

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

EDNA LEMES MARTINS PEREIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE
PARA OS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO: Projeto de LPP da
UEG no Norte Goiano (1999-2001)**

GOIÂNIA - GO
2014

EDNA LEMES MARTINS PEREIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE
PARA OS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO: Projeto de LPP da
UEG no Norte Goiano (1999-2001)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás. Linha de Pesquisa - Estado, Políticas e Instituições Educacionais. Área de Concentração: Educação Escolar e Sociedade, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Iria Brzezinski.

GOIÂNIA - GO

2014

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Pereira, Edna Lemes Martins.

P436f Formação de professores de história na universidade para os trabalhadores da educação [manuscrito] : projeto de LPP da UEG no norte goiano (1999-2001) / Edna Lemes Martins Pereira. – 2014.

232 f. : il.; grafs.; 30 cm.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

“Orientadora: Profa. Dra Iria Brzezinski”.

Bibliografia.

1. Professores – Formação. 2. Ensino superior. I. Título.

CDU 378(043)

EDNA LEMES MARTINS PEREIRA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE PARA OS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO: Projeto de LPP da UEG no Norte Goiano (1999-2001)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, Goiânia-GO, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais, sob orientação da Prof^a Dra. Iria Brzezinski.

Aprovada em de de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Iria Brzezinski - Presidente (PUC Goiás)

Prof.^a Dr.^a Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza (UFG)

Prof. Dr. Wanderley Azevedo de Brito (IFG)

Prof.^a Dr.^a Maria Francisca de C. Souza Bites
(Aposentada pela PUC Goiás)

Prof.^a Dr.^a Maria Esperança Fernandes Carneiro (PUC Goiás)

DEDICATÓRIA

Dedico a presente tese a minha família, nas pessoas de meus pais: Edio Lemes da Silva, Darci Martins Lemes e de minha sogra Terezinha Rosa Pereira pelo carinho e apoio.

Ao meu esposo Luiz Carlos Alves Pereira e aos nossos filhos Edio Neto, Leandro e Gabriel, amores de minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, razão de minha existência e presença constante em minha vida.

À professora *doutora Iria Brzezinski*, pela amizade, confiança e apoio. Sua orientação acadêmica criteriosa auxiliou-me, possibilitando, paulatinamente, a superação de meus limites teóricos e práticos, tornando possível a realização deste trabalho.

À *banca de qualificação*, composta pela *orientadora da tese*, professora Dr^a. Iria Brzezinski, pela professora Dr^a. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza, pelo professor Dr. Wanderley Azevedo de Brito, pela professora Dr^a. Maria Francisca de C. Souza Bites e pela professora Dr^a. Maria Esperança Fernandes Carneiro, pelas críticas e contribuições pertinentes para esta tese.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás, pelo aprendizado e contribuições durante o curso.

Aos colegas do Programa de mestrado e doutorado, em especial, à Ana Celuta, Leonor, Renata, Márcio, Eliezer, Joana, Lázara e José Izecias, pela amizade, incentivo e convivência acadêmica.

À Alessandra, Secretária do Programa de Pós Graduação em Educação e aos *funcionários* da Biblioteca Central da PUC GO, pelo atendimento cordial.

Aos 12 professores/egressos do LPP em História, que contribuíram respondendo os questionários, fonte de informações valiosas para essa tese.

Ao professor *Antônio Borges Leal Filho (Subsecretário Regional da Educação de Porangatu)* e à professora *Maria José Alves A. Borges (Diretora da UEG-UnU de Porangatu)*, pelo apoio e amizade.

Aos colegas e amigos (as) da UEG, em especial Ivete Regina, Nely Borges, Magna Maria, Délia Maria, Maricelma Duarte, Maria Auxiliadora, Lucimar e da SRE de Porangatu, pelo incentivo, apoio e amizade.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

Para mim [o curso] foi de grande valia, visto que a partir dele pude melhorar a qualidade do meu trabalho, sentir-me mais valorizada enquanto pessoa, e, profissionalmente, tive oportunidade de ministrar aulas no curso de Licenciatura em História na UEG de São Miguel do Araguaia. (P 6).

O curso foi de suma importância, pois através dele pude melhorar meus conhecimentos, aprimorando meu lado profissional, intelectual e social. (P 10).

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	07
LISTA DE MAPAS	10
LISTA DE QUADROS	10
LISTA DE TABELAS	10
LISTA DE GRÁFICOS	11
RESUMO	12
ABSTRACT	13
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - A GLOBALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DA AMÉRICA LATINA	32
1.1 Interferências do Banco Mundial (BM) nas políticas educacionais para a América Latina (AL)	36
1.2 O Projeto Principal de Educação (PPE)	58
1.3 PRELAC - Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe	66
CAPÍTULO II – OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	76
2.1 Educação Básica	77
2.2 Educação Superior	85
CAPÍTULO III – POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	111
3.1 Políticas educacionais e formação de professores no Brasil	120
3.2 Políticas de Interiorização do Ensino Superior em Goiás	134
CAPÍTULO IV – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS E O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA OS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO (UTE)	146
4.1 A UEG e o Programa UTE	146
4.2 O Projeto Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada em questão	150
4.3 A formação do Professor de História nas últimas décadas	159
4.4 Curso de Licenciatura em História da UEG – UnU de Porangatu	169
4.5 O Projeto Emergencial de LPP em História da UnU de Porangatu: aprofundando detalhes significativos	172
4.6 O curso de LPP em História: revelando o real	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	212
APÊNDICE	228
ANEXOS	232

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGM	- Associação Goiana dos Municípios
AI	- Avaliação Institucional
AL	- América Latina
ALCA	- Área de Livre Comércio das Américas
Alfa	- Faculdade Alves Faria
ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	- Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
CAAI/UEG	- Comissão de Assessoria de Avaliação Institucional da UEG
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	- Centro de Estudos Educação e Saúde
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CEFETs	- Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina
CET	- Centros de Educação Tecnológica
CFE	- Conselho Federal de Educação
CIE	- Conferência Ibero-americana de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONAE	- Conferência Nacional da Educação Básica
Consed	- Conselho Nacional de Gestores da Educação
CREDUC	- Programa de Crédito Educativo
CRNE	- Conferência Regional de Ministros da Educação
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DEMEC	- Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura em Goiás
EAD	- Educação a Distância
ENADE	- Exame Nacional de Desenvolvimento Estudantil
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	- Programa de Educação para Todos
Esefego	- Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás
ETEs	- Escolas Técnicas Federais
FACEA	- Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis
FECELP	- Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu
Fesurv	- Fundação de Ensino Superior de Rio Verde
FIES	- Financiamento Estudantil do Ensino Superior
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FNDEP	- Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública
FNE	- Fórum Nacional de Educação
FORD	- Ford Motor Company

FORUNDIR	- Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades/Centros/Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
Fundescola	- Fundo de Fortalecimento da Escola
GED	- Gratificação de Estimulo à Docência
Gestar	- Programa de Gestão e Aprendizagem Escolar
GTA	- Grupo Técnico de Acompanhamento
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	- Instituição de Ensino Superior
IFET	- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFG	- Instituto Federal Goiano
IFs	- Institutos Federais de Educação
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISE	- Instituto Superior de Educação
ISEs	- Institutos Superiores de Educação
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/1996
LPP	- Licenciatura Plena Parcelada.
LSE	- Levantamento da Situação Escolar
MEC	- Ministério da Educação Básica e Cultura
MPO	- Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
MST	- Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NEB	- Projeto de Educação Básica para o Nordeste
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	- Organização dos Estados Americanos
OMC	- Organização Mundial do Comércio
PAHE	- Plano de Ação sobre Educação
Pape	- Projeto de Adequação do Prédio Escolar
PBO	- Pesquisa Bibliográfica Orientada
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE Escola	- Plano de Desenvolvimento da Escola
PES	- Planejamento Estratégico da Secretaria
PIBIC	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLPP	- Projeto Licenciatura Plena Parcelada
PME	- Projeto de Melhoria da Escola
PMFE	- Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas

PMQE	- Programa de Melhoria da Qualidade do Mobiliário e Equipamento Escolar
PNAC	- Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
Pnad	- Pesquisa Nacional de Domicílios
PNAE	- Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	- Plano Plurianual
PPE	- Projeto Principal de Educação
Praler	- Programa de apoio à leitura e à escrita
PRELAC	- Projeto Regional de Educação para a AL e o Caribe
PROGESTÃO	- Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
Programa UTE	- Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação
Provão	- Exame Nacional de Cursos
PUC Goiás	- Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SAEB	- Sistema Nacional da Educação Básica
SEB/MEC	- Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação e Cultura
SEE	- Secretaria da Educação do Estado de Goiás
SIMPROR	- Sindicato dos Professores Regionais
Sinaes	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINDGOIANIA	- Sindicato das Escolas Municipais de Goiânia
SINEPE/GO	- Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de Goiás
SINPRO	- Sindicato dos Professores do Estado de Goiás
SINTEGO	- Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Goiás
SUDENE	- Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UCG	- Universidade Católica de Goiás
UEE	- União Estadual de Estudantes
UEG	- Universidade Estadual de Goiás
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIANA	- Universidade Estadual de Anápolis
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unip	- Universidade Paulista
Universo	- Universidade Salgado de Oliveira
UnU	- Unidade Universitária
USAID	- United States Agency for International Development
UTE	- Universidade para os Trabalhadores da Educação

LISTA DE MAPAS

Figura 1 - A UEG em Goiás	148
Figura 2 - Municípios do Norte goiano beneficiados pelo PLPP em História	182

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de instituições de Ensino Superior por Natureza e Dependência Administrativa – Brasil – 1980 a 2010	95
Quadro 2 - Evolução do número de matrículas no ensino superior – Instituições Públicas e Privadas (1980-2010)	101
Quadro 3 - Ensino Regular – Número de funções docentes no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, por grau de formação - 1996. (Brasil-Goiás)	128
Quadro 4 - Número de Funções Docentes na Educação Básica por Escolaridade, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2012	128
Quadro 5 - Número de Matrículas na Educação Superior por Categoria Administrativa Goiás (1981-2010)	137
Quadro 6 - Convênios, cursos, graduados PLPP – Goiás	144
Quadro 7 - Convênios, cursos, períodos e licenciados – UnU de Porangatu.....	174
Quadro 8 - Categorias e descritores	185

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo, por grupos de idade – Brasil	62
Tabela 2 - Taxa de analfabetismo de pessoas de 10 anos ou mais de idade – Unidade Territorial: Centro-Oeste	63
Tabela 3 - Participação setorial dos empréstimos aprovados pelo Banco Mundial para o Brasil (1987-1994)	79
Tabela 4 - Dificuldades de ingresso no ensino superior até 1999	189

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de Instituições de Educação Superior Pública e Privada	96
Gráfico 2 - Evolução do número de matrículas no ensino superior – Instituições Públicas e Privadas (1980-2010)	102

PEREIRA, Edna Lemes Martins. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE PARA OS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO**: Projeto de LPP da UEG no Norte Goiano (1999-2001). Goiânia, 2014. 232 p. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

RESUMO

Esta Tese insere-se na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais. Seu objetivo geral consiste em desenvolver estudos sobre a influência do projeto neoliberal nos processos de reforma educacional que surgiram no contexto de globalização, em especial, na formação de professores de História da Educação Básica no Projeto de Licenciatura Plena Parcelada (PLPP) /UEG da UnU de Porangatu, turma única (1999-2001). A relevância social do tema está na importância do PLPP para os professores da Região do Norte Goiano que atuavam sem formação em nível superior até o ano de 1999, período da criação da UEG e da implantação do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação (UTE). Os objetivos específicos propostos e alcançados foram a) mapear a expansão do ensino superior no Brasil e em Goiás, bem como o processo de interiorização da universidade pública estadual; b) analisar as potencialidades e os limites da formação em serviço dos professores de História em sua profissionalização docente e c) compreender a importância do Programa LPP para os professores de História da Região Norte Goiana. O problema de pesquisa refere-se à identificação dos impactos do PLPP/UEG na formação em serviço dos professores do curso de História do Norte Goiano, ministrado na UnU de Porangatu/UEG. Os sujeitos da pesquisa são 12 professores/egressos do curso. Adotou-se como método o materialismo histórico dialético. A pesquisa é qualitativa, com análise de questionários e análise de conteúdo. As categorias de análise que emergiram da sistematização dos dados empíricos são: Políticas Educacionais, Formação de Professores e Profissionalização docente do professor de História. Como resultados da pesquisa sobressaem aspectos negativos e positivos: Dentre os negativos ressaltam-se as dificuldades relacionadas à falta de estrutura física e pedagógica da Universidade, o caráter emergencial, a formação em serviço, suspensão do direito trabalhista dos servidores na realização do curso em finais de semana e férias. Como positivos verifica-se que a UEG, interiorizou o ensino superior público em Goiás qualificando em serviço pelo PLPP aproximadamente 65% de docentes que atuavam na educação básica sem cursos em nível superior. Garantiu aos professores de História da Região do Norte Goiano certificações em nível superior, vantagens de cargos e salários, participação em concursos públicos e em cargos de confiança, mudanças em sua autoestima e em sua postura e exercício profissional, fatores essenciais para a construção de seu profissionalismo.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Interiorização do Ensino Superior, Universidade para os Trabalhadores da Educação; Formação de Professores, Licenciatura Plena Parcelada em História.

PEREIRA, Edna Lemes Martins. Formation of History Teachers in the University for workers of Education: Project of LPP of the UEG in the North of Goiás (1999-2001). Goiânia, 2014. 232 p. Thesis. (Doctorate in Education) - Program of Post Graduation in Education, Pontifícia Universidade Católica of Goiás.

ABSTRACT

This Thesis is part of the Research line State, policies and Educational institutions. Its general objectives consists in developing studies on the influence of the neoliberal project in the processes of Educational reform which have emerged in the context of globalization, mainly in the formation of history teachers of the Basic Education Projeto Licenciatura Plena Parcelada (PLPP) / State University of Goiás (UEG) branch of Porangatu (UnU) single class (1999-2001). The social relevance is in the importance of PLPP for the teachers of North Goiás that acted without training in higher education until the year of 1999, period of creation of the UEG and the implantation of the Program University for the workers of the Education (UTE). The proposed specific objectives were achieved and a) to map the expansion of higher education in Brazil and Goiás, as well as the process of Interiorization of state public university, b) to analyze the potentialities and the limits of the formation in service of the history teachers in their professionalization, c) to understand the importance of LPP program for History teachers of the North of Goiás. The problem of the research refers to the identification of the impacts of the PLPP/UEG in the formation in service of the teachers of the History course of the North of Goiás, taught at the UnU of Porangatu/UEG. The characters of the research are 12 teachers / graduates of the course. It was adopted as a method the dialectical historical materialism. The research is qualitative, with analysis of questionnaires and content analysis. The categories of analysis that appeared with the systematization of the empirical data are: Educational Policies, Teacher Training and professionalization of the History teachers. As search results stand positive and negative aspects: Among the negative points are related to lack of physical and pedagogical structure of the University difficulties, the emergency nature, in-service training, suspension of labor law of the servers in the realization of the course in late weekend and holiday. Positive as it appears that the UEG internalized the public higher education in Goiás qualifying in service by PLPP approximately 65% of teachers who worked without courses at the college level. It assured the teachers of History of the North Region of Goiás certifications at a higher level, advantages in positions and salaries, participations in public exams and the positions of confidence, changes in their self-esteem and in their posture and professional practice, essential factors for building their professionalism

Keywords: Educational Policies, Interiorization of Higher Education, University for Workers of Education; Formation of Teachers; Full Degree Parcelled in History.

INTRODUÇÃO

A motivação em investigar a formação de professores de História por meio do Programa de Licenciatura Plena Parcelada (PLPP) relaciona-se ao meu interesse de pesquisadora em analisar e compreender a formação inicial desses professores, bem como os limites e potencialidades da formação referida para a maioria dos professores efetivos da rede estadual de ensino de Goiás na década de 1990. Essa escolha assenta-se, também, na minha condição de professora do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária (UnU) de Porangatu. Nessa condição, e enquanto ministrava aulas, pude acompanhar a implantação do referido Projeto, que integra um amplo Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação (UTE).

Fiz o curso de Licenciatura em História na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu (FECERP), incorporada como UnU à UEG em 1999. Para aprofundar meus estudos cursei o mestrado na área de educação na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

Iniciei minha carreira docente na educação básica em 1993, ingressando no ensino superior em 1995. Desde a conclusão do mestrado, ocorrida em 2004, procurei saber mais sobre a formação de professores, o que passou a me instigar continuamente, em especial, aquela que se dava no Município de Porangatu. Os debates durante as aulas do curso de doutorado incitaram um aprofundamento do tema. Esse aprofundamento levou-me a definir a Formação de Professores de História do PLPP da Universidade Estadual de Goiás (UEG), na Unidade Universitária de Porangatu, como objeto de pesquisa. Minha definição não foi casual, pois decorre do fato de que a formação de professores tem sido uma questão inquietante em minha vida pessoal e profissional.

Vivo em Porangatu desde 1980. A distância que separa Goiânia (capital) desse Município, localizado no Norte goiano de Goiânia, não impedia a circulação por lá das ideias que iam se constituindo sobre a formação de professores que deveriam atuar na educação básica. Ouvei de uns, histórias sobre a formação de professores que se preparavam em cursos de Magistério em nível médio, em colégios confessionais e em sistema de internato em outras cidades. E ouve de outros, histórias de professores que pretendiam atuar na educação básica e que não

possuíam formação compatível com a área do currículo em que lecionavam. Desse modo eles continuavam atuando nos sistemas de ensino estadual, municipal e privados na condição de professores “leigos”, já que não dispunham de oportunidades para realizar uma formação em nível superior no local onde trabalhavam.

