senador Canedo
CEP – 75250000
Fone: 35127820 / 99327915

20- Eliane Alves de Lima
Rua Milton Costa QD 03 LT 16 s/n
Setor Senador Canedo Jardim Todos os Santos – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 3532 4288

21- Esdra Meireles de Souza e Silva
Rua Nelson Rodrigues QD 07 LT 31 s/n
Setor Jardim Canedo – Senador Canedo
CEP – 75250000
Fone: 35120899

22- Evanir Vieira de Melo
Rua 16 QD 17 LT 13 B s/n
Setor Uirapuru – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 92677256

23- Francisca Maria Pereira Reis
Rua Eugênio Armando Godói QD X 1 LT 09 s/n
Setor Vila Concórdia – Goiânia
CEP- 74770320
Fone: 32082621

24- Flaviana Silva Santos Oliveira
Rua Ozires Teixeira QD 34 LT 17 s/n
Setor Jardim Todos os Santos – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 5125880 /99125099

25- Gisele Kochman
Rua Benjamim Santos QD 1 F LT 09 s/n
Setor Jardim Todos os Santos – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 35124819

26- Giszélia Ferreira da Fonseca
Rua Rodovia GO 020 Km 09 Fazenda Agropecuária Apolo s/n
Setor Industrial- Goiânia
CEP – 74000
Fone: 35321154

27- Gertrudes Gomes Ribeiro
Rua SR 63 QD 88 LTY 12
Setor Recanto Minas Gerais – Goiânia
CEP – 74785330
Fone: 5657402

28- Samara Silva de Almeida
Rua Firmino Rodrigues Nascimento QD 5 F LT 26 s/n
Setor Jardim Todos os Santos – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 35124705

29- Joelma Rodrigues Montalvão
Rua Rio Verde QD 1 A LT 01 s/n
Setor Vila Santa Rosa – Senador Canedo
CEP – 75250000
Fone: 35120386

30- Lidiane Pires Nunes
Rua Benjamim Santos QD 09 LT 01 nº 370
Setor Jardim Todos os Santos – Senador Canedo
CEP – 75250000
Fone: 35121386

31- Lídia Maria da Rocha
Rua Mosenhor Rodolfo Celmma QD 02 LT 03
Setor Vila São João – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 92870040

32- Míriam Gisele Rodrigues da Silva
Rua Clóves Betoldo QD 01LT 11 s/n
Setor Parque Industrial – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 35126666

33- Marta Félix de Oliveira
Rua Hermogenes Coelho QD 02 D LT 27 s/n
Setor Jardim Todos os Santos – Senador Canedo

CEP- 75250000
Fone:92911433 / 92257946

34- Maria das Dores Souza Pereira
Rua Dr. José Carneiro QD 38 LT 28 s/n
Setor Jardim Canedo – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 99335373

35- Maria José de Oliveira Gontijo
Rua 01 QD 13 LT 05 casa B s/n
Setor Conjunto Uirapuru – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 35122421

36- Robson Henrique de Oliveira
Rua José Osvaldo Ribeiro QD 25 LT 12 s/n
Setor Bairro Alvorada – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 92418837

37- Rosália dos Santos Rocha
Rua Mota Teixeira QD 09 X LT 09 s/n
Setor Jardim todos os Santos – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 35121124

38- Simone Teles Campos
Rua Gumercindo Nascimento com Pedro Teixeira QD 03 A LT 11
Setor Jardim todos os Santos – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 35325771

39- Woleiza Carlos Mendes
Avenida B QD 27 LT 01
Setor Bairro das Indústrias – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 35325533 / 99026699

Convênio V (Municipal) Curso de Pedagogia LPP/ UEG – 2005

Coordenadora: professora Rosa Maria

Turma B (45 alunos)

OBS: De um total de 45 alunos, 35 entraram com processo para requerimento do diploma.