Com o processo de interiorização da educação superior no Estado de Goiás, algumas iniciativas de formação atingiram a Região do Norte de Goiás. Em 1985, instalou-se na cidade de Porangatu a Faculdade de Educação Ciências e Letras de Porangatu (FECELP), instituição estadual que ofereceu cursos de Licenciatura em Letras, Geografia, História e Ciências (Bacharelado). Com a anexação da FECELP à UEG no ano de 1999, o curso de Ciências é extinto e novos cursos de Licenciatura são criados como: Matemática, Biologia, Educação Física e o bacharelado em Sistema de Informação. Estes cursos gradativamente vão formando professores das cidades circunvizinhas e de outros Estados, ao longo de três décadas. A cidade de Porangatu já era referência regional na agropecuária, no comércio, na indústria, mas com a instalação da Faculdade, transformou-se em polo educacional pela oferta da educação em nível superior.

Em 1999 a UEG, em convênio com a Secretaria da Educação do Estado de Goiás (SEE), implantou o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação (UTE), voltado para a formação de docentes em serviço. Esse Programa instituiu o Projeto Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada (PLPP). Em seu início, atendeu profissionais vinculados ao Sistema Estadual, sem formação em nível superior, visando cumprir as exigências da Lei n. 9.394 de 20/12/1996, que em seu Art. 87, § 4º, previa que no fim da *Década da Educação*¹, que o ingresso no sistema educacional público seria feito somente por portadores de diploma de licenciado em curso superior ou formados por treinamento em serviço. Neste mesmo artigo, a LDB/1996 apregoava que as universidades deveriam oferecer “programas de capacitação para todos os professores em exercício” (Art. 87, § 3º, inciso III).

O Art. 62 da referida Lei prescrevia que a formação de professores fosse feita nas universidades e institutos superiores de educação. Embora essa lei tenha

¹ Compreendida como um período que deveria se estender de 1996 a 2007, a *Década da Educação*, instituída pela Lei 9394/1996, visou determinar um prazo de dez anos para habilitar professores em nível superior. Essa Lei estabeleceu em seu Art. 87, § 4, que “Até o fim da *Década da Educação* somente [seriam] admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

mantido as exigências da formação referida vinculada ao curso superior, admitia, no entanto, como formação mínima para atuar na educação infantil, o curso em nível médio, na modalidade Normal. As exigências para a formação dos profissionais que atuavam em diversas áreas da educação básica não eram diferentes daquelas requeridas para os anos iniciais, pois indicavam a formação em nível superior. Em seu Art. 61, a Lei destaca que a formação dos profissionais que atuavam no ensino fundamental e médio deveria “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando [tendo] como fundamentos: 1 – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; 2 – o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (LDB 9394/1996, Art. 61). Este artigo foi modificado pela Lei 12.014/2009, assumindo em sua redação atual que

A formação de profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais e de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2009, Art. 61, § Único).

Em seu artigo 65, destaca que “[...] a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”.

Para a execução do previsto nos artigos anteriores, em seu § 4º do artigo 87, a LDB/1996 instituiu um prazo de formação para todos os docentes que atuavam na educação básica assim: “[...] até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Ressalto que, de acordo com as prescrições legais, pode-se afirmar que após a LDB 9394/1996 a formação dos professores em nível superior ou por meio do treinamento em serviço era uma meta e um desafio a serem enfrentados rapidamente, a fim de assegurar o direito garantido em lei de escolarização a todas as crianças em idade escolar.

De acordo com Brzezinski (2013), existem duas interpretações para § 4º do Art. 87 da LDB/1996 no que diz respeito ao cumprimento de prazos e forma de admissão de professores formados em nível superior. Conforme a primeira interpretação entendeu-se que o curso superior seria obrigatório para os admitidos como ingressantes no sistema de ensino após o término da *Década da Educação* (1997-2007). A outra interpretação levou ao entendimento de que existia uma obrigatoriedade implícita no termo, obrigando todos os professores que atuavam ou que viessem a atuar no sistema educacional a serem formados em cursos de licenciaturas ou mediante capacitação em serviço.

Como no Estado de Goiás os cursos de licenciaturas públicos só eram oferecidos na Universidade Federal de Goiás (UFG) e em algumas autarquias, que cobravam mensalidades, localizadas no interior, os professores das cidades muito distantes da Capital, como Porangatu e outros municípios circunvizinhos localizados no Norte Goiano, dificilmente teriam condições de cursá-los. A criação da UEG foi a iniciativa mais compatível com os anseios dos professores de vários dos municípios do território goiano, apresentando-se como a melhor alternativa para formá-los. Isso é verdadeiro tanto para os já atuantes nos sistemas e redes de ensino como para os que desejassem se tornar professores. Surgiu, portanto, como solução, junto com a criação da Universidade *multicampi*, o amplo Projeto Licenciatura Plena Parcelada (PLPP), que passou a ser conhecido por “Parcelada”.

A UEG, além de ampliar o lócus da oferta de cursos públicos de licenciaturas, interiorizou, simultaneamente, o acesso ao ensino superior e capacitou por meio do Programa LPP, aproximadamente 65% dos professores efetivos do sistema público estadual, que conforme Brzezinski, Carneiro e Brito (2005) atuavam sem formação em nível superior. Entre esses, nesta tese, dá-se realce e aprofundam-se estudos acerca da formação de 50 professores de História, da Região do Norte Goiano, que até 1999 atuavam na educação básica.

Ao processo de interiorização do ensino superior ocorrido no final da década de 1990, por intermédio da UEG, acrescenta-se a recente ampliação e interiorização da rede federal de ensino com a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)². Esses Centros, além dos cursos técnicos que ministravam,

² O CEFET, a partir de 2008, transformou-se em Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás (IFG). Essa Instituição oferece diferentes modalidades de ensino, que vai do ensino médio à pós-graduação, dos cursos técnicos profissionalizantes às licenciaturas.

passaram a oferecer cursos de licenciaturas para os profissionais das regiões em que foram implantados. A Região Norte, lócus desta pesquisa, foi beneficiada pela rede federal no ano de 2008, quando da implantação do IFG na cidade de Uruaçu, cidade que fica distante de Porangatu 132 km. No ano de sua implantação o IFG de Uruaçu ofereceu os cursos de Licenciatura Plena em Química, Técnico em Edificações – Subsequente, Técnico em Manutenção e Suporte em Informática integrado ao Ensino Médio – PROEJA. Em 2009 foram implantados os Cursos Técnicos Integrados em Informática e Edificações (IFG-URUAÇU, 20014).

A fim de compreender a complexidade que envolve as políticas de formação de professores para as diversas instituições de ensino superior do Brasil, e especialmente para a UEG, o Projeto PLPP foi escolhido para ser investigado e tem por *objetivo geral* desenvolver estudos sobre a influência do projeto neoliberal nos processos de reforma educacional que surgiram no contexto da globalização, em especial, na formação de professores de História da educação básica pelo PLPP/UEG da UnU de Porangatu. Os objetivos específicos são os seguintes:

- a) Mapear a expansão do ensino superior no Brasil e em Goiás, bem como o processo de interiorização da universidade pública estadual.
- b) Analisar as potencialidades e os limites na formação em serviço dos professores de História, em sua profissionalização docente.
- c) Compreender a importância do Programa LPP para os professores de História da Região Norte Goiana.

Para atingir tais objetivos, parte-se da seguinte premissa:

[...] embora haja limitações, a formação de professores pelo Programa Emergencial [Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação (UTE) de Licenciatura Plena Parcelada constitui uma revolução silenciosa diante da abrangência do contingente de alunos/professores, pois são criados espaços concretos de acesso ao ensino superior, e, sobretudo, possibilitam-se a efetiva formação profissional em nível superior e a profissionalização docente (BRZEZINSKI, CARNEIRO, BRITO, 2005, p. 245).

O entendimento desse Programa³ como uma *revolução silenciosa* pelos autores dá-se ao fato de ter sido implementado pela recém-criada UEG e de ter se

³ Em decorrência do Programa UTE de Goiás, instituído pela UEG em 1999, foi criado o PLPP, que implementou cursos de LPP em diferentes áreas do conhecimento.

estendido para a grande maioria dos municípios goianos por mais de uma década. Seus reflexos manifestaram-se lenta e continuamente tanto na UEG como nas escolas de atuação dos egressos da LPP.

A implantação desse Programa não se fez sem dificuldades. Apesar delas, o mesmo conseguiu proporcionar formação para os professores de “[...] uma região socioeconômica ainda considerada periférica na conjuntura nacional [...] e atender a escassa e histórica “[...] demanda universitária para cursos de licenciatura” voltados para a formação de professores do Estado de Goiás” (BRZEZINSKI, CARNEIRO; BRITO, 2005, p. 246). Sua implementação garantiu aos professores graduandos, o direito de frequentar uma universidade pública que foi ao seu encontro, promovendo domínio de conhecimentos e saberes, além de desenvolvimento pessoal, social, ascensão conforme o plano de cargos e salários dos sistemas. Concedeu-lhes também a formação inicial em nível superior e, ainda, impulsionou a formação continuada, conforme dados levantados por meio desta pesquisa.

A ausência de políticas educacionais voltadas para a formação de professores em Goiás antes da LDB/1996, não difere muito da ausência de políticas públicas em outros estados brasileiros e em países não desenvolvidos, marcados pela pobreza, tais como alguns da América Latina. Gadotti (2000) já alertava que os educadores latino-americanos deveriam se perguntar “[...] até que ponto a educação pode tornar-se um instrumento de libertação do autoritarismo, que disfarçada ou ostensivamente oprime as nações latino-americanas” (GADOTTI, 2000, p. 13).

As pesquisas educacionais, muito mais do que realizar a reconstituição histórica dos fatos, devem servir de instrumentos de luta que ultrapassem as contradições opressivas da sociedade. Tem-se clareza de que qualquer proposta de formação de professores depende do projeto de sociedade em curso, visto que ela está circunstanciada a um processo histórico de políticas educacionais condicionadas segundo a agenda internacional proposta para o continente latino-americano. Logo, tais políticas são regidas por uma determinada lógica, advinda de um determinado projeto, oriundo, por sua vez, de uma determinada ordem mundial: a sociedade capitalista globalizada.

Partindo-se, pois, dessa compreensão, essa pesquisa procurou apreender e analisar o contexto latino-americano e brasileiro em que as diversas políticas e propostas de formação de professores que estão em curso foram implementadas.

Essa investigação procurou ainda apreender e interpretar o objeto pesquisado, baseando-se em estudos já realizados sobre as políticas educacionais brasileiras articuladas à construção de um projeto social do País. Logo, a proposta de formação de professores posta em prática pelo Projeto LPP/UEG só se revestiria de seu verdadeiro sentido se fosse interpretada à luz da compreensão do contexto histórico em que se encontrava inserida.

Do interesse na formação de professores para atuar na educação básica pública surgiu o *problema* desta pesquisa, assim formulado: Quais são os impactos do PLPP/UEG na formação em serviço dos professores do curso de História do Norte Goiano ministrado na UnU de Porangatu/UEG, de 1999 a 2001?

O curso realizado no *Polo*⁴ de Porangatu, atual UnU de Porangatu, como já mencionado, decorreu do prescrito pela LDB 9.394/1996, bem como do fecundo debate sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica nas licenciaturas.

Essa determinação legal provocou a expansão de cursos oferecidos em caráter emergencial em universidades e outras instituições de ensino superior (IES), bem como propiciou o surgimento de acordos e convênios entre as instituições formadoras, Estados, Municípios e Sindicatos. Na atualidade, presencia-se a expansão de novas instituições formadoras de professores de História e de outras licenciaturas como é o caso dos Institutos Federais de Educação (IFs) mencionados.

A compreensão do PLPP de História é muito importante, pois envolve o desvelar dinâmico das complexas relações institucionais, tais como a explicitação de seus aspectos interpessoais, estruturais, organizacionais e curriculares. Sobre as relações institucionais, pesquisadores que estudam a temática, Brzezinski; Carneiro e Brito (2005, p. 16) consideram que, quando se trata de uma instituição educacional como a UEG, que vem “[...] desenhando sua identidade, construindo seu projeto de universidade pública contemporânea” e *multicampi*, a pesquisa se torna igualmente complexa, por exigir o levantamento de dados de diferentes tipos, mas que se complementam, e por meio dos quais a realidade da experiência do PLPP/UEG passa a ser demonstrada de modo científico.

⁴ Polo de Porangatu era a denominação original, depois da criação da UEG foi modificada para UnU de Porangatu. “Polo é tido como local que abriga cursos de graduação do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação e Cursos Sequenciais” (UEG, 2006, p. 14).

O método do Materialismo Histórico Dialético orientou esta investigação, visando atingir os objetivos propostos. Na concepção de Lakatos (2010, p. 65) “método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Gatti (2007) esclarece que a escolha do método está relacionada a fatores internos da vivência do pesquisador com o objeto pesquisado. Nesse sentido, essa escolha vai muito além da lógica, pois tem a ver com as trocas e experiências do pesquisador com seu campo de estudo.

Os métodos de trabalho precisam ser vivenciados em toda a sua extensão, pela experiência continuada, pelas trocas, pelos tropeços, pelas críticas, pela sua integração mediada pelo próprio modo de ser do pesquisador enquanto pessoa. Sem estas condições, falta aquele toque que traz a marca de quem cria, e cria porque integra subjetivamente e criticamente o que uma tradição em certa área de investigação produz historicamente (GATTI, 2007, p. 55).

A opção pelo Materialismo Histórico Dialético deu-se por ser ele um método que busca captar a totalidade em movimento, considerando a História, que nesta pesquisa volta-se para a formação de professores de História por meio do PLPP implementado no Polo de Porangatu. A compreensão da totalidade em movimento está assentada na *dialética*, entendida e explicitada por Brzezinski; Carneiro e Mesquista (2007, p. 6), como

[...] a forma de compreender as contradições da realidade. Pensar o movimento do real é pensar a dinâmica interna dos elementos que são negados pelo seu contrário, que por sua vez, é negado e superado por novos elementos, em uma sequência de afirmação, negação e superação

A dialética, de acordo com Gadotti (2000, contra capa), “[...] nos ensina que o novo de hoje brota no velho de ontem. Se uma educação nova está brotando hoje, ela não representará, certamente, o aniquilamento do velho”, mas sim uma relação dialética de cada fase histórica, marcada por sucessos e fracassos, experiências, avanços e recuos no campo sócio-político e educacional. O autor também esclarece que “[...] através do método dialético o fenômeno ou coisa pesquisada deverá

apresentar-se ao leitor de tal forma que ele o apreenda em sua totalidade” (GADOTTI, 2000, p. 31).

“Analisar, discutir, estabelecer conexões, debater um determinado assunto é percorrer o caminho da dialética, que etimologicamente vem do grego *dialektos*, que significa diálogo”. (GADOTTI, 2000, p. 38) indica ainda que

[...] enquanto instrumento de análise, enquanto método de apropriação do concreto, a dialética pode ser entendida como crítica, crítica de pressupostos, crítica de ideologias e visões de mundo, crítica de dogmas e preconceitos. A tarefa da dialética é essencialmente crítica.

Além de Gadotti, outro autor que trata a dialética como um processo histórico e contraditório é Severino, que destaca que o processo dialético constitui

[...] uma evolução por contradição... As coisas vão evoluindo, vão mudando porque no seu próprio interior elas contêm sua própria negação, cada coisa sendo, portanto, ao mesmo tempo, igual a si mesma e ao seu contrário! Por isso, todas elas são atravessadas por um conflito interno, a luta dos contrários que as obriga a mudar passando sempre por um momento de afirmação, por um momento de negação e por um momento de superação, cada um deles se posicionando em relação ao seu anterior (SEVERINO, 1993, p. 135).

Na tradição dialética, o princípio básico da compreensão do real e do conhecimento se fundamentam no processo histórico que a cada momento é constituído por múltiplas determinações, no movimento que decorre das forças contraditórias que constituem a práxis dos homens.

Na perspectiva dialética, o pesquisador precisa investigar com afinco as particularidades do seu objeto, do seu campo de estudo para poder compreendê-lo em sua totalidade. No posfácio de *O capital*, segunda edição, Marx destaca que: “A pesquisa tem que captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento do real” (MARX, 1983, p. 20).

Para Souza, Magalhães e Guimarães (2011, p. 45) os estudos sobre o Materialismo Histórico Dialético mostram intensa relação entre sujeito e objeto na construção do conhecimento. Os autores destacam que “[...] ambos sofrem transformações durante o processo, que é contraditório, dinâmico e histórico. A ênfase está nas transformações que se operam durante todo o processo”.

Explicitadas essas ideias, pode-se reafirmar que o emprego do método dialético foi essencial nesta pesquisa, por permitir a análise e a compreensão tanto dos dados quantitativos quanto dos dados qualitativos colhidos no ambiente natural em que ocorreu essa investigação. Para o Materialismo Histórico Dialético, o conhecimento é processo complexo, de encadeamentos de fatos e processos interligados e independentes uns dos outros, regidos por leis próprias, como uma grande teia, com conexões e resultados. Pode-se ressaltar aqui, os ensinamentos de Souza, Magalhães e Guimarães (2011, p. 45) sobre esse método:

Na perspectiva ontológica do MHD, o mundo é inacabado, está em constante construção e transformação. A sociedade é condicionada pelo contexto econômico, político e cultural, passível de ser transformado pela ação do homem. O homem por sua vez, é um ser histórico e social inserido em um determinado contexto. A concepção histórica é o eixo da explicação e da compreensão científica e a educação é compreendida como prática social resultante de condicionantes econômicos, sociais e políticos, é vista de modo complexo, a partir de uma dinâmica própria, sustentada nas contradições e polarizações (SOUZA; MAGALHÃES; GUIMARÃES, 2011, p. 45).

Entender o homem como sujeito histórico, significa entender que ele é formado, é formador e transformador da sociedade em que está inserido. Conforme os autores supracitados as contribuições da dialética são imprescindíveis para a percepção das contribuições do PLPP para os professores de História como sujeitos que foram formados e que, ao mesmo tempo, foram e são formadores de jovens e adultos da Região do Norte de Goiás. Essa formação modificou a realidade do professor ao cursar a LPP em História, mudou suas perspectivas de profissionalização, sua concepção de direitos e de ascensão profissional, contribuindo, simultaneamente, para a melhoria qualitativa de suas aulas e, conseqüentemente, para melhorar a formação dos cidadãos goianos.

Embasada nas transformações que surgiram com a formação dos professores por meio do PLPP/UEG, a UEG conta, hoje, com 42 Unidades Universitárias (UnU) interligadas por conexões sócio-políticas, econômicas e educacionais no Estado de Goiás. A UnU de Porangatu faz parte desta complexa teia de interesses educacionais, políticos e econômicos do Estado, guardando, por isso mesmo, interdependência com organismos locais, regionais, nacionais e internacionais.

Em face do apresentado, entende-se que os processos de mundialização da economia, por meio da globalização, interferem de maneira significativa nos países latino-americanos. O Estado de Goiás assumiu o que era defendido em âmbito mundial, isto é, o pressuposto de que os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento só conseguiriam sair dessas condições e alcançar o desenvolvimento por meio da educação. Iniciou-se, assim, uma grande campanha contra o analfabetismo e em prol da qualificação da força de trabalho necessária para o mercado no continente latino-americano. Grandes investimentos foram dedicados à educação básica e ao ensino profissionalizante, principalmente nas décadas de 1980 e 1990.

Para compreender os limites e possibilidades do curso de História do Pólo de Porangatu e identificar como as mudanças educacionais passaram a interferir na profissionalização dos professores cursistas, optou-se por uma metodologia que permitiu uma visão mais compreensiva da realidade. Para isso, parte-se do princípio de que a metodologia qualitativa poderá responder às questões suscitadas pela análise do objeto. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), a utilização da pesquisa qualitativa possui cinco características básicas, que nem sempre se apresentam igualmente e com a mesma profundidade nas investigações.

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

A investigação é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, que apresenta características distintas da pesquisa quantitativa. Esta busca demonstrar que os resultados que o pesquisador conseguiu obter podem ser quantificados. Aqui serão utilizadas as duas abordagens: a qualitativa e a quantitativa. Apesar de terem pressupostos diferenciados, quando bem articuladas, são essenciais no sentido de que os dados quantitativos fornecem embasamento e suporte para os resultados qualitativos. Nesta perspectiva, os autores asseguram que “a investigação científica implica um escrutínio empírico e sistemático que se baseia em dados. A investigação qualitativa preenche estes requisitos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 64).

De acordo com Ribeiro (2004), a pesquisa qualitativa preocupa-se em descobrir e entender o que está além das aparências dos dados visíveis e perceptíveis. Preocupa-se também em descobrir outras extensões da realidade que estão presentes nas práticas cotidianas, nos hábitos, nas crenças, nos valores, na linguagem. A pesquisa qualitativa possibilita a compreensão desses significados pelas pessoas pertencentes a um contexto histórico, marcado pela construção de uma cultura que forma a identidade dos membros do grupo.

A pesquisa qualitativa permitiu elucidar os questionamentos a respeito da formação de professores de História de Porangatu e da Região: o Norte goiano. Para tanto, foram privilegiados estudos realizados por Brzezinski, Carneiro e Brito (2004); Arantes (2006), Novaes (2004) e Menezes (2008), que apontam contribuições significativas do PLPP na expansão da oferta do ensino superior em Goiás.

São raras as investigações que tratam da expansão da oferta do ensino de História pelo PLPP, o que confere mais importância ainda ao desenvolvimento desta pesquisa. Por isso, foi realizado um levantamento de dados quantitativos e uma criteriosa análise desses dados. Essa análise, feita à luz de um referencial teórico consistente, visou a identificação dos limites e das possibilidades do PLPP em História do Polo de Porangatu (GO).

A análise documental do PLPP do curso de Licenciatura em História, realizado por meio do Convênio Estadual I firmado entre a UEG e a SEE, referente ao período 1999-2001, foi o ponto de partida. Foram também estudados os planos, planilhas, diários, boletins de frequências, livro de atas da agora UnU de Porangatu, bem como os relatórios da execução do PLPP. Para evitar a realização de análises meramente intuitivas, recorreu-se à *análise de conteúdo* para apreender as ideias veiculadas nos diferentes documentos.

Apesar de reconhecer inúmeras práticas⁵ que podem ser configuradas como análise de conteúdo, Bardin (2011) localiza a efetivação dessa técnica, nos Estados Unidos, no início do século passado. Segundo ele, “A partir do primeiro século, durante cerca de quarenta anos a análise de conteúdo desenvolveu-se nos Estados Unidos. Nesta época, o rigor científico invocado é o da medida e o material analisado é essencialmente jornalístico” (2011, p. 21). A partir da década de 1940,

⁵ Bardin (2011, p. 20-21) apresenta algumas iniciativas que podem ser entendidas como análise de conteúdo. Mais detalhes podem ser visualizados nas páginas citadas.

passa a ser usada pelas Ciências Políticas; e, a partir de 1950, tem-se a “expansão das aplicações da técnica a disciplinas muito diversificadas e pelo aparecimento de interrogações e novas respostas no plano metodológico” (BARDIN, 2011, p. 25). Consoante essa autora,

Nos anos 60 e início dos anos 70, três fenômenos primordiais afetam a investigação e a prática da análise de conteúdo. O primeiro é o recurso do computador; o segundo o interesse pelos estudos respeitantes à comunicação não verbal e o terceiro é a inviabilidade de precisão dos trabalhos linguísticos (BARDIN, 2011, p. 24).

Foi somente a partir da segunda metade da década de 1970, que a análise de conteúdo multiplicou suas aplicações ao concentrar-se na transposição informática, em matéria de inovação metodológica.

Bardin (2011) e Oliveira (2008) afirmam que esta técnica vem sendo utilizada como um procedimento de pesquisa, com intenção de facilitar as análises de textos pouco esclarecedores. Como recurso metodológico, a análise de conteúdo pode servir a muitas disciplinas e objetivos, uma vez que tudo o que pode ser transformado em texto é passível de ser analisado com a aplicação desta técnica.

Sobre seu conceito, as opiniões assemelham-se no sentido de apontar que todo texto pode ser analisado, visando interpretações que tenham como objetivo ultrapassar significados manifestos de variáveis psicossociais e facilitar a compreensão de contextos históricos, culturais e sociais, entre outros. Como afirma Franco (2008, p. 12), “[...] o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”.

Marconi e Lakatos (1999, p. 100) referem-se à análise de conteúdo como “[...] uma técnica que visa os produtos da ação humana, estando voltada para o estudo das ideias e não das palavras em si”. Por sua vez, Bardin (2011, p. 37) considera que “[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Ampliando essa conceituação, encontra-se nesse mesmo texto da autora, que a análise de conteúdo

[...] pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às

condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Oliveira (2008, p. 570), ao perceber a multiplicidade de conceitos que se complementam, escreve:

A análise de conteúdo pode ser conceituada de diferentes formas, considerando a vertente teórica e a intencionalidade do autor que a desenvolve, abrangendo conceitos associados à semântica estatística do discurso político; técnica visando a inferência através da identificação objetiva e sistemática de características específicas das mensagens; técnica para produzir inferências replicáveis e práticas partindo dos dados em direção a seu contexto; um conjunto de procedimentos para produzir inferências válidas de um texto sobre emissores, a própria mensagem ou audiência da mensagem; ou ainda como um conjunto de técnicas de análise das comunicações

Para proceder a explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, promovidos pela análise de conteúdo, Bardin (2011) apresenta três etapas fundamentais e que devem ser efetivadas cronologicamente: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Essas etapas tornaram-se partes essenciais desta investigação.

Inicialmente, realizou-se uma pré-análise que consistiu nas fases de organização e de sistematização das ideias. Tanto para Bardin (p. 125) como para Franco (2008, p. 51), as fases citadas têm por finalidade a escolha dos documentos a serem analisados; a formulação das hipóteses e/ou dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentarão a interpretação final. “Esses três fatores não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estritamente ligados uns aos outros” (BARDIN, 2011, p. 125).

No segundo momento procedeu-se à exploração do material. Nesta fase os dados brutos coletados e pré-analisados foram sistematicamente transformados e agregados em uma matriz analítica, como unidades ou categorias de análise. Para Bardin (2011, p. 131), é nessa fase que ocorrem “[...] as operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.

Reservou-se a terceira fase para o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. Nessa fase, Bardin (2011, p. 131), destaca que “[...] os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos”. Após obter as significações, os dados foram interpretados por meio de inferências que

levaram em conta o quadro teórico, os objetivos propostos e as categorias de análise emergentes na matriz analítica.

Franco (2008, p. 29) destaca que a “[...] inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação”. Nessa fase da exposição é preciso reafirmar o caráter social da análise de conteúdo, que procura apreender a partir da análise textual as características da mensagem e os significados implícitos que essas características carregam.

O percurso de elaboração da tese fez com que fosse organizada em quatro capítulos. No Capítulo I – *A globalização na educação da América Latina* – foram expostas as bases teóricas que fornecem fundamentos ao processo de globalização e seus efeitos na América Latina, em face das políticas neoliberais adotadas em todo o Continente. As transformações mundiais de caráter econômico, político e social influenciaram as reformas educacionais propostas para os diferentes países latino-americanos e, em especial, para o Brasil. Para realizar a discussão exposta neste capítulo, tomou-se por base os estudos de pesquisadores – como Araújo; Rodrigues (2010), Santos (2010), Loureiro (2010), Silva (2009), Garcia (2009), Pino (2008), Brzezinski (2008), Shiroma; Moraes; Evangelista (2007), Cabral Neto (2007), Mészáros (2005), Brzezinski; Carneiro; Brito (2004), Brito (2003), Azevedo (2004), Pinsky; Pinsky (2003), Santos (2002), Vieira (2001), Bianchetti (2001), Freitas (2000), Gentili; Silva (1996), Coraggio (1996), Ianni (1992), Nóvoa (1992), Gentili (1998) e a análise de documentos do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL).

Organismos internacionais e as políticas educacionais no Brasil é o título do Capítulo 2, que contempla a discussão relativa aos efeitos do modelo neoliberal nas políticas de formação de professores. A reflexão realizada sobre a LDB 9394/1996 foi também retomada neste capítulo. Esta Lei, com base em princípios neoliberais, provocou reformas educacionais no Brasil e estabeleceu novas orientações para a formação de professores no país e em Goiás. Os estudos de França e Calderón (2013), Ferreira e Oliveira (2011), Figueiredo (2009); Soares (2009), Vieira (2001, 2011), Santos (2009), Tommasi (2009), Torres (2009), Chauí (2008), Gaio (2008),

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), Barbalho (2007), Leher (1999, 2005), Pinto (2004), Simão (2003), Amaral (2003), Durham (2003), Dias Sobrinho (2002), Oliveira; Fonseca (2001), Bianchetti (2001), Banco Mundial (2000), Aguiar (1994, 2000), Brzezinski (1994, 2000), UNESCO (1998), Frigoto (1998), Cabral Neto (1997), Brasil (1996), Ludke, (1994), Brasil MEC/SEF (1994), Gatti (1992), Freitas, (1992) foram importantes para fundamentar as discussões realizadas.

No Capítulo 3 – *Políticas de Formação de Profissionais da Educação* – foram apresentados os resultados da análise PLPP do curso de História da UEG, Polo de Porangatu. A discussão exposta neste capítulo enfoca os esforços realizados no levantamento dos dados da experiência investigada em diferentes documentos, bem como nos dados que foram produzidos por meio dos questionários respondidos por 12 professores informantes. Para resguardar a identidade destes sujeitos, eles foram identificados no questionário como: P1; P2 e, assim, sucessivamente, até a identificação do P12. A investigação também está focada no esforço empreendido para analisar o conteúdo do conjunto dos dados reunidos no decorrer do processo investigativo. As discussões feitas neste capítulo tiveram a contribuição de alguns teóricos, entre os quais, podem ser citados: Severino (2012), Vieira (2011), Gatti; Barreto; André (2011), Gentili (2010), Shiroma, Moraes; Evangelista (2007), Pino (2008), Brzezinski (2001, 2008), Azevedo (2001, 2004, 2005) Bazzo (2004), Saviani (2000).

No que se refere à retrospectiva histórica das políticas de formação de professores para a educação básica, nas décadas de 1990 e 2000, as discussões incorporaram ainda elementos da própria legislação, especialmente, os da LDB/1996, leis complementares e Resoluções.

No quarto e último capítulo – Universidade Estadual de Goiás e o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação (UTE) – foi exposto o processo de criação da UEG e explicitou-se a importância dessa Instituição para o processo de interiorização do Ensino Superior Público em Goiás. Apresentam-se também as categorias que emergiram dos resultados da análise do Projeto de LPP do curso de História da UEG, Polo de Porangatu, cujos indicadores e categorias constam da matriz analítica.

Neste IV capítulo, ainda foram relatados os esforços realizados para: a) levantar os dados da experiência investigada em diferentes documentos; b) levantar,

organizar, articular e analisar os dados do questionário (Cf. Apêndice 1), que foi respondido por 12 professores informantes. Nesse capítulo contém também exposição dos resultados da análise do conjunto dos dados reunidos no decorrer do processo investigativo. Para construir as reflexões feitas no decorrer deste capítulo, foram de grande valia as contribuições de C Taveira (2013), Brzezinski (2004, 2006, 2008, 2011), Bittencourt (2011), Gatti (2010), Carvalho (2009), Saviani (2009), UEG/PPP (2009), Brzezinski, Carneiro e Brito (2004, 2005, 2006, 2009), UEG/PROGRAMA UTE (2006), Pereira (2003), Ricci (2003), Fonseca (2003), Villa (2003), UEG/PLPP (1999-2001), CEE (2001), Pinski, (2001), Vieira; Albuquerque (2001), Ozga (2000), Nóvoa (1995, 1997), Shön (1992, 1997), Brasil (1996), Zeichner (1993), Freitag (1989), Nadai (1986), Fénelon (1982).

Pode-se concluir que fatores como: a falta de estrutura física e pedagógica da Universidade, o caráter emergencial do curso LPP em História, a formação em serviço, a suspensão do direito trabalhista na realização do curso em finais de semana e férias, não impediram a Universidade de atingir seu objetivo principal de qualificar em nível superior os professores da rede pública estadual em atendimento às exigências da LDB/1996. Isto se deu porque a implantação dessa licenciatura contribuiu para interiorizar o ensino superior, criar espaços de qualificação e de profissionalização docentes, garantindo, aos professores que a fizeram, suporte legal para o exercício da profissão. Além de qualificar, pelos saberes científicos, os professores que passaram pela experiência do curso, aprofundaram o domínio dos saberes curriculares e pedagógicos vinculados à História. Os egressos do curso tiveram maiores oportunidades para ocupar cargos de gestão, elevar seus salários, obter maior reconhecimento pessoal, profissional e social conforme comprovaram, com suas respostas.

Sobre a importância da implantação do PLPP em alguns dos campos do conhecimento, incluindo-se aqui o campo da História, pode-se acrescentar que a “Parcelada” contribuiu ainda para a consolidação da UEG como *Universidade dos Trabalhadores da Educação de Goiás*.

Espera-se que a partir desta investigação possam ser realizados outros estudos para o acompanhamento de egressos de diversos cursos ministrados pela UEG, com o intuito de verificar os impactos do PLPP e identificar os possíveis reflexos que essa

formação causou no ensino e na aprendizagem que vêm se processando nas escolas da educação básica.

CAPÍTULO I

A GLOBALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DA AMÉRICA LATINA

O propósito deste capítulo é compreender os principais processos de reformas educacionais que surgiram no contexto de mudanças econômicas e políticas que atingiram e influenciaram os mais distintos países da América Latina nas últimas quatro décadas, com suas histórias, culturas, políticas, sociedades e economias diversificadas.

A Educação brasileira vem se transformando ao longo de nossa história, sobretudo nas duas últimas décadas do Século XX e neste século. As políticas educacionais nestas décadas foram instituídas mediante aceitação dos princípios e dos processos de reestruturação do capitalismo mundial, sob a égide da globalização e das interferências de organismos internacionais na maioria dos países da AL.

A educação, como solução para os problemas de subdesenvolvimento, tornou-se tema central para a reestruturação do Estado, tornando-se, simultaneamente, parte dos interesses internacionais capitaneados pelo Banco Mundial (BM) e propalados pelo neoliberalismo. Neste contexto, a educação aparece como ideologia capaz de solucionar e favorecer a equidade⁶ de oportunidades nos países não desenvolvidos, mas com chances de desenvolvimento, visando a integração e competitividade com o mundo globalizado. Diferentemente do entendimento vulgar, o termo *equidade*, muito usado na atualidade, contrapõem-se a igualdade, como afirmam Gentili e Silva(1996, 43),

Equidade e igualdade contrapõem-se, sendo a primeira uma noção que promove as diferenças produtivas entre os indivíduos, enquanto que a segunda tende a reproduzir um critério homogeneizador de caráter artificial, a serviço de aparentes interesses coletivos que negam as diferenças mencionadas e, conseqüentemente, a própria individualidade das pessoas.

Entretanto, a educação pública, sendo estruturada em moldes capitalistas e defendendo os interesses das classes dominantes, acabou potencializando os processos de desigualdades, por meio da reprodução da divisão de classes,

⁶ Equidade: apreciação, julgamento justo, respeito à igualdade de direito de cada um, que independe da lei positiva, mas de um sentimento do que se considera justo, tendo em vista as causas e as intenções (HOUAISS, 2009, p.785).

baseada na perpetuação da exploração da força de trabalho barata, baixos investimentos em qualificação e distribuição de oportunidades educacionais entre dominantes e dominados. Mészáros (2005) afirma que o modelo capitalista qualifica o profissional, proporciona-lhe melhores condições de trabalho, disponibiliza novos equipamentos, mas gera e transmite, ao mesmo tempo, valores que “legitimam os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2005, p. 35) (grifos do autor). O BM, em sintonia com as expectativas emanadas do modelo capitalista, também investe em reformas educacionais que se conectam às necessidades de produção e reprodução do capital. Coraggio (1996, p. 102) afirma que esse

Banco estabeleceu uma correlação entre o sistema educativo e o sistema de mercado, entre escola e empresa, entre país e consumidores de serviços, *entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto*, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa. Grifos nossos.