1- Josynaldo dos Santos Silva
Rua 08 QD 01 LT 09 s/n
Setor Parque Alvorada – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 32083889

2- Kariny Santos Amaral

Avenida das Indústrias QD 155 LT 26 casa 22
Setor Santa Genoveva – Goiânia
CEP – 74670600
Fone: 32045289 / 92130185

3- Kátia Campos Tavares
Rua Érico Veríssimo QD 34 LT 09
Setor Jardim Canedo I – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 35126077

4- Mônica Virgínia Mausso de Moraes
Rua C 04 A QD 09 A LT 08 s/n
Setor Residencial Valéria Perillo – Senador Canedo
CEP – 75250000
Fone: 35121895

5- Júlia de Souza Moreira Cardoso
Rua José Osvaldo Ribeiro QD 21 LT 07 s/n
Setor Bairro Alvorada – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 84170122

6- Julyce Yara Borges
Rua S QD 08 LT 11 A s/n
Setor Uirapuru II – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 92219723

7- Leila Márcia dos Santos Vieira
Rua 12 de outubro QD 05 LT 07 s/n
Setor Vila Santa Rosa – Senador Canedo

8- Walter Vieira dos Santos
Rua Rio Verde QD 05 LT 06 s/n
Setor Centro – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 35121213

9- Pollyanna da Silva Macedo Falcão
Rua 12 de outubro QD 09 LT 05 s/n
Setor Vila Santa Rosa – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 35121238 / 9222 0016

10- Rosangela Jesus Silveira
Rua Belo Horizonte QD 06 H LT 10 casa 02 s/n
Setor Jardim todos os Santos – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 92147515

11- Roselita Dias Pereira

Rua Ozires Teixeira QD 04 G LT 11 s/n
Setor Jardim Todos os Santos – Senador Canedo
CEP -75250000
Fone: 5127365

12- Gisania Dias dos Reis Moreira
Rua Vitória QD 03 A LT 12 s/n
Setor Vila Santa Rosa – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 92541380

13- Grazielle Eloiza Lopes Guimarães
Avenida José Carneiro QD 05 LT 05 s/n
Setor Jardim Canedo – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 99598706 / 35120323

14- Iracy dos Santos Souza
Rua Pedro Ludovico QD 07 LT 09 s/n
Setor Central – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 35121336

15- Iracy Frazão de Souza Lima
Rua 01 A QD 01 LT 02 s/n
Setor Vila Bonsucesso – Senador Canedo
CEP- 75250000
35122783

16- Isildina Alves Flores
Rua Cecília Meireles QD 04 LT 20 s/n
Setor Residencial Jardim Canedo I – Senador Canedo
CEP- 75250000
fone: 35120590

17- Ivete Alves Santana
Rua José Eduardo QD 3 D LT 18 s/n
Setor Jardim Todos os Santos – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 35125005

18- Ivonete Almeida Oliveira
Rua Bragança QD 02 LT 33 nº 33
Setor Condomínio Portugal – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 35071194

19- Jacy Silva Oliveira Martins
Rua Adro Teixeira QD 5B LT 22 s/n
Setor Jardim todos os Santos – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 96744500 / 35122484

20- Joana Darc de Alcântara
Rua 113 QD 38 LT 10 s/n
Setor Vila São Sebastião – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 99248011

21- Débora Nadilene Rocha Andrade
Rua Raimundo Pinto QD 02 LT 25
Setor Vila Bom Sucesso – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 92151657

22- Edna Maria Rosa
Rua 10 Qd 02 LT 09 B s/n
Conjunto Uirapuru – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 32753077

23- Gardeny Alves de Oliveira
Rua 07 QD 14 LT 11 s/n
Setor Matinha – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 99873242

24- Luciania Ferreira dos Santos
Rua 12 de outubro QD 11 LT 17 s/n
Setor Central – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 35124853

25- Lívia Maria Pires de Freitas
Avenida B QD 24 LT 18 s/n
Setor Vila Morais – Goiânia
CEP- 74620050
Fone: 32062664

26- Maria Aparecida de Souza
Avenida Presidente Roosevelt QD 67 LT 08
Setor Vila São Sebastião – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 35124101

27- Maria de Fátima Pereira da Silva
Rua 115 QD 58 LT 12 s/n
Setor Vila São Sebastião – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 35124101