É impossível compreender esses encadeamentos da lógica capitalista, sintonizados com as diretrizes educacionais, sem compreender a interferência do BM e das políticas neoliberais nos países latino-americanos, na África, no Leste Europeu e na Ásia. Interessa neste trabalho discutir estas interferências, de modo especial na AL, e como tais interferências modificaram a estrutura da formação docente no Brasil, particularmente, a do professor de História. Para tanto, fez-se uma análise considerando as perspectivas econômicas, políticas e culturais inerentes à interferência apontada.

Alguns autores da área entendem que os problemas locais se manifestaram como partes do contexto amplo e global em que se inseriam. Logo, a discussão dos conceitos de globalização e de neoliberalismo tornou-se essencial para o entendimento do processo de mundialização da economia e de seus reflexos nas políticas educacionais. Em seus estudos sobre esse assunto, Santos (2002) ressaltou que, nas últimas três décadas, o mundo assistiu a uma crescente intensificação dos seus modelos de interações transnacionais em grande escala. Seja em produção, informações, financiamentos, deslocamento de pessoas, trabalhadores ou não e estas novas relações e situações foram vistas como rupturas dos antigos modelos. Esse fenômeno foi designado por alguns como “globalização”. Ele afirmou também que “[...] estamos perante um fenômeno multifacetado” (2002, p. 2), com diferentes dimensões interligadas e complexas, que não se encaixam nos

modelos de homogeneização e uniformização, característicos do padrão moderno ocidental. As teorias de modernização e desenvolvimento dependentes, sustentadas por Marx (1983), segundo Santos (2002, p. 2) parecem

[...] combinar a universalização e a eliminação das fronteiras nacionais, por um lado, o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo por outro. Além disso, interage de modo muito diversificado com outras transformações no sistema mundial que lhe são concomitantes, tais como o aumento dramático das desigualdades entre Países ricos e Países pobres e, no interior de cada País, entre ricos e pobres, a sobrepopulação, a catástrofe ambiental, os conflitos étnicos, a migração internacional massiva, a emergência de novos Estados e a falência ou implosão de outros, a proliferação de guerras civis, o crime globalmente organizado, a democracia formal como uma condição política para a assistência internacional, etc.

A intensificação dessas interações mundiais de caráter econômico, político e cultural nas três últimas décadas implantaram um novo modelo de desenvolvimento social desigual. Todavia, esse modelo mantém em seu interior características antigas combinadas às especialidades modernas e complexas que sustentam a mundialização, constituídas de acordo com Santos (2002, p. 51) por “[...] três grandes constelações de práticas – práticas interestatais, práticas capitalistas globais e práticas sociais e culturais transnacionais – profundamente entrelaçadas segundo dinâmicas indeterminadas”. Ao comporem este período de transição, as práticas oscilam entre a ordem e a desordem. Assim, não conseguem dar conta do real e das singularidades específicas de cada país inserido neste processo globalizante.

Para outro autor, o impacto cultural da globalização é gigantesco e as informações (imagens, ideias, produtos, estilos) são velozmente partilhadas em escala mundial. “O comércio, as novas tecnologias de informação, os meios de comunicação internacionais e a migração global fomentam um fluxo sem restrições de cultura que transpõe as fronteiras das diversas nações” (GIDDENS, 1990, p. 64).

As inovações tecnológicas e científicas foram essenciais neste processo de interligação do mundo em uma aldeia global⁷. As tecnologias, sobretudo, aproximaram mercados, pessoas, expandindo negócios, quebrando fronteiras e

⁷ Metáfora utilizada por Octavio Ianni para explicar que a globalização é um fenômeno mundial, cujas conexões comerciais e industriais aprofundam-se e generalizam-se constantemente, aproximando e interligando as economias e nações industrializadas “por meio do comércio global e dos produtos globais” (IANNI, 1992, p. 24).

proporcionando novas oportunidades para países longínquos economicamente emergentes. A globalização, entretanto, mantém características excludentes, que favoreceram a hegemonia de países desenvolvidos sobre aqueles menos desenvolvidos e, conseqüentemente, sua dependência econômica. Várias metáforas surgem no contexto do neoliberalismo, impregnadas de utopias. Ianni (1991, p. 32), exemplifica esse caso, assim:

[...] “aldeia global”, “mundo sem fronteiras”, “nova ordem econômica mundial”, “fim da geografia e “fim da história”, entre outras, são muito indicativas das expectativas e ilusões que o neoliberalismo apresenta como ideais a serem realizados. Sem esquecer que essas utopias, que no limite se dissolvem em uma só, inspiram a prática e o discurso, a publicidade e a retórica, as diretrizes e as exigências, de uns e outros situados nas organizações, corporações, estruturas e blocos de poder que administram as linhas básicas da globalização do mundo pelo alto.

Esse cenário sugere à Sociologia, e às demais áreas das Ciências Sociais, a busca de formas alternativas para impedir que a homogeneização entre os diferentes países não exclua do desenvolvimento aqueles mais pobres, e que suas diferenças não os impeçam de valorizar sua cultura, história, crescimento econômico, social e político, dentre outros. De acordo com Ianni (1992, p. 39), as sociedades contemporâneas estão articuladas numa sociedade global

[...] no sentido de que compreende relações, processos e estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais, ainda que operando de modo desigual e contraditório. Nesse contexto, as formas regionais e nacionais evidentemente continuam a subsistir e atuar. [...] Mas, o que começa a predominar, a apresentar-se como uma determinação básica, constitutiva, é a sociedade global, a totalidade na qual pouco a pouco tudo mais começa a parecer parte, segmento, elo, momento. São singularidades, ou particularidades, cuja fisionomia possui ao menos um traço fundamental conferido pelo todo, pelos movimentos da sociedade civil global

O que se observa é que ao mesmo tempo em que a globalização intensifica a integração econômica, política, social e cultural das nações, em busca de novos mercados e expansão do capitalismo, também provoca impactos no mercado de trabalho, no comércio e na qualidade de vida da população que se diferencia, dependendo do desenvolvimento de cada país. A história da educação na AL nas últimas três décadas foi decisivamente influenciada pelo processo de modernização mundial, imposta como um ideal universal aos latino-americanos. Apoiando-se em

uma perspectiva otimista de desenvolvimento econômico, adotaram-se programas de assistencialismo, sob forte interferência de organismos financiadores internacionais, dentre eles o BM.

1.1 Interferências do Banco Mundial (BM) nas políticas educacionais para a América Latina (AL)

O BM é uma empresa financeira internacional que oferece créditos e empréstimos aos países ocidentais capitalistas espalhados pelo mundo. Criado em 1944, teve papel fundamental na reconstrução dos países prejudicados pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Seus empréstimos garantiram ao longo das últimas décadas o financiamento de inúmeros projetos que propagavam como objetivos a redução da pobreza. O que se assistiu, entretanto, foi uma expansão das políticas capitalistas e de dependência econômica. Como por exemplo, a dívida externa do Brasil, que vem se arrastando há séculos. Dívida esta, que teve no orçamento aprovado pelo Congresso Nacional Brasileiro para 2014, um total de 654,7 bilhões para seu refinanciamento (SENADO, 2013).

Vieira (2001), respaldada em Soares (1996), enfatiza que o BM foi modificando o seu foco de financiamento e de áreas de atuação ao longo dos tempos. Na década de 1980 suas propostas de investimentos para o país estavam direcionadas principalmente para as áreas de infraestrutura e agricultura. Na década de 1990 foram direcionadas para a área da educação. Isso significa dizer, em termos globais, que 4,9% dos investimentos do BM feitos no País direcionaram-se, entre 1983 e 1986, para a educação, passando entre 1991 e 1994 para 9,2%. No período que vai de 1987 a 1990 foram investidos 47% em agricultura e apenas 2% em educação. Nos anos posteriores, de 1991 a 1994, a agricultura passou a receber 10% e a educação 29% dos investimentos.

Vieira ainda destaca que, gradativamente, o BM foi impondo sua presença e ampliando sua influência na área. Primeiro, por meio de sua contribuição imprescindível em financiamento de projetos de desenvolvimento no cenário internacional. Vieira (2001, p. 75) acredita que o BM teve “[...] papel estratégico no reordenamento da ordem mundial através de incentivo às políticas de ajuste estrutural em Países em desenvolvimento”.

Sobre os programas de ajustes estruturais do BM, Loureiro (2010) elenca que eles visavam garantir pagamento da dívida do pós-guerra, bem como implantar políticas nacionais compatíveis com o desenvolvimento do capitalismo mundial. Para tanto, o BM oferecia empréstimos e financiamentos a projetos que tivessem o intuito de favorecer o desenvolvimento econômico e educacional de Países periféricos, objetivando conduzi-los à participação no contexto neoliberal.

Bianchetti (2001, p. 9) argumenta que a “[...] lei do livre mercado levou o capitalismo à esquizofrênica lógica de concentração de capital e, conseqüentemente, a crises cíclicas cada vez mais profundas”. Essas crises do capitalismo fizeram surgir, a partir da década de 1940, o neoliberalismo (novo liberalismo), como forma de combater as teses keynesianas⁸ e o Estado do Bem-estar Social⁹. Enquanto as ideias keynesianas apregoavam que o Estado tinha papel fundamental no desenvolvimento e controle econômico de um país, e que caberia a ele oferecer linhas de crédito (de baixo custo) e investimentos para evitar possíveis desequilíbrios, além de favorecer investimentos privados para a economia, o *Estado do Bem-estar Social* debatia a forte ideia de que as políticas públicas deveriam se voltar para os cidadãos e para a garantia de seus direitos políticos, sociais, econômicos, educacionais e culturais, entre outros.

O paradigma neoliberal com características mercadológicas defende a tese de que o Estado não deve interferir sobre a liberdade dos indivíduos, em especial, na área econômica, visando garantir, sobretudo, a livre concorrência. Tal fator

⁸ “Segundo o pensamento keynesiano, a premissa fundamental para se compreender uma economia encontrava-se na simples observação dos níveis de consumo e investimento do governo, das empresas e dos próprios consumidores. Partindo desse princípio, a doutrina keynesiana aponta que no momento em que as empresas tendem a investir menos, inicia-se todo um processo de retração econômica que abre portas para o estabelecimento de uma crise. Dessa maneira, para que essa situação fosse evitada, o keynesianismo defende a necessidade de o Estado buscar formas para conter o desequilíbrio da economia. Entre outras medidas, os governos deveriam aplicar grandes remessas de capital na realização de investimentos que aquecessem a economia de modo geral. Paralelamente, era de fundamental importância que o governo também concedesse linhas de crédito ao baixo custo, garantido a realização de investimentos do setor privado” (SOUZA, 2013, s/p).

⁹ “A concepção do bem-estar mediante a inserção produtiva apresenta-se sob as mais diferentes versões, manifestas, por exemplo, em lemas tais como bem-estar produtivo ou bem-estar pelo trabalho ou, ainda, o novo bem-estar social... (Taylor-Gooby, 1998 y 2001), o bem-estar social positivo... (Giddens, 1998) ou bem-estar social ativo... (Vandenbroucke, 2005). Essa concepção “tem sido, frequentemente, associada aos partidos social-democratas europeus dos anos noventa, em especial à “terceira via” e a suas propostas de um Estado de Bem-Estar Ativo..., entendido como aquele que enfatiza a redução dos riscos sociais mediante a educação e a capacitação, com o objetivo de transformar os cidadãos de meros receptores passivos de benefícios sociais em pessoas independentes, ativas, co-produtoras da sua própria proteção social” (DRAIBE, RIESCO 2011, p. 6).

beneficia a expansão capitalista (privatização do público, livre circulação de capitais internacionais) e contribui para que o capital rompa com a regulação dos Estados nacionais. Para Bianchetti (2001), com o neoliberalismo a economia se transnacionalizou, fazendo surgir os “*novos senhores do mundo*”, isto é, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o BM e, conseqüentemente, o mercado mundial, que passam a manter a ordem e controle sobre os Estados nacionais e as empresas.

Pode-se observar que as políticas do BM caracterizavam-se pela racionalidade de conceitos econômicos, vinculados a resultados financeiros e ao retorno dos investimentos realizados nos países periféricos. A este respeito, Loureiro (2010, p. 18) afirma que o BM tem papel fundamental em gerir financiamentos apesar do momento de crise econômica.

O BM se aproxima da América Latina, Leste europeu, África e Ásia, principalmente, por meio de um discurso que tem na chamada *globalização* os argumentos para a obtenção do *consentimento* dos Países devedores no que tange às recomendações. Recomendações que também refletem a lógica de privatização de serviços públicos, liberalização financeira, abertura comercial e equilíbrio do orçamento, principalmente por meio de corte nos gastos públicos. Nesse sentido, o BM passa a representar importante peça no processo de resposta do capital à sua crise, tanto ajustando as estruturas macroeconômicas dos Países membros quanto inserindo novas prioridades e referências no cotidiano das populações assistidas.

Analisando os argumentos de Loureiro (2010), constatou-se que a racionalidade do pensamento de mercado é a lógica do BM. Essa lógica, visivelmente identificada nas recomendações do Banco aos países devedores, foca especialmente a redução dos gastos públicos por meio da privatização comercial. As diretrizes impostas pelas exigências do BM à educação traziam a meta da reforma educacional. “A primazia era a educação básica e a privatização dos níveis secundário e superior” (p. 18). Elas indicavam também maior eficiência administrativa das instituições de ensino, descentralização, inserção da comunidade nos processos administrativos escolares, análise de resultados e a criação de sistemas de avaliação nacional.

É interessante observar, no trecho seguir, os termos das principais diretrizes para a condução das políticas educacionais dos Estados que aparecem no documento do BM – *Prioridades y estrategias para la educación (1996)*. Vejam:

Os termos *produtividade, capacidades básicas, adaptabilidade, qualificação e flexibilidade*, que aparecem especialmente na página 9 do supracitado documento do BM, são fortes denunciadores da lógica mercantilista, certamente imposta para conduzir os países periféricos a reestruturarem seus sistemas educacionais em sintonia com as transformações mundiais. Assim,

A educação é importante para o crescimento econômico e para a redução da pobreza. A evolução da tecnologia e as reformas econômicas estão provocando mudanças extraordinárias na estrutura das economias, das indústrias e dos mercados de trabalho de todo o mundo. O rápido aumento dos conhecimentos e do ritmo das mudanças da tecnologia sugerem a possibilidade de conseguir um crescimento econômico sustentado, com surgimentos de empregos mais frequentes durante a vida das pessoas (BM, 1996, p.1).

As propostas do BM, indicadas em citação a seguir, evidenciam o papel crucial da educação na preparação da força de trabalho destinada a atender às expectativas e transformações do mercado de trabalho. Sendo assim, o BM recomenda que

[...] a educação deve estar direcionada a satisfazer a crescente demanda de trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir facilmente novos conhecimentos, em vez de trabalhadores invariáveis de conhecimentos técnicos que utilizam durante toda sua vida ativa. Esta necessidade aumenta a importância das capacidades básicas adquiridas no ensino primário e secundário geral (BM, 1996, p. 27).

Paralelamente às contribuições em diversos investimentos e em especial em educação, aumentam também as exigências relativas às responsabilidades com a educação, com o mercado de trabalho e com o consumo no contexto da economia neoliberal.

A participação dos professores e gestores na elaboração das políticas educacionais era desconsiderada, pois cabia-lhes apenas aceitar, implantar e cumprir as normas estabelecidas pelos gestores do BM. A estes era atribuída a tarefa de analisar a situação econômica e educacional dos países e traçar metas prioritárias levando em conta o custo/benefício/resultados. Assim,

[...] as prioridades educacionais [...] [deveriam] se estabelecer tendo em conta os resultados, utilizando análises econômicas, estabelecendo normas e medindo os resultados através da avaliação

da aprendizagem. Um enfoque que [...] [tivesse] em conta que todo o setor é essencial para o estabelecimento de prioridades; não [...] [bastava] ter a atenção voltada somente a um nível da educação. Nas análises econômicas geralmente se comparam os benefícios (na produtividade da mão de obra, medida por salários) com custos para as pessoas e para a sociedade (BM, 1996, p. 10).

Observa-se que a avaliação e o monitoramento das políticas educacionais pelo BM focavam, em especial, os resultados e a rentabilidade dos investimentos. Por isso investiu-se, também, de forma mais acentuada na Educação Básica, pois além de baixos custos em relação às demais modalidades, propiciava condições essenciais para os sujeitos competirem e atuarem no mercado de trabalho.

Com o fato de o BM dar prioridade aos investimentos para o ensino básico, ele abre margem para a privatização nos demais níveis de ensino (médio e superior), e, conseqüentemente, sua mercantilização. Loureiro (2010) explica que estes investimentos permitiram a expansão da iniciativa privada livrando, ao mesmo tempo, o Estado da responsabilidade de investimentos e da responsabilidade de responder pela ineficiência do ensino naqueles níveis. Visando reduzir seus gastos, o Estado flexibiliza a estrutura do ensino, o pagamento de taxas escolares, a associação do setor privado à educação com introdução de projetos de ensino a distância e a redução de gastos com novas construções escolares. Tenta aproveitar o número de professores disponíveis, aumentar a quantidade de alunos por sala de aula e transferir para a comunidade parte da responsabilidade dos gastos com a educação escolar.

Como se observa no documento *Prioridades y estrategias para la educación* (1996), o BM impõe restrições até mesmo em relação às novas construções que deveriam seguir uma lógica capitalista de baixos custos e máxima eficiência. Encontra-se ainda neste documento o convite para a participação da comunidade em todo o processo educacional, desde o trabalho voluntário e a fiscalização dos investimentos financeiros, até a administração dos recursos aplicados na educação. Pode ser lido¹⁰ no documento já mencionado que “[...] as escolas têm a autonomia necessária para usar os insumos educacionais de acordo com as condições locais e

¹⁰ “[...] las escuelas tienen la autonomía necesaria para usar los insumos educacionales de acuerdo con las condiciones locales y de la comunidad y son responsables ante los padres y las comunidades” (BM, 1996, p. 14).

da comunidade e são responsáveis ante os pais e as comunidades” (BM, 1996, p. 14. Tradução nossa).

Loureiro salienta que, na década de 1990, paralelamente às recomendações de qualidade, equidade e eficiência impostas pelo BM aos países latino-americanos, o Banco criou ainda estratégias para mensurar a qualidade do ensino e fiscalizar as instituições públicas, mediante

[...] avaliações de caráter centralizado com a finalidade de fiscalizar os resultados administrativos e educacionais das instituições. As medidas de descentralização, acompanhadas da retórica da autonomia, evidenciam uma ação tendenciosa, pois se descentraliza mantendo um controle via avaliações centralizadas (2010, p. 19).

Decisivamente, o BM interfere com tal magnitude no desenvolvimento de novas políticas educacionais, que seus objetivos de crescimento econômico para os Estados passavam necessariamente pelas reformas empreendidas na educação. Tanto é que a educação tinha destaque no combate à pobreza. Loureiro (2010, p. 20) mostra esse destaque assim:

[...] são três os principais eixos que [deveriam relacionar] [...] educação, economia e alívio da pobreza: a educação incrementaria a produtividade dos trabalhadores; daria maior produtividade do capital físico por meio de uma utilização mais eficiente pelos trabalhadores mais qualificados; aumentaria a capacidade de inovação tecnológica.

Juan Casassus concorda com a concepção de que “a educação é um elemento crucial” (2007, p. 27) para o desenvolvimento das pessoas e do meio social em que elas estão inseridas. Entretanto, adverte que isolada ela não conseguirá dar conta da responsabilidade de contribuir para diminuir as condições de pobreza e desigualdades de rendas dos países da AL.

A desigualdade de renda repercute fortemente nas outras desigualdades sociais, entre as quais se encontra a educação. Esta desigualdade, por sua vez, repercute na desigualdade de renda, pois faz com que os grupos que estão em melhor posição possam ter melhores oportunidades que os grupos favorecidos, gerando um círculo vicioso que tende a aumentar (CASASSUS, 2007, p. 25).

O autor informa que, reconhecendo esta realidade caótica, nas últimas décadas, os governos desenvolveram inúmeras políticas e reformas sociais, em particular na área educacional. As medidas para essa última área objetivavam

principalmente melhorar a qualidade e a equidade da educação e, para tanto, valeram-se da elaboração de reformas e programas que englobam desde as questões das formas de gestão, formação docente, reformas curriculares, produção de livros didáticos até as formas de financiamento, considerando, entre outras coisas, a interferência positiva na situação precária da educação mundial.

De acordo com Gentili e Silva (1996), a palavra “equidade”, gradativamente ganha espaço nos discursos políticos e nos mais variados documentos de recomendações dos organismos internacionais (BM e FMI), de caráter neoliberal. Nesta perspectiva, os autores argumentam que

Equidade e igualdade contrapõem-se, sendo a primeira, uma noção que promove as diferenças produtivas entre os indivíduos, enquanto que a segunda tende a reproduzir um critério homogeneizador de caráter artificial, a serviço de aparentes interesses coletivos que negam as diferenças mencionadas e, conseqüentemente, a própria individualidade das pessoas (GENTILI; SILVA 1996, p. 43).

Acrescenta-se ainda que nas discussões ocorridas, as políticas implantadas tiveram como um de seus principais pilares o conceito de qualidade da educação, conceito esse que, segundo Casassus (2007, p. 44), é ambíguo. Ressaltando seu ponto de vista, esse autor afirma que

A força do conceito de qualidade está precisamente em sua ambigüidade. Qualidade na educação aparece, desta forma, como um desses conceitos significantes, mobilizadores, carregados de força emocional e valorativa que são amplamente utilizados na sociedade. Sua força e sua riqueza estão precisamente em sua ambigüidade, porque refletem o “algo mais” que é necessário construir socialmente, como todo objeto de construção cultural. (Grifos nossos).

É importante destacar que as políticas neoliberais e as do BM tendem a promover a homogeneização, a fim de que as políticas públicas favoreçam a igualdade. Observa-se uma forte tendência em compreender a igualdade como igualdade de direito (acesso) e de resultado (entendimento como uma metáfora de “qualidade” ou rendimento acadêmico). Entretanto, os resultados mostram que as políticas de acesso não garantem necessariamente o rendimento acadêmico. Por exemplo: nem todos os alunos dos grupos sociais de baixa renda concluem a primeira etapa do ensino fundamental. E, aqueles que concluem o ensino médio

nem sempre têm acesso ao ensino superior ou, quando têm, nem sempre conseguem concluí-lo.

Consta-se, pois, que apesar de as políticas educacionais pautarem-se nos princípios da igualdade, equidade e qualidade, elas não têm conseguido atingir resultados, pois a melhoria da qualidade da educação depende também de investimentos em políticas públicas voltadas para a redução das desigualdades socioculturais e vice-versa. Uma constatação dessa natureza remete às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica. Segundo elas,

[...] o conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com o sucesso e valorização dos profissionais da educação. Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo (DCN, 2013, p. 23).

Neste sentido, a qualidade da educação abrange aspectos políticos, sociais e pedagógicos. Exige a participação ativa de todos os sujeitos (autoridades oficiais, diretores, coordenadores, professores, alunos e membros da comunidade) envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Logo, muito mais do que se preocupar com os dados numéricos da educação, a atenção deve se voltar para os seus aspectos qualitativos, quais sejam: a qualidade da formação docente; a qualidade do processo didático-pedagógico; a permanência e sucesso dos alunos na escola; para a formação do aluno-cidadão etc., bem como para o “[...] desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos histórica e socialmente” (DCN, 2013, p. 23). Um dos maiores desafios da educação contemporânea é garantir a permanência do alunado na escola. A fuga da escola, decorrente dos fluxos migratórios e de outros problemas sociais, políticos e culturais compromete o direito ao acesso e à permanência bem sucedida do aluno, embora esses direitos sejam garantidos pela LDB/1996.

Consta das DCNs que construir qualidade social pressupõe a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem: estudantes, professores, técnicos administrativos, coordenadores e gestores, assim como a aquisição e utilização dos espaços físicos e equipamentos necessários para a aquisição e construção do conhecimento previsto no projeto pedagógico.

Cabral Neto (2007) argumenta que, sintonizados com a proposta neoliberal, alguns países da AL e do Caribe elaboraram reformas e políticas educacionais com a assessoria internacional, via financiamentos do BM, “dentro da perspectiva neoliberal e, particularmente, dentro dos princípios do novo paradigma organizativo e proposto para a reforma do Estado e do setor público” (2007, p. 14). O autor acrescenta que entre as recomendações principais do BM, destacam-se “[...] a descentralização, a autonomia escolar, a participação, a cogestão comunitária e a consulta social” (p. 14).

Sob a perspectiva de ajuste estrutural, os países do Continente Latino-Americano reestruturaram suas políticas educacionais com características nacionais, mas com base regional. Essa tendência de regionalização propõe “objetivos e estratégias comuns para todo o Continente” (LOUREIRO, 2010, p. 15). Todavia ao tentar construir consensos regionais e conceber um projeto hegemônico de educação, ignoraram as diversidades de seus países. Tal fato acarretou desigualdades de oportunidades econômicas, políticas e sociais, entre outras.

Silva (2009) assegura que dentre os efeitos perversos dessas mudanças orquestradas sem levar em conta as profundas diferenças históricas, culturais, políticas e educacionais das diversas regiões, destacam-se o desemprego e a precariedade das condições de trabalho. O autor realça que o crescente desemprego estrutural foi causado principalmente pela automação industrial, pela robótica, pela aplicação de novas técnicas de gestão, com o objetivo de maximizar a produtividade e reduzir a mão de obra. Tais fatores implicam a redução de trabalhos efetivos e estáveis e o surgimento de subempregos, desregulamentação trabalhista, contratos temporários, perda de direitos, o que significa “[...] completa desproteção e informalidade que se impõe sobre o mundo do trabalho” (SILVA, 2009, p. 75).

Estas transformações interferem diretamente nas políticas educacionais, porque a educação e a formação permanentes de professores são consideradas, neste processo, como mecanismos essenciais de preparo de força de trabalho qualificada para o mercado de trabalho. E a tarefa educativa, diz Silva (2009, p. 77), volta-se para

[...] a preparação dos trabalhadores para o trabalho em seu novo perfil e significado; a formação flexível para o trabalho capaz de habilitar e orientar os trabalhadores para assumirem tarefas diversificadas; a valorização da técnica como instrumento de

construção de vida de todos os homens; a reestruturação e reorganização da escola por uma gestão condizente com novos objetivos, currículos e didáticas; a centralização do sujeito como autor da História e da existência; a orientação da ciência para apoiar o conhecimento e a experiência da vida; o envolvimento dos indivíduos na responsabilidade cultural e social da vida e da cultura nacional e global.

Nesta perspectiva neoliberal a escola redefiniu seu papel, objetivos e currículos, com foco na qualificação de sujeitos polivalentes e multifuncionais, para o atendimento da demanda capitalista. Esta formação deveria prepará-los ainda para seu desenvolvimento pessoal, social, cultural e profissional. Nestes moldes, a responsabilidade por uma força de trabalho qualificada cabia à escola, e o êxito ou fracasso da educação era de responsabilidade do professor.

Destaca-se que as agências financiadoras e as políticas governamentais responsabilizaram o professor pelo êxito ou fracasso da educação, sem, contudo, investirem em sua formação. No que diz respeito à formação, Garcia destaca que conceitualmente o termo é utilizado “como substantivo e como adjetivo”, e que “a formação é o formativo” (1999, p. 11). Por isso mesmo, a formação é reconhecida pelos diversos segmentos: escolares, empresariais, sociais e políticos, entre outros, como essencial para a atuação dos sujeitos frente à realidade contemporânea em processo constante de mudanças que independem da vontade dos sujeitos, mas que modificam sua forma de organização, trabalho, relacionamento e forma de aprendizagem. Essas “[...] transformações têm um reflexo visível na escola como instituição encarregada de formar os novos cidadãos” (GARCIA, 2009, p. 111).

Neste contexto, diz Garcia, a educação assumiu uma concepção de “objeto de consumo, [...] tal como nos hipermercados, surge em embalagens atraentes, facilmente consumíveis e diretamente recusáveis, ao gosto do consumidor” (1999, p. 11). Instituições e cursos de formação para o trabalho surgem nas mais longínquas cidades do País, com duração e carga horária diversificada para atender às necessidades imediatas do cidadão ávido por qualificação e melhores oportunidades. “O conhecimento é um dos principais valores do cidadão” (2009, p. 111), mesmo levando-se em conta o seu prazo de validade limitado, condicionado pela complexidade do real e pelo rápido processo de mudanças e exigências do mercado de trabalho.

Vários fatores influenciam a formação dos profissionais da educação na contemporaneidade. Refletindo sobre eles, Garcia destaca o “impacto da sociedade da informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia”, acrescentando que a ideologia capitalista leva a crer que a educação propicia a democratização de acesso das pessoas “à cultura, à informação e ao trabalho” (1999, p. 11). O conjunto de impactos apontado tem por consequência o aumento de responsabilidades e exigências cobradas do trabalho que o professor desempenha. Essas responsabilidades e exigências solicitam, por sua vez, uma formação contínua do professor, que é definida por Garcia (1999, p. 26) assim:

A formação de professores é a área de conhecimentos, de investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais *os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições*, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. Grifos nossos.

As contribuições de Garcia foram essenciais para entender a formação dos profissionais da educação como um processo contínuo e cumulativo de experiências, competências e aprendizados, enfim, de conhecimentos, que se dão ao longo da vida. Esses conhecimentos são adquiridos e trocados, dialeticamente, por meio das relações (sociais) cotidianas que os sujeitos estabelecem na sociedade e nos ambientes escolares, e para entender à necessidade de formação dos profissionais da educação devem estar conectados ao processo de mudanças e de inovações que ocorrem no contexto mundial. Daí porque a referida formação deva contemplar o desenvolvimento curricular formativo por meio de abrangências que ultrapassem a sala de aula. Essa ultrapassagem deve favorecer a elaboração de projetos e de pesquisas; o trabalho em equipe; a participação em associações; o crescimento profissional, pessoal, ético e crítico dos profissionais da educação, assim como contribuir para facilitar o trabalho pedagógico; qualificar o processo de ensino e de aprendizagem e melhorar os espaços em que ele se dá, entre inúmeras outras coisas.

Em consonância com Garcia, Brzezinski ressalta que a formação dos professores interfere na qualidade do ensino e no desenvolvimento do País. Para a

autora, “[...] a formação do professor é uma prática pedagógica, na qual se articulam teoria e prática e, por isso, é práxis¹¹” (2008, p. 1141), é uma prática refletida, criadora e transformadora da realidade. “Numa concepção dialética da História e da sociedade, a práxis une a compreensão teórica à ação real, com vistas à transformação radical da sociedade. É, essencialmente, prática revolucionária” (SANCHEZ, 1997, Aba do livro). O desempenho da prática pedagógica como práxis contribui para que os professores enfrentem novas situações e realidades de forma dinâmica, inovadora e transformadora. Pela sua importância, a formação dos professores deveria estar voltada para a práxis, para uma prática transformadora da realidade.

Diversas instituições no Brasil, impulsionadas pela lógica de mercado, vêm ofertando cursos “aligeirados” (a distância, com regimes semipresenciais e *on-line*, entre outros) de formação de professores. Criticando essa prática, Brzezinski (2008, p. 196) argumenta que

[...] os resultados desse “modelo” têm sido expressos por dados quantitativos, o que está longe de representar a política global de formação e profissionalização para o magistério defendida pelo mundo vivido do Movimento Nacional de Educadores.

Nesse contexto, amplia-se o quantitativo de licenciados que recebem uma formação muito diferenciada em face da qualidade da formação que tiveram a oportunidade de realizar. Ampliam-se também os contratos temporários de professores horistas, a desregulamentação trabalhista, a extensão das jornadas de trabalho com o intuito de melhores salários, e, conseqüentemente, a desmotivação profissional, o que provoca sérios problemas de natureza física e emocional para a saúde dos professores. Esses problemas decorrem de políticas educacionais demarcadas por dois projetos em constante disputa. Explicitando a natureza deles, Brzezinski (2008, p. 3) afirma que

De um lado está o projeto da sociedade política, defendido pelos tecnocratas, que em seus discursos enfatizam a qualidade social da formação do professor, entretanto colocam em prática os princípios da qualidade total. De outro lado encontra-se o da sociedade civil

¹¹ “A práxis se apresenta ou como práxis reiterativa, isto é, em conformidade com uma lei previamente traçada, e cuja execução se reproduz em múltiplos produtos que mostram características análogas, ou como *práxis inovadora, criadora, cuja criação não se adapta plenamente a uma lei previamente traçada e culmina num produto novo e único*” (VAZQUEZ, 1997, p. 246). Grifos nossos.

organizada em entidades educacionais reunidas no movimento de educadores, cuja luta tem por princípio a qualidade social para formar docentes que atuarão na educação básica.

A autora abraça a luta pela valorização dos profissionais, tanto que além de participar ativamente das entidades educacionais organizadas e de movimentos de educadores¹², defendeu e continua defendendo, veementemente, uma política de formação articulada com a valorização dos profissionais da Educação. Em seus escritos, assinala fatores essenciais para uma prática profissional que se embasa em um “[...] projeto de sociedade, de educação, de formação de professores e de escola fundamentada na concepção histórico-social e que [...] [tenha] como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação” (2008, p. 1141). Assinala que devido à complexidade do mundo contemporâneo em constante mudança, o papel social atribuído ao professor toma a conotação de um processo

[...] marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação, pela criatividade, pelo reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos nos processos formativos e pelas relações estabelecidas na mediação entre formadores e aprendentes (2008, p.1141).

Discutir a formação de professores requer também discutir a questão da “responsabilização” que o BM impõe sobre a profissão e o papel do professor. Para Evangelista (2013, p. 15), essa questão e outras (por exemplo, a “exploração”) começaram a ser tratadas no bojo dos movimentos sociais de educadores que eclodiram nas universidades públicas e escolas de Educação Básica, e “[...] cuja atuação foi fundamental para a crítica ao projeto educativo dos finais dos anos de 1960 e dos de 1970”. Para ela, o período caracterizava-se pela pedagogia tecnicista, e por intensa relação entre educação e economia fundamentada na teoria do capital humano que sustenta a valorização dos sujeitos apenas como força de trabalho.

A teoria do capital humano foi bastante criticada pelos movimentos sociais, dada a exploração e desvalorização do trabalhador que ela carregava. Saviani (2005) denomina a “pedagogia tecnicista” por “concepção pedagógica produtivista”, subordinada ao capital internacional e divulgadora do ideário de formação voltada

¹² Trata-se, no caso, da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope); Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae); Centro de Estudos Educação e Saúde (Cedes); Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades/Centros/Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forundir), e outras.

para o trabalho com finalidade de garantir o desenvolvimento tecnológico e condições de o Brasil acompanhar os países mais desenvolvidos.

Para o tecnicismo produtivista, o Estado autoritário e antidemocrático da época tinha papel fundamental na imposição do ideário mencionado e na formação do educador que deveria contribuir para divulgá-lo. Entretanto, e contraditoriamente, enfatiza a autor, neste período surgiram também os movimentos de educadores e o florescimento da “pedagogia histórico crítica”, formulada por Saviani, e que foi defendida nacionalmente por toda a categoria de educadores e pesquisadores.