28- Marinete Alves Barros de Paula
Rua Viela B QD B 02 LT 06 s/n
Setor Vila Bom Sucesso – Senador Canedo

Fone: 35125292

29- Míriam Alves dos Reis
Rua José Francisco Telles QD 46 nº 24
Setor Jardim todos os Santos – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 35125951

30- Mônica Cavalcante de Souza
Rua Senador Canedo QD 60 LT 09 s/n
Setor Jardim das Oliveiras – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 96524991

31- Marcilene da Silva Coelho
Rua Sebastião Lobo QD 10 LT 25 nº 417
Setor Jardim Todos os Santos – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 35127956

32- Agmar Pereira
Rua Juiz de Fora QD 245 LT ½ casa 09
Setor Residencial Novo Mundo – Goiânia
CEP- 74703020
Fone: 32065488

33- Cleuza Souza dos Santos Goslar
Rua S 43 B QD 44 LT 07 s/n
Setor Conjunto Morada do Morro – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 35123942

34- Cleusly do Carmo de Jesus
Rua Jeferson QD 100 LT 06 nº 32
Setor Jardim Novo Mundo – Goiânia
Fone: 32064933

35- Rosinete Souza de Castro
Avenida Dom Prudêncio QD V LT 44 s/n
Setor Vila Bom Sucesso – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 35124779

Convênio V (Municipal) Curso de Pedagogia LPP/UEG – 2005
Coordenadora: professora Rosa Maria Ferreira
Turma C – 36 alunos

Obs: De um total de 36 alunos, 34 entraram com processo para requerimento do diploma.

1- Vânia Queiroz Souza
Rua 104 esquina com 116 QD 72 LT 09 s/n
Setor Vila São Sebastião – Senador Canedo

CEP- 75250000
Fone: 92627091

2- Vanilton Ferreira de Moura
Rua Blogio Luciano Alves QD 05 LT 03
Setor Parque Izabel – Abadia de Goiás
CEP- 75345000
Fone: 35031278

3- Stella Karla Duarte
Rua J. M. 14 QD 12 LT 15 s/n
Setor Jardim das Oliveiras – Senador Canedo
CEP- 75250000
fone: 35674184 / 92511810

4- Santa Pereira do Carmo
Rua Alameda Rio Araguaia QD 08 LT 14
Setor Conjunto Aruanã I - Goiânia
CEP- 74740250
Fone: 32844219 / 35121909

5- Silvia Mendonça de Lima Pereira
Rua Paulino Inácio Rosa QD 11 LT 15
Conjunto Renascer – Abadia de Goiás
CEP- 75345000
Fone: 99440269

6- Sueli Lourdes Ribeiro
Rua Managuia QD 122 LT 03 nº 03
Setor Jardim Novo Mundo – Goiânia
CEP- 74000
Fone: 92044682

7- Seuza Xavier de Souza Peixoto
Rua Travessia do Mar Vermelho (v A 9), chácara 85 Setor Conjunto Vera Cruz II – Goiânia
CEP- 7449310
Fone: 35939831 /99342528

8- Shirley Cabral Santos Rocha
Rua Catalão QD 02 Y LT 09 nº 02
Setor Vila Galvão – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 32066612

9- Rosilene Bezerra Lola Pinto
Avenida Dom Felipe QD 707 LT 20 s/n
Setor Daniela Park – Abadia de Goiás
CEP- 75345000
Fone: 99999743

10- Regina Bárbara dos Santos
Rua 85 A nº 53

Setor Sul – Goiânia
CEP- 7402080
Fone: 32501817

11- Patrícia Magalhães Ribeiro
Rua Diamantina QD 47 LT 13 -casa 01
Setor Jardim Pompéia – Goiânia
CEP- 74690040
Fone: 96379665 / 32054510

12- Nilma dos Santos Silva
Rua Maria Delfina de Jesus QD 01 LT 18
Setor Conjunto Arco-Íris – Abadia de Goiás
CEP- 75345000
Fone: 5031575 / 5031105

13- Manass Aparecida de Oliveira Queiroz
Rua R. 37 QD 36 LT 23 s/n
Setor Itatiaia – Goiânia
Fone: 32053974