Participando dessa discussão, Evangelista (2003, p. 15) lembra que “[...] quem educava o educador era o Estado”. Todavia, acrescenta que, com as transformações mundiais, principalmente com aquelas relacionadas à expansão capitalista, essa função passa a ser do capital. Nesse sentido argumenta que: “[...] podemos afirmar, sem sombra de dúvidas, que quem educa o educador é o capital; não nos enganemos, entretanto, sobre o seu antagonista – o trabalho – que está presente na disputa política e tem muito que dizer” (2003, p. 16). Acrescenta que, nesse contexto, o professor é chamado a ser um professor “polivalente”, responsável não só pela aprendizagem dos alunos, mas também, e injustamente, pelas questões sociais e econômicas do país. Nessa direção, afirma que

[...] a maior barbaridade que se comete contra o professor é tentar transformá-lo em portador das condições de resolver os problemas sociais e econômicos, recurso perverso que obscurece os interesses hegemônicos que objetivamente determinam as políticas educativas. Conduz-se o professor ao sofrimento dado que é obrigado a defrontar-se com sua alegada incompetência da qual resulta alunos fracassados e desempregados (EVANGELISTA, 2013, p. 38).

A ideologia neoliberal ao propagar-se, responsabiliza os professores e as escolas pelo fracasso escolar dos alunos, pelo elevado índice de desemprego no país, gerando o desconforto e o fortalecimento de movimentos de educadores que lutam pela valorização de seu papel de educador desconstruído historicamente pelo capital, bem como pela garantia de uma formação assentada na profissionalidade, no profissionalismo e na profissionalização. Para Freitas (2000, p. 23), a profissionalização do professor deve ser entendida como um

[...] movimento conjugado de esforços, cuja finalidade é a construção de uma identidade profissional, articulada através da formação inicial e continuada, com exercício da atividade profissional regulado por

um estatuto social e econômico fundamentado na relação teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico.

Brzezinski (2008, p. 1151), refletindo sobre o significado articulado dos três termos mencionados, afirma que

[...] a *profissionalidade* é entendida como um conjunto de conhecimentos, de saberes e de capacidades de que o professor dispõe para o desempenho de suas atividades. Assim, *profissionalidade* consiste em uma complexa conjugação de requisitos profissionais indispensáveis àquele que busca uma formação para o futuro exercício no campo da docência. O *profissionalismo*, por sua vez, pode ser conceituado como desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades no exercício da profissão do magistério. No Brasil, os profissionais da educação se voltaram para a construção de sua *profissionalização* no interior de sua categoria de classe, assumindo uma identidade com, no mínimo, os seguintes traços específicos: a) possuir conhecimentos e saberes, dominar procedimentos metodológicos e ter habilidades adquiridos em sua formação inicial e continuada; b) pautar-se por um código deontológico que lhe assegure uma postura ética; c) dedicar-se integralmente ao magistério; d) afiliar-se e participar efetivamente de entidades científicas e sindicais; e) reconhecer a importância dos procedimentos de avaliação e submeter-se a eles para o acesso à profissão e durante o exercício profissional; f) engajar-se na luta pela valorização da profissão professor. (Grifos nossos).

A formação do professor de História não é diferente da formação dos demais licenciados do país. Logo, em todos os casos, a formação profissional é apenas mais uma formação à disposição do mercado de trabalho. No caso específico do professor de História o que se percebe nas referências consultadas (PINSKI (2001,2003), NADAI (1986) BITENCOURT (2011) é que foi-lhes atribuída/o a responsabilização pela formação moral e religiosa do aluno, pela formação de seu caráter e amor a Pátria, ao longo dos séculos, bem como a preparação das crianças e jovens para atuarem na sociedade. Apesar de essa formação histórica, alienante, nacionalista, ter contribuído para manter a dominação e a preservação de determinados grupos políticos no poder, as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais ocorridas após a Ditadura Militar contribuíram para o surgimento de um processo de democratização do País.

Nesse contexto democrático, as novas diretrizes para o ensino e para a formação de professores ampliavam-se. Paulatinamente vai se modificando o papel

do professor. De mero transmissor de conteúdos, ele vai se transformando e sendo percebido como um profissional autônomo, preocupado com sua formação continuada e com sua profissionalização; com a formação qualificada de seus alunos; com o contexto em que eles se inserem; com a formação de cidadãos críticos e reflexivos; com o processo histórico, sociocultural, econômico e político; com o desenvolvimento de pesquisas e a utilização de diferentes metodologias e técnicas pedagógicas e com a garantia de uma prática pedagógica articulada com a teoria e vive-versa.

Vale destacar que estas transformações só são possíveis graças ao professor que, reconhecendo o seu papel enquanto formador, luta diuturnamente por melhoria no ensino, trabalho, melhoria salarial e formação continuada. Entretanto, a partir do momento que o professor modifica sua prática e o seu papel social, enfrenta várias contradições na sua relação com os alunos, pais, administração, entre outras.

No que se refere especialmente à formação do professor de História, essa formação deve propiciar o surgimento e manutenção de “relações de igualdade, no respeito às diferenças e nos valores de justiça, da verdade e da solidariedade” (SANTOS, 2010, p. 105), pois um dos grandes desafios dos professores de História ao relacionarem o processo histórico à realidade é evitar os reducionismos alienantes, que impedem a formação de uma visão crítica e abrangente por parte dos alunos.

[...] O professor de História não pode ficar preso apenas a modos de produção e de opressão [...], mas pode e deve mostrar que, graças à cultura que nós, membros da espécie humana, produzimos, temos tido talento para nos vestir mais adequadamente que os ursos, construir casas melhores que o João-de-barro, combater com mais eficiência que o tigre, embora cada um de nós, seres humanos, tenha vindo ao mundo desprovido de pelos espessos, bicos diligentes ou garras poderosas. Cada estudante precisa se perceber, de fato, como sujeito histórico, e isso só se consegue quando ele se dá conta dos esforços que nossos antepassados fizeram para chegarmos ao estágio civilizatório no qual nos encontramos. Para o mal, mas também para o bem, afinal de contas. Humanizar o homem é percebê-lo em sua organização social de produção, mas também no conteúdo específico dessa produção (PINSKY; PINSKY, 2003, p. 21).

Desta forma, o professor de História deve contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua responsabilidade social, cultural, política, educacional, econômica e para o aprofundamento epistemológico da Ciência

Histórica. Neste sentido, os autores destacam que a prática de formação deve ser: “[...] rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia. Historiador/professor sem utopia é cronista e, sem conteúdo, nem cronista pode ser” (PINKY; PINSKY, 2003, p. 19). Esta questão será aprofundada no próximo capítulo.

Neste capítulo estão sendo expostas e avaliadas as reformas educativas geradas no contexto da globalização de países em desenvolvimento, tais como os processos de descentralização, os sistemas nacionais de avaliação de desempenho e de valorização docente surgidos no decorrer da globalização, as propostas de reformas curriculares e as novas formas de gestão dos sistemas de ensino. Essas últimas expressaram-se por meio das políticas de gestão fundamentadas pela descentralização. Cabral Neto (2007) assegura que este fato deu-se, principalmente, em favor do próprio Estado, no sentido de reduzir sua ação e os investimentos para o desenvolvimento de políticas sociais, fragmentando a ação dos sindicatos, bem como diminuindo seus gastos com a educação. Ele destaca que o Estado, sob o princípio da descentralização, reforça seu poder via centralização, significando dizer que, se “[...] por um lado, cria-se uma aparente e relativa autonomia; por outro, adotam-se fortes mecanismos de controle” (2007, p. 15).

Os mecanismos de controle referidos por Cabral Neto, segundo ele, visaram fixar objetivos e metas regionais, avaliar resultados, criar instrumentos compensatórios para as diferenças resultantes dos processos de descentralização que tiveram como “[...] foco aspectos administrativos e financeiros e não curriculares” (p. 15). O autor ressalta também as principais iniciativas internacionais criadas com o intuito de melhorar o desempenho dos sistemas educacionais latino-americanos e Caribenhos¹³, apresentados a seguir.

O Programa Educação para Todos (EPT) foi idealizado em 1990 em Jomtien (Tailândia), durante a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, que representa um marco histórico na educação mundial, caracterizando-se como um dos momentos decisivos da interferência dos organismos internacionais nas políticas educacionais da AL e do Brasil, sendo temas centrais: universalizar a Educação Básica com duração de oito anos; combater o analfabetismo e melhorar a qualidade e eficiência dos sistemas educativos nos Países subdesenvolvidos.

¹³ Programa Educação para Todos (EPT); Plano de Ação Hemisférico sobre Educação (PAHE); Conferências Ibero-americanas de Educação (CIE); e Projeto Principal de Educação (PPE) (CABRAL NETO, 2007 p. 16).

A *Conferência Mundial de Educação para Todos* mostrou a necessidade de combater o analfabetismo funcional¹⁴ para que as pessoas pudessem ter “[...] acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-las a perceber e adaptar-se às mudanças sociais e culturais” (BRASIL/UNICEF, 1990, p. 1). Dela participaram 155 governos que se comprometeram em garantir Educação Básica e de qualidade a todos - crianças, jovens e adultos. A “*Declaração Mundial sobre Educação para Todos*”, registrou o seguinte quadro estatístico, encontrado no início da década de 1990.

Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelos menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os Países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades especiais (UNICEF, 1990, p. 01).

Em contato com a realidade analisada na Conferência, os governos ali representados assumiram compromissos de promover ações com o objetivo de superar essa caótica realidade mundial, em particular assegurando Educação Básica para todos dentro dos próximos oito anos. O Brasil foi identificado, na ocasião, como um dos nove países com maior índice de analfabetismo do mundo. Os demais eram: Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Foi por isso que a década de 1990 ficou conhecida como a *Década da Educação*¹⁵, sobretudo, da Educação Básica, que se tornou o centro das atenções mundiais. O ano de 1990 “fora escolhido como o Ano Internacional da Alfabetização” (VIEIRA, 2000, p. 92).

O Presidente Fernando Collor de Melo, (1990- 1992), em sintonia com as questões mundiais discutidas na Conferência de Jontiem, inaugurou o que Vieira chama de uma “educação espetáculo”, pautada por uma política de muito discurso e

¹⁴ O analfabetismo funcional deve ser entendido como a dificuldade que os indivíduos tem para interpretar textos e contextos e para articular ideias. “A condição de analfabeto funcional aplica-se a indivíduos que, mesmo capazes de identificar letras e números, não conseguem interpretar textos e realizar operações matemáticas mais elevadas. Tal condição limita severamente o desenvolvimento pessoal e profissional” (WOOD JUNIOR, 2013, p. 1).

¹⁵ Prescrita na LDB 9394/1996 Art. 87, § 4.

pouca ação. As medidas tomadas, embora tenham obtido visibilidade, não produziram mudanças significativas em termos de resultados educacionais no País, tendo em vista o pouco comprometimento governamental com os projetos propostos. Criou-se em dezembro de 1990 o *Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação*¹⁶; em setembro de 1991, o *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania*¹⁷ (PNAC) e em fevereiro de 1991, o *Brasil: um projeto de reconstrução nacional*¹⁸. Alguns autores destacam que essa fase, embora tenha sido marcada por projetos e propostas de mudanças nos mais variados setores, deixou muito a desejar em relação à aplicabilidade e resultados do proposto. Frigotto (1991, p. 50) destaca, por exemplo, que o

“plano econômico, [...] [definiu-se] por uma postura neoliberal ou neoconservadora”, cujas “teses básicas são a ineficiência do Estado e por isso a necessidade do Estado pequeno, fim de salários garantidos, novo arrocho e a eleição do ‘mercado’ como o Deus regulador do conjunto das relações sociais”.

Esse é também um período marcado por outras crises tanto na AL como no Brasil: “crises do processo civilizatório”, “crise do socialismo real” e crise do “próprio capitalismo” são exemplos do fato.

¹⁶ O Programa lançado em dezembro de 1990, previsto para atuar de 1991 a 1995, pautava-se em intenções governamentais especificadas como “Prioridades e Inovações Setoriais como: 1 – Os Grandes Balizamentos da Ação Setorial; Uma Educação com Equidade e Eficiência, Uma Educação com Qualidade, Uma Educação para a Modernidade: promoção humanística, científica e tecnológica. 2 – As Prioridades e inovações: Expansão da Educação Escolar, Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, Melhoria da Qualidade da Educação, Ênfase na Educação Especial, Ênfase na Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, Criação de Escolas Ecológicas de 1º e 2º Graus, Treinamento e Atualização de Professores, Revisão Curricular, Autonomia da Universidade, Apoio a Atividades de Assistência ao Estudante Universitário, Programas de Estudos e Pesquisas de Avaliação da Situação Educacional Brasileira, Política Nacional de Alocação de Recursos para o Ensino Fundamental” (VIEIRA 2000, p. 97).

¹⁷ O PNAC, criado em setembro de 1991, objetivava principalmente reduzir o alto índice de analfabetismo no País entre crianças, jovens e adultos. Para Vieira, mais do que um programa de alfabetização, o PNAC, de fato, era o documento que dava o rumo da política educacional do governo que se iniciava, orientado para a perspectiva do cumprimento de preceitos constitucionais de “universalização do ensino fundamental e de eliminação do analfabetismo” (VIEIRA 2000, p. 93).

¹⁸ Esse projeto deveria constituir “a base para a definição e priorização das tarefas fundamentais. [...] Por esta razão, o Governo apresenta um documento de caráter estratégico em forma de um projeto. A partir dele [...] depois de ampla discussão nacional, [...] [seria] detalhado um plano com metas concretas em torno das quais se [...] [mobilizaria] todo o esforço nacional” (MELO 2008, p. 28). Dentre suas prioridades, o projeto apresentou a necessidade de “[...] superar os graves problemas conjunturais e estruturais que [...] [assolavam] o País e encontrar soluções factíveis para os grandes desafios que impõem a modernização do Brasil são metas que exigem o exercício cotidiano do diálogo” (p. 29). Contempla, dentre suas ações, a educação em todos os níveis de ensino: a Educação Pré-Escolar, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Superior. Esse projeto, apesar de muitas propostas, pecou pela ausência de ação, embora tenha aberto a discussão acerca da gratuidade do ensino superior e público.

Pino (2008, p. 26) destaca que o estilo da política adotada pelo MEC no governo Collor caracteriza-se inicialmente pela “[...] ausência de programas e de propostas de políticas públicas articuladas para a educação”, agravadas pela falta de conhecimento da parte do ex-ministro Carlos Chiarelli, bem como de seus assessores e auxiliares, principalmente em relação ao processo de elaboração da LDB. Inaugura-se também “[...] um processo democrático de negociação envolvendo os diferentes partidos e o Fórum” (2008, p. 26).

No governo de Collor foram formados e financiados Fóruns que reuniram distintos representantes da sociedade para discutir a educação no País. Dentre os Fóruns, pode-se destacar o *Fórum Capital – Trabalho*, que em 17 de junho de 1992 reuniu em São Paulo, empresários, sindicalistas, governo, universidades e centros de pesquisa. Na *Carta Educação*, nele aprovada, estava contido um diagnóstico da educação brasileira, bem como critérios de investimentos públicos para a área. Em seu teor, a Carta apresenta dois pontos:

Em primeiro lugar, aponta a carência da educação fundamental como o principal entrave à construção da nação; em segundo, afirma que ao Brasil faltam as condições para enfrentar a competição internacional pela inadequação de seu sistema produtivo. A superação dessa condição dependeria, sobretudo, de uma mudança na política educacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 64).

As ideias divulgadas pela *Carta Educação* não são muito diferentes das ideias formuladas pelos organismos internacionais. A primeira, e esses últimos entendiam que somente por meio da educação o País teria chances de competitividade econômica e representatividade mundial. Reforçavam também a necessidade de investimentos na educação via investimentos internacionais e abertura ao capital empresarial. Além disso, popularizavam “[...] uma prática que se tornaria um fato na condução das políticas públicas: a formação de instâncias tripartites envolvendo empresários e trabalhadores para discutir com o governo os rumos da educação brasileira” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 65).

Implantaram no decorrer dos anos 1990, diversas medidas e iniciativas de reformas da educação no País, caracterizadas por

[...] uma dinâmica tensa de conflitos e interesses ideológicos explicitados no campo social, onde os mecanismos de controle social

de poder eram utilizados ao lado de iniciativas malsucedidas de negociação do Bloco e do Fórum (PINO, 2008, p. 27).

Algumas mudanças entre alianças políticas e autores durante o governo de Itamar Franco produziram avanços no processo da LDB. Hingel, como ministro da educação, apoiou o projeto em tramitação na Câmara, dando destaque à importância de participação dos partidos políticos e do Fórum para a garantia de uma lei de caráter democrático e participativo. Segundo Pino (2008, p. 30), a proposta do ministro Hingel induziu possibilidades de mudanças estruturais no organograma da educação, pois é sua “a autoria da medida provisória que extinguiu o CFE e criou o CNE”.

Esclarece ainda a autora que o governo de Fernando Henrique Cardoso foi considerado “[...] um divisor de águas no processo de tramitação do projeto da LDB”. Sob a coordenação do ministro Paulo Renato e sua equipe, o rumo de algumas ações do MEC foi definido, conforme será discutido no capítulo seguinte.

A Conferência de Jontien foi respaldada e supervisionada por várias agências internacionais¹⁹, que estabeleceram entre si seis metas a serem atingidas até o ano de 2000. São elas:

Promover o acesso universal à educação primária ou de um nível maior considerado básico, bem como a conclusão desses cursos; reduzir o analfabetismo à metade da taxa de 1990; expandir os programas de desenvolvimento da criança; melhorar os resultados da aprendizagem, garantindo pelo menos 80% das aprendizagens essenciais; ampliar o atendimento da educação básica e da capacitação de jovens e adultos; divulgar informações relevantes à população no intuito de contribuir com a melhoria da qualidade de vida (CABRAL NETO, 2007, p. 16).

Paralelamente às metas, criou-se um Fórum Consultivo Internacional sobre Educação para acompanhar a aplicação e o desenvolvimento destas metas nos diferentes países. Este Fórum realizou, ao longo da década de 1990, três reuniões com a finalidade de supervisionar e analisar os dados estatísticos destes Países em relação à implementação das metas.

¹⁹ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BM).

Em 2000, aconteceu em Dakar (Senegal) o Fórum Mundial de Educação, momento em que foram avaliadas as metas da Educação para Todos (EPT). De acordo com as discussões lá ocorridas, concluiu-se que os dez anos antes estabelecidos tinham sido insuficientes para atingir uma média satisfatória de desenvolvimento educacional e que esse prazo deveria ser alongado até 2015. Neste ponto, de acordo com Cabral Neto, o EPT aproxima-se do Projeto Regional de Educação para a AL e o Caribe (PRELAC).

Em 1994 foi criado em Miami o Plano de Ação Hemisférico sobre Educação (PAHE). De dimensão continental, o plano englobou 34 países que defendiam uma maior integração Hemisférica e uma Área de Livre Comércio das Américas (ALCA). A educação apareceu nesse Plano como proposta essencial para a erradicação da pobreza e da discriminação social. De acordo com Cabral Neto (2007, p.16), foram definidas dez metas que deveriam ser alcançadas até 2010.

Acesso universal a uma educação primária de qualidade, com uma taxa de conclusão de 100%; acesso de pelo menos 75% dos jovens ao ensino médio; extinção do analfabetismo; capacitação técnica e profissional dos trabalhadores e do magistério em particular; aumento do acesso à educação superior e fortalecimento da qualidade; desenvolvimento de estratégias para superar as deficiências nutricionais dos alunos; descentralização escolar; participação dos pais, docentes, comunidades e funcionários; revisão e atualização dos programas de capacitação profissional; criação de uma associação hemisférica como fórum de consulta de governos, ONGs, empresários, doadores e organismos internacionais; convocação da Cúpula²⁰ Social²¹ (1995) e da IV Conferência Mundial sobre a Mulher (1995) para abordar o acesso universal à educação.

Por entender-se que o Projeto Principal de Educação (PPE) influenciou de forma muito significativa as reformas educacionais realizadas nos países latino-americanos, foram traçadas algumas considerações a esse respeito e, também, sobre o PRELAC, documento elaborado pela Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina (UNESCO/CEPAL), criada pela ONU e cujo lema principal era “investir melhor para investir mais” como sucedâneo do PPE (2007, p. 16).

²⁰ Cúpula: conjunto constituído pelos dirigentes de uma instituição, partido político, organização etc, chefia, direção. Conferência de Cúpula (HOUAISS, 2009, p.586).

²¹ “As propostas sobre educação definidas na I Cúpula foram confirmadas na II. Esta realizada em Santiago (Chile), em 1988 e na III Cúpula ocorrida em Quebec (Canadá). No âmbito das Cúpulas das Américas, a educação passou a ser definida como chave para o progresso” (CABRAL NETO, 2007, p. 16).

1.2 O Projeto Principal de Educação (PPE)

O início da elaboração do PPE aconteceu em 1978 na Cidade do México no interior da Conferência Regional de Ministros da Educação (CRNE) pelos encarregados do Planejamento Econômico. Nela estiveram presentes 37 Países. A conferência foi patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização dos Estados Americanos (OEA) e pela Comissão Econômica para a América Latina (Cepal).

Nessa ocasião, foram discutidas as necessidades educativas da década de 1970, muito influenciadas pela situação de miséria em que viviam os países envolvidos. Os conferencistas representantes de cada país elaboraram a “Declaração do México” que trazia identificados os graves problemas educacionais da região e que deveriam ser contemplados pelas políticas indicadas para a área.

Baixos indicadores de escolaridade em alguns Países, a existência de 45 milhões de analfabetos adultos, para uma população adulta estimada em 159 milhões no final daquela década; as altas taxas de evasão nos anos iniciais da escolaridade; os sistemas e os conteúdos de ensino muitas vezes inadequados para a população a que se destinavam; a defasagem em relação entre trabalho e educação; a pouca articulação da educação com o desenvolvimento econômico, social e cultural; e, em alguns casos, a organização e a gestão deficientes dos sistemas educativos (UNESCO, 1979, p. 18).

A situação constatada levou os ministros dos países convocados a enfrentarem, coletivamente, os problemas educacionais identificados, isto é: o analfabetismo; a evasão escolar; os conteúdos desarticulados do desenvolvimento social proposto pelo modelo neoliberal; a ineficiência dos sistemas educativos e de gestão e outros, definindo metas e responsabilidades para saná-las. Coube à UNESCO a responsabilidade de elaborar um “Projeto Principal” que servisse de diretriz para a resolução dos problemas apresentados. A resolução n. I/07, referente ao PPE para a AL e o Caribe, foi publicada em 1980 na 21ª Reunião da Conferência Geral da UNESCO realizada em Belgrado.

Em 1981, nova reunião aconteceu em Quito (Equador) em continuidade ao evento de Belgrado (Sérvia) ocorrido em 1980. Na ocasião, discutiram-se os objetivos, ações e estratégias a serem desenvolvidas de acordo com o PPE, com

base na Declaração do México (1979) e recomendações de Quito (1981). A tarefa traçada, delineada no trecho abaixo, deveria ser cumprida de 1981 a 2001, visando:

Assegurar o acesso à escola, antes de 1999, a todas as crianças em idade escolar e oferecer-lhes uma educação mínima de 8 a 10 anos; acabar com o analfabetismo antes do final do século XX e ampliar a oferta educativa para jovens e adultos; e melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas educativos (UNESCO, 1979; 1981).

Dessa forma, o que os organismos internacionais esperavam dos países envolvidos era o compromisso de, por de vinte anos, transformarem a educação pública em uma educação de qualidade. Ela deveria garantir igualdade de oportunidades às crianças, jovens, adultos e idosos. Na base dessa proposição encontra-se a crença de que só por meio da educação poder-se-ia superar a pobreza e as desigualdades educativas e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento produtivo. Neste sentido, Cabral Neto (2007, p. 22) afirma que desde 1989, a

[...] equidade é incorporada como categoria associada ao desenvolvimento produtivo, coerente com o discurso promovido pela CEPAL na época. Antes disso, fazia-se referência à igualdade de oportunidades ou à promoção da justiça social.

Essa crença na educação como suporte do desenvolvimento produtivo, tão difundida na década de 1980, refletiu-se em 1990, pois as políticas educacionais da primeira pautavam-se na “[...] dimensão qualitativa da educação, na superação da pobreza e da desigualdade educativa” (2007, p. 21), no início de 1990, as propostas do PPE também se voltavam para a valorização da educação como investimento social necessário para garantir o desenvolvimento econômico dos países. “As políticas formuladas para [...] [a década de 1990] [...] [tiveram] como foco a temática da qualidade da educação e, em particular, a qualidade da gestão dos sistemas educativos” (2007, p. 22).

A UNESCO destaca que um dos maiores desafios do PPE foi expandir a educação às minorias socialmente excluídas, visando atingir principalmente aqueles que viviam em situação de extrema pobreza, à margem da sociedade, tais como os “[...] indígenas, analfabetos de 15 anos ou mais, jovens e crianças do meio rural, menores de 6 anos em situações desfavoráveis e crianças com necessidades especiais de aprendizagem” (UNESCO, 1998, p. 23). Com as medidas adotadas

pelo PPE percebe-se que apesar de a maioria dos países ter adotado a educação como prioridade em seus discursos políticos e como meta essencial para inserção na globalização mundial, muitas destas medidas não foram aplicadas com a mesma intensidade em cada um.

Em 2001 foi realizada uma avaliação dos vinte anos de implantação do PPE. Lacunas e avanços foram identificados. O acesso de crianças em idade escolar na Educação Básica e a permanência delas na escola por, no mínimo, oito anos²², foi se ampliando em todos os países latino-americanos ao longo dos anos²³. Pode ser observada, também, a formulação de uma concepção mais homogênea de Educação Básica, em decorrência da *Declaração de Educação para Todos* de Jomtien (1990). Em um de seus relatórios, afirmou Cabral Neto, a UNESCO (2001) assegurou que a partir do PPE, “[...] quase todos os países da região oferecem escolaridade básica obrigatória mínima de 8 anos” (CABRAL NETO, 2007, p. 27).

Para conseguir atingir melhores resultados em relação à universalização²⁴ da Educação Básica, as políticas da década de 1980 primaram pela ampliação de recursos para a criação de novas escolas e a contratação e capacitação de professores. Entretanto, a ampliação de acesso sem condições estruturais e de funcionamento adequados gerou implicações negativas, como o aumento do número de alunos nas escolas, falta de investimentos na qualidade do ensino, em recursos didáticos e na formação continuada dos professores. Cabral Neto (2007, p. 27) adverte ainda que embora tenha havido avanços em todos os países a precariedade das condições materiais impediu a universalização da educação básica de qualidade.

[...] não se conseguiu universalizar a educação básica na região, em termos de acesso, da permanência e da conclusão dos estudos. [...]

²² Cabral Neto (2007, p. 26) afirma que conceito de Educação Básica tem significados diferenciados nos países latino-americanos. “Geralmente, aparece associado à educação que em cada país tem o caráter de obrigatória, e essa obrigatoriedade, nos países do Caribe, por exemplo, está relacionada com a idade dos alunos; já nos países da América Latina, com o número de séries que se deve cursar em termos de anos. No Brasil, a educação básica, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96), passa a englobar a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio” .

²³ “Na década de 1990, há uma ampliação progressiva da escolaridade em todos os países da América Latina e do Caribe, passando a média do conjunto da região de 8 para 9,7 anos. A América Latina passou de 7 para 9,6 anos e a do Caribe de 9 para 10 anos” (CABRAL NETO, 2007, p. 27).

²⁴ “A universalização é a absoluta garantia de acesso e atendimento aos serviços públicos. [...] A universalização não é para atender a todos os excluídos ou mesmo a todos os explorados, mas sim para atender a todos que queiram ou precisem dos serviços públicos” (ALVES, 2002, p. 1).

o maior desafio do futuro é o de conseguir maior equidade e qualidade na distribuição da oferta educativa que garanta o acesso, a permanência e educação de qualidade para toda a população, em especial para aqueles setores sociais de menor poder aquisitivo.

Em relação ao segundo objetivo do PPE – acabar com o analfabetismo antes do final do século XX e ampliar os serviços educativos para os adultos – as pesquisas apontam resultados pouco satisfatórios. A respeito das estratégias do BM para reduzir o analfabetismo, Evangelista (2003, p. 24) afirmou que

[...] nos anos de 1980 a estratégia estava centrada na “educação para todos”, o que demonstrava eficiência institucional no âmbito da gestão. Nos anos de 1990, ao lado da “educação para todos”, surgiu a ideia de aprendizagem, mas, não formulada em termos de qualidade do ensino. Retomava-se e se verticalizava uma das linhas dos anos de 1980, a de desenvolvimento institucional, eficiência e gestão educacional, com o desenho preliminar do que viria a se tornar política de avaliação em larga escala, ou seja, recolha de dados sobre os alunos com incidência sobre os resultados do trabalho docente.

Em pleno século XXI, o analfabetismo apresenta-se como um problema mundial complexo e difícil de ser resolvido na maioria dos países, principalmente em relação à educação de jovens e adultos. Em relatório datado de 2005, a UNESCO afirmava existir naquele período uma média de 771 milhões de pessoas com mais de 15 anos de idade que necessitavam de formação básica em leitura, escrita e cálculo. Desse percentual, 75,0% eram analfabetos, sendo distribuídos entre doze Países, situados em todos os continentes, inclusive no Brasil.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo por grupos de idade no Brasil, entre 1992 e 2011, foi decaindo gradativamente. Os maiores índices foram registrados, principalmente, entre os que possuíam de 10 a 15 anos ou mais idade. Como pode ser observado na **Tabela 1**, abaixo, entre 1992 e 2011 ocorreu um decréscimo do elevado índice de analfabetismo no Brasil. Esse decréscimo estava, provavelmente, relacionado às campanhas de alfabetização realizadas. Entre elas encontram-se: Educação para todos; Alfabetização de jovens e adultos e Ensino multisseriado, entre outras.

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo, por grupos de idade – Brasil

Período	10 a 14 anos de idade	10 anos ou mais de idade	15 anos ou mais de idade
1992	12,4	16,4	17,2
1993	11,3	15,6	16,4
1995	9,9	14,7	15,5
1996	8,3	13,7	14,6
1997	8,7	13,9	14,7
1998	6,9	12,9	13,8
1999	5,5	12,3	13,3
2001	4,2	11,4	12,4
2002	3,8	10,9	11,8
2003	3,5	10,6	11,6
2004	3,6	10,4	11,2
2005	3,2	10,1	10,9
2006	2,9	9,4	10,2
2007	3	9,1	9,9
2008	2,8	-	10
2009	2,5	-	9,7
2011	1,9	-	8,6

Fonte: IBGE. PNAD 1992/2011.

Em 2012, a taxa de analfabetismo que vinha decaindo consideravelmente nos anos anteriores, volta a crescer principalmente entre as pessoas com mais de 15 anos, conforme dados da Pesquisa Nacional de Domicílios (PNAD) publicada em setembro de 2013. Segundo Leal (2013, p.1)

[...] a proporção de pessoas com 15 anos ou mais que não [...] [sabiam] ler nem escrever passou de 8,6% em 2011 para 8,7% em 2012. Em números absolutos, representou um aumento de 297 mil analfabetos, passando, pois, de 12 866 [...] para 13 163 milhões.

A autora acrescenta que a “[...] taxa de analfabetismo cresceu também na Região Centro-Oeste, oscilando de 6,3% para 6,7%”. O estado de Goiás, localizado nessa Região do Brasil, possuía também elevado índice de analfabetos com 10 anos ou mais idade, conforme pode ser observado na **Tabela 2** seguinte:

**Tabela 2 – Taxa de analfabetismo de pessoas de 10 anos ou mais de idade –
Unidade Territorial: Centro-Oeste.**

Período	Taxa de analfabetismo
1992	13,2
1995	12
1998	9,9
1999	9,7
2001	9,2
2002	8,7
2003	8,5
2004	8,3
2005	8
2006	7,4
2007	7,3
2008	7,4
2009	7,3
2011	5,8

Fonte: IBGE, PNAD 1992/2011.

Os dados mostram que em 2011 um percentual de analfabetos no Brasil era estimado em 8,6%, entre os que têm acima de 15 anos, e de 1,9% entre os que têm acima de 10 anos de idade. Na Região Centro-Oeste, a taxa estimada é de 5,8% para aqueles com idade acima de 10 anos.

É importante observar que as pesquisas realizadas pelo PNAD são realizadas durante o dia, período em que a maioria dos jovens em idade escolar estava na escola e ou no trabalho. Logo, a maioria dos domicílios residenciais estava fechada ou apenas pessoas idosas podiam ser neles encontradas. Assim, a questão é a seguinte: se a pesquisa foi por amostragem, será que os índices encontrados evidenciam, de fato, a realidade? Que razões poderiam ser apontadas para justificar o índice de analfabetismo estimado para o país e para Goiás? Seria analfabetismo funcional? Seria um analfabetismo identificado apenas entre idosos? Não seria uma amostragem que existia em relação apenas aos mais idosos, isto é, às pessoas que se encontravam a em suas residências quando a Pnad foi realizada? Ou seriam índices apontados no ano anterior, quando um número maior de jovens foi encontrado em seus domicílios, quando a referida pesquisa foi realizada? Como se

vê, pelo questionamento feito, os índices indicados pelas pesquisas por amostragem, nem sempre correspondem à realidade.

Afirmar isso sobre as pesquisas referidas significa dizer que os índices por elas evidenciados podem ou não ser verdadeiros, uma vez que essa veracidade não pode ser desvinculada do período escolhido para a realização da pesquisa, do setor residencial e do horário em que ela foi realizada, entre outros fatores, pois tais fatores, provavelmente, interferiram nos resultados obtidos. Logo, não se pode levar ao pé da letra os altos índices de analfabetismo apresentados e, ao mesmo tempo, não se pode deixar de reconhecer a existência de índices muito expressivos de analfabetismo, principalmente entre idosos. Não é por acaso que no Plano Nacional da Educação Básica (PNE) e no documento referência da Conferência Nacional da Educação (CONAE, 2014) ainda seja mantido como princípio fundamental a erradicação do analfabetismo.

O terceiro objetivo do PPE se refere à melhoria da qualidade, eficiência da educação e à realização das reformas dos sistemas educacionais. Nesse aspecto, os organismos financiadores estrangeiros argumentavam que a qualidade e eficiência da educação só seriam possíveis, caso se modificasse também a forma de administração pública. Cabral Neto (2007, p. 32) assegura que depois da

[...] reunião em Quito em 1991 a qualidade é vinculada à equidade, à profissionalização docente e à transformação curricular. Na recomendação de Santiago em 1993, essa qualidade associa-se a um conceito de profissionalização da ação educativa em torno dos eixos pedagógicos e institucionais e para todos os níveis do sistema educativo. Faz-se referência à necessidade de obter aprendizagem de qualidade, ao melhoramento dos processos de ensino e à elaboração de projetos educativos de escola.

As reformas abrangem, além do aspecto pedagógico, mudanças no modelo de gestão, que deveria estar liberto da centralização e da burocracia como traços do adotado até então: o modelo tradicional. A abertura de modelos menos rígidos deveria contemplar as novas alianças e ser de organização do Estado.

Cabral Neto (2007, p. 33) destaca que acordos nacionais foram firmados nos congressos pedagógicos; nos planos decenais; nos fóruns públicos setoriais ou gerais e nas leis da educação (Argentina, 1993; Bolívia, 1994; Colômbia, 1993-1994; Chile, 1994-1997; México, 1993 e Brasil, 1996). Nestes momentos, a sociedade política convocava os atores sociais a participarem das discussões com a educação

pública mundial. O Estado procurava fortalecer sua gestão com a descentralização, distribuindo tarefas e obrigando os Estados Federados a assinarem compromisso com a equidade na educação.