14- Maria Aparecida de Oliveira Queiroz
Rua das Guarirobas QD 16 LT 59 s/n
Setor Conjunto Cruzeiro do Sul – Aparecida de Goiânia
CEP- 74917150
Fone: 32772441

15- Marizete Gomes de Moraes
Avenida Comercial QD D LT 01 s/n
Setor Centra -Abadia de Goiás
CEP- 75345000
Fone: 350331421

16- Maria Madalena Pereira Celestino
Rua Catalão QD 2 X LT 24 nº 24
Setor Vila Galvão – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 35077815

17- Luciane Leila Leal Fernandes
Rua 107 QD 07 LT 12 s/n
Setor Vila São Sebastião – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 35121353

18- Luiz Ribeiro da Cunha
Rua B M. 17 QD 16 LT 34 s/n
Setor Residencial Brisas da Mata – Goiânia
CEP- 74475370
Fone: 35170352

19- Sebastião Pereira de Souza

Rua Gabriel Alves QD 19 LT 14 s/n
Setor Parque Isabel – Abadia de Goiás
CEP- 75344500
Fone: 35031194

20- Walisson de Jesus Reis
Rua 107 QD 13 LT 06 s/n
Setor Vila São Sebastião – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 35123285

21- Vilma Narciza dos Santos
Rua T R 04 QD 04 LT 33 s/n
Setor Tupinambá dos Reis – Goiânia
Fone: 9204 2437

22- Wagna Oliveira da Silva Campos
Rua C 04 QD 10 LT 20 s/n
Setor Residencial Valéria Perillo – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 81269352

23- Ivone Docha de Farias
Rua Marcelo Caldas QD 05 LT 05 s/n
Setor Dom Felipe – Abadia de Goiás
CEP- 75345000
Fone: 96517015

24- Hilsa Ferreira de Oliveira
Rua Haifa Skail QD 23 LT 02 s/n
Setor Jardim Imperial – Guapó – Goiás
CEP- 75350000
Fone: 35522480

25- Glaciete Maria Moreira
Rua J K QD 11 LT 13 s/n
Setor Parque Isabel – Abadia de Goiás
CEP- 75345000
Fone: 35031780

26- Gercina Pereira de Oliveira
Rua F N 13 QD 17 LT 30 s/n
Setor Jardim Fonte Nova - Goiânia
CEP- 74594031
Fone: 35174199

27- Flávia Maria Soares
Rua Trindade QD 01 LT 12 s/n
Setor Parque Isabel – Abadia de Goiás
CEP- 75345000
Fone: 35031193

28- Elizabeth Mendonça Umbelino Cruz
Rua Fuad Rassi aptº 218 B. Condomínio Caraíbas nº 605
Setor Vila Jaraguá – Goiânia
CEP – 74655030
Fone: 32033285

29- Dalva de Fátima Souza
Rua Campinas QD 14 LT 20 s/n
Setor Parque Izabel – Abadia de Goiás
CEP- 75345000
Fone: 35031287

30- Cristiane Pereira Rosa Vieira
Avenida Minas Gerais QD B. 03 LT 12 s/n
Setor Vila Pedroso – Goiânia
CEP- 74770090
Fone: 32083184

31- Alexandre Cardoso Nascimento
Rua Nelson Jorge QD 05 LT 01 aptº 301 – Condomínio Ilha Bela
Setor Jardim Bela Vista – Goiânia
CEP- 74912034
Fone: 32490249

32- Adriane Ferreira da Silva
Rua Pelágio Luciano Alves QD 21 LT 15 s/n
Setor Parque Isabel – Abadia de Goiás
CEP- 75345000
Fone: 35031373

33- Valéria Cristina de Almeida Lemos
Rua 02 QD 27 LT 09 casa B s/n
Setor Conjunto Uirapuru III – Senador Canedo
CEP- 75250000
Fone: 92076788

34- Willian Paiva da Silva
Avenida Comercial QD 01 Lt 05 s/n
Setor Vila Goiany – Abadia de Goiás
CEP- 75345000
Fone: 35031370