O Estado criou novos mecanismos de regulamentação e regulação das ações educativas. Respaldo em Barroso (2006), Cabral Neto (2007, p.33, 34), afirmou que a regulação aconteceu em três níveis: “[...] a regulação transnacional, a nacional e a local”. A primeira regulação “[...] é exercida por países centrais e periféricos em decorrência dos efeitos do processo de globalização”. Dentre estes destacam-se as estruturas supranacionais, que por meio de regras e financiamentos controlam e coordenam as políticas educacionais. Destacou ainda os “[...] inúmeros programas de cooperação, apoio, investigação e desenvolvimento com origem em diferentes organismos internacionais (BM, OCDE, UNESCO, Fundação SOROS etc.)”.

A regulação nacional é aquela em que o Estado e sua equipe exercem o controle e o monitoramento, mediante obrigações relativas aos diferentes atores sociais que compõem o sistema educativo. Neste aspecto, os países latino-americanos criam, sob a orientação do PPE e do PRELAC, os sistemas nacionais de avaliação que objetivam principalmente verificar a eficiência da educação em seus países. O sistema de regulação local procura assegurar a autonomia aos participantes das unidades escolares, cabendo a eles definir mecanismos de avaliação e monitoramento das ações, como por exemplo, a criação de conselhos escolares, elaboração de projetos político-pedagógicos e regimentos escolares.

Os modelos de gestão foram adotados por muitos países latino-americanos que ainda estavam sob o jugo de regimes ditatoriais, como foi o caso do Brasil, Argentina e Chile, que se valeram dos processos de descentralização, especificamente, com intuito financeiro ao reduzir gastos públicos e desmobilizar os movimentos sindicais existentes.

Os modelos adotados modificaram-se, passando da regulação para novas relações que conferem poder de decisão aos diferentes atores da educação escolar e, posteriormente, seguem modelos de gestão baseados no “gerencialismo²⁵”. Os

²⁵ O gerencialismo é apresentado aos educadores como uma estratégia racional para fazer melhor uso dos recursos públicos podendo ser aplicado em qualquer organização, ultrapassando as diferenças de serviço e de setores. Busca aumentar a produtividade e a eficiência e toma como indicador o desempenho, os resultados. Além de inovar, está voltado para o cliente, requerendo dinamismo. Aponta a transformação dos diretores escolares em gerentes executivos, na medida em que passam a ser vistos como re-calculadores de recursos (SHIROMA; CAMPOS, 2006, p. 4. Tradução nossa).

modelos orientados por esse mecanismo imprimiam a crença de garantia de mais dinamismo para os sistemas educativos, mantendo por meio de seus fundamentos o controle das instituições educacionais. Para Castro (2007, p. 115), “esse novo sistema administrativo, denominado gerencialismo, alterou o modelo burocrático-piramidal da administração, flexibilizando a gestão, diminuindo os níveis hierárquicos e aumentando a autonomia dos gestores”.

Na década de 1990, os países desenvolvidos e em desenvolvimento alertaram para a necessidade de modificar a forma de gestão educacional assentada no gerencialismo, por ser ela burocrática, defendendo a adoção de um modelo mais “flexível”. Este processo aconteceu gradativamente em diferentes âmbitos da educação (ministérios, secretarias, escolas) com o intuito de acompanhar o ritmo de modernização mundial. A descentralização da gestão passou a ser defendida como essencial no sentido de

[...] garantir a melhoria da qualidade da escola, aumentar sua eficiência, sua eficácia e sua produtividade. Mas, para esse alcance, fazia-se necessária a substituição dos modelos centralizadores de gestão por estruturas descentralizadas que criassem espaços colegiados e para a participação da comunidade escolar no processo decisório (CASTRO, 2007, p. 116).

Criticando o modelo gerencial, Castro (2007) afirma que, o que se assistiu com a sua aplicação foi que apesar das instituições que o adotaram possuírem um *slogan* de qualidade, eficiência e eficácia, primaram mais pelos dividendos que tais empresas educacionais gerariam do que com o compromisso com a qualidade social dos serviços que prestavam, comprometendo, portanto, a qualidade referida.

A partir do estudo avaliativo dos três objetivos do PPE, constatou-se que apesar de ter havido avanços, havia muito ainda a ser feito para que a educação realizada nos países latino-americanos pudesse atingir índices satisfatórios, principalmente em relação aos sistemas educacionais. Neste sentido, foi elaborado o Projeto Regional de Educação para a AL e o Caribe (PRELAC) discutido a seguir.

1.3 PRELAC - Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe

Aprovado na Conferência de Havana (2002), com horizonte para 2017, o PRELAC consiste em um conjunto de estratégias regionais com foco na

continuidade às metas essenciais do PPE. Tais metas foram programadas para transformar a qualidade educacional em nível regional e mundial, para atacar as principais fragilidades da educação na AL e no Caribe. Segundo o próprio PRELAC (2004, p.8), suas metas visavam atacar o

[...] analfabetismo e sua persistência no mundo, e as tarefas por cumprir na universalização da educação básica, cujos índices de repetência, abandono e atraso escolar [...] [continuavam] [...] preocupantes. [...] a desigualdade na distribuição das oportunidades educacionais e seu impacto em grupos excluídos de pessoas com necessidades especiais, povos nativos, zonas rurais isoladas, zonas urbanas marginais. Com relação à qualidade educacional, adverte para o longo caminho que ainda falta percorrer. [...] a ausência de políticas integrais para formação e carreira docente. [...] as carências com relação a tempo efetivo para aprendizagem, formação científica e papel das novas tecnologias. O Projeto enfatiza adicionalmente as limitações na gestão educacional, o financiamento e a alocação de recursos, e a ampliação do fosso entre a escola privada e a pública.

Visando solucionar as questões apontadas, o Projeto estabeleceu como objetivos:

a) promover mudanças em relação às políticas educacionais e suas práticas, respaldados em novos paradigmas educacionais, com intuito de garantir aprendizagens de qualidade e desenvolvimento humano para todos; b) garantir direito à educação e igualdade de oportunidades; c) mobilizar e articular a cooperação entre os Países; d) favorecer as políticas educacionais inovadoras e sistêmicas para redução das desigualdades na região (PRELAC, 2004, p. 9).

Os quatro princípios do PRELAC sugerem novas contribuições para a compreensão das políticas e práticas educativas subjacentes. O primeiro: Dos insumos e da estrutura às pessoas, busca o desenvolvimento de motivação e descoberta de capacidades intrínsecas dos sujeitos, para assim, transformá-los em sujeitos do processo de desenvolvimento educacional, interpessoal e cooperacional. O segundo: Da mera transmissão de conteúdos ao desenvolvimento integral das pessoas, garantindo aos estudantes assumirem seus direitos educacionais nas mais variadas dimensões, potencializando não apenas os aspectos educacionais, mas, também, os aspectos “[...] afetivos, relações, capacidade de inserção e atuação social, desenvolvimento ético e estético” (PRELAC, 2004, p. 9). O Terceiro: Da homogeneidade à diversidade com vistas a proporcionar uma cultura de oportunidades iguais, para os distintos países da AL, compostos por suas

especificidades culturais, sociais e de aprendizagens. O quarto princípio: Da educação escolar à sociedade educadora, estimula o desenvolvimento de oportunidades diversas de aprendizagem a todas as pessoas nas várias etapas da vida, implicando, assim, oferecer uma multiplicidade de oportunidades e modalidades de ensino e de horários nas instituições, bem como autonomia curricular.

Para que esses princípios fossem aplicados com êxito foi necessário capacitar os gestores educacionais com habilidades para desenvolver, no ambiente escolar, práticas pedagógicas, coesas com o mundo gerencialista do processo de mudanças educativas, significativas no interior da instituição escolar. Essas deveriam ser respaldadas em suas características individuais e não homogêneas entre países, devido a diversidades econômicas, culturais e sociais de cada país.

No Brasil o treinamento dos agentes educacionais foi realizado no início de 2005, com a criação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. Este Programa surgiu como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sob coordenação da Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação e Cultura SEB/MEC. E surgiu da

[...] necessidade de construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e dos modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação a distância. O objetivo do referido programa é formar gestores especialistas (*lato sensu*), efetivos das escolas públicas da educação básica, incluindo aqueles de educação de jovens e adultos, de educação especial e da educação profissional, contribuindo com a qualificação do gestor escolar na perspectiva democrática e da efetivação do direito à educação, do direito à educação com qualidade social (ARAÚJO; RODRIGUES, 2010, p. 7).

De acordo com o MEC, o curso-piloto de extensão em gestão escolar foi ofertado pelo Inep com duração de 100 horas, para capacitar inicialmente 400 gestores de escolas públicas, nos Estados de Santa Catarina, Ceará, Pernambuco, Bahia, Piauí, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Tocantins. Em 2006, sob coordenação do SEB/MEC, o programa instituiu o Curso de Pós-graduação (*lato sensu*) em Gestão Escolar, para diretores e vice-diretores com carga horária de 400 horas. Em 2009, foi implantado o Curso de Pós-graduação

Lato Sensu em Coordenação Pedagógica, com carga horária de 405 horas. Em 2010 ocorreu o Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, de profissionais integrantes das equipes gestoras das instituições públicas de ensino, com carga horária de 200 horas. Esse programa foi gradativamente ampliando-se a partir de 2007 para os demais estados brasileiros.

A edição especial da Revista Nova Escola, de abril de 2011, informou que 23 secretarias estaduais da educação no Brasil ofereceram formação para os gestores escolares nos últimos cinco anos. E que em média o país “[...] gasta anualmente cerca de 1.810 por gestor em cursos, oficinas, seminários e iniciativas semelhantes para que eles aprimorem seus conhecimentos e trabalhem com mais segurança” (SERPA, 2011, p. 3). A partir de pesquisas realizadas em 23 Estados, a autora destaca que o curso de formação de gestores não tem, contudo, atendido às necessidades dos cursistas,

[...] os conteúdos tratados nos encontros ou são muito teóricos e pouco úteis para ajudar a enfrentar as demandas do dia a dia, ou excessivamente técnicos, não contextualizando os problemas de gestão. Falta espaço para a promoção de debates e para a troca de experiências e reflexões sobre a prática da gestão (SERPA, 2011, p. 3).

A Secretaria de Educação de Goiás (SEE- GO) iniciou as capacitações em 2002, pelo Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO). Contou com parceria do Conselho Nacional de Gestores da Educação (Consed)²⁶, secretarias de Educação, apoio da Fundação Roberto Marinho e Fundação FORD. A carga horária total do Progestão era de 278 horas (a distância) e 70 (presenciais).

Esse programa visa o desenvolvimento institucional da escola, a eficiência na gestão dos servidores, dos recursos financeiros e do patrimônio, a gestão participativa e a convivência democrática, a

²⁶ O Conselho Nacional de Gestores da Educação (Consed) foi criado em 1981 no centro do Encontro Nacional de Dirigentes de Educação, Cultura e Desporto, promovido pelo MEC em Brasília, visando facilitar a participação dos secretários da educação em prestar assessoria ao MEC, no momento da formulação e fixação das políticas voltadas para o ensino básico do país, para que tais políticas contemplassem as necessidades regionais. Com a desativação do Consed, em 1982, foi criado o Fórum Nacional de Secretários da Educação. Por ter surgido em um período em que a sociedade brasileira aspirava por democracia, este conselho teve papel decisivo na “definição e implementação de políticas de educação básica, pelos governos estaduais” (FREITAS, 2012, p. 76) que, coletivamente, somavam forças na defesa da melhoria da educação pública e para a elaboração de projetos de capacitação de gestores.

profissionalização da gestão escolar e a implementação, nas escolas públicas, de uma política voltada para a sua autonomia e o sucesso dos alunos (SEE-GO, 2006).

De acordo com Freitas,

o Progestão origina-se no contexto das reformas do Estado e decorre das recomendações internacionais para a educação', podendo identificar em seu teor elementos da gestão gerencial como, por exemplo: 'democracia, gestão democrática e participação' (FREITAS, 2012, p. 17).

Em seus estudos, a autora destaca a importância do PROGESTÃO como política democrática de formação de gestores por todo o país. Em especial, o Estado do Pará entre 2001 e 2004 capacitou 2.727 profissionais em nível de pós-graduação *lato sensu*. O Projeto capacitou gestores, favoreceu a troca de experiências e disseminou o compromisso com o “[...] projeto de gestão democrática para a escola pública”, que elegeu como elementos essenciais para mediar a gestão democrática escolar o “[...] projeto pedagógico, autonomia, participação, eleição direta, papel do gestor escolar e conselho escolar” (FREITAS, 2012, p. 17).

Merece ressaltar que o Progestão incorporou contribuições do PRELAC e propiciou mudanças significativas na educação, principalmente relacionadas à formação de gestores educacionais. Formação esta que embora teoricamente propalasse a gestão democrática nas escolas, na prática não produziu muitos resultados, pois, a maioria dos gestores continuou exercendo modelos de gestão burocráticos.

O PRELAC destaca três qualidades a serem observadas: a) o enfoque crítico diante dos resultados obtidos; b) garantiu a incorporação das particularidades da realidade da América Latina e do Caribe e c) o caráter estratégico em orientação às metas do EPT – Educação para Todos. Foram ainda incorporados pelo PRELAC focos estratégicos tais como:

Foco nos conteúdos e práticas da educação; Foco nos docentes e fortalecimento de sua importância na mudança educacional, para que respondam às necessidades de aprendizagem de seus alunos; Foco na cultura das escolas para que estas se convertam em comunidades de aprendizagem e participação; Foco na gestão e flexibilização dos sistemas educativos para oferecer oportunidades de aprendizagem efetiva ao longo da vida; Foco na responsabilidade social pela educação para gerar compromissos com seu desenvolvimento e resultados (2004, p. 9-10).

Com base em propostas do PRELAC, percebe-se que apesar de algumas mudanças educacionais significativas terem sido promovidos em alguns países, por este projeto, os resultados obtidos deixaram a desejar principalmente em relação à qualidade do ensino, à formação de docentes e à mudança de modelos de gestão. Os modelos de gestão continuam com práticas centralizadoras, ultrapassadas e baseadas no “gerencialismo”. Apoiando-se em alguns autores, compreende-se que,

[...] apesar de ser difundido um arcabouço teórico assentado na “necessidade” de “reformas” como pressupostos para a chamada modernização do sistema educativo, com vistas à sua adequação às mudanças tecnológicas e econômicas da sociedade atual, na prática estes mecanismos têm o propósito de atender aos princípios de regulação do controle social pela lógica do mercado (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2009, p. 4).

Em relação à formação de professores, é importante considerar que o *Manifesto dos Pioneiros da Educação* de 1932 foi um marco importante para a transformação da concepção do magistério como sacerdócio no Brasil. “O documento constitui-se em um divisor de águas entre a concepção do magistério como sacerdócio e a profissionalização docente” (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2004, p. 245). Os autores destacam que foi “[...] a partir deste documento que a profissão docente passou a ser tratada como uma questão de política pública e [...] constituir um campo de trabalho teórico-científico”.

A formação docente em nível superior mereceu destaque nas discussões levadas no interior dos movimentos educacionais e associações dos profissionais da educação ao longo das décadas. Essas discussões tinham como preocupação a formação, o *lócus*, as condições de trabalho, os salários e a criação de espaços para a profissionalização docente. Neste sentido, Nóvoa (1992, p. 28) chama a atenção para a importância de os professores assumirem junto com as instituições formadoras, e no seu *lócus* de trabalho, a responsabilidade pela sua profissionalização. Diz o autor:

Os professores têm que se assumir como produtores de sua profissão. Isto é, da mesma maneira que formação não se pode dissociar da produção do saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos.

O grande desafio de formar professores no cenário neoliberal deixa de ser responsabilidade exclusiva do poder instituído, passando a ser luta pessoal dos educadores, dos movimentos sociais, das universidades e das escolas. A partir da homologação da LDB 9394/1996, com a obrigatoriedade de a formação de professores ser realizada em nível superior²⁷, o Brasil inicia um período de expansão quantitativa das instituições de nível superior e da formação de professores. A este respeito, Brito (2003, p. 176) destaca a necessidade de a formação e profissionalização docente constituírem-se em pontos essenciais das políticas públicas educacionais.

Apesar de todo o movimento para a valorização do profissional de educação, na prática, pouca alteração haverá no cenário educacional brasileiro se a formação e a profissionalização docente não forem objetos de preocupação permanente, tanto por parte dos próprios profissionais da educação, reunidos em sindicatos e associações científicas, quanto do Estado e de suas instituições.

Em relação a implementação do PPE e do PRELAC na década de 1990, o documento *Invertir mejor, para invertir mas: financiamiento y gestión de la educación em América Latina y Caribe*, elaborado pela CEPAL e pela UNESCO (CEPAL, 2005) apresenta uma avaliação diagnóstica da educação no Continente Latino-Americano, após sua implementação (PPE e do PRELAC), destacando seus pontos positivos e suas fragilidades. Retoma as metas formuladas anteriormente e contempla a agenda educacional, ambas previstas para serem cumpridas até 2015. Além da continuidade das metas preestabelecidas na década anterior, as novas propostas de 2004 têm um caráter voltado para a gestão. Em especial, a gestão dos sistemas educacionais das escolas de Educação Básica, dada a necessidade de elevar os índices de escolaridade. No documento a Comissão chega à conclusão de que:

[...] as reformas não têm dado os frutos esperados. Prova disso são as já mencionadas provas estandardizadas de medição de aprendizagem, que mostram até a data um relativo estancamento, apesar das inovações na gestão e no aumento dos investimentos educativos tanto públicos como privados. Enfrentamos um momento de inflexão decisiva em que se faz necessário avaliar o caminho percorrido pelas reformas, conhecer seus êxitos e fracassos, e desde

²⁷ A “formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (LDB, 1996, Art. 88).

aí, retificar os paradigmas para otimizar o impacto dos recursos adicionais em termos de resultados, qualidade, equidade e pertinência (CEPAL/UNESCO, 2005, p. 21).

O documento evidencia a necessidade da avaliação das reformas educacionais bem como a continuidade das metas no sentido de melhorar os índices educacionais na região, principalmente os relacionados à qualidade, equidade e pertinência. As novas propostas com foco na gestão são: a gestão institucional a serviço da aprendizagem; responsabilidade social com a educação; as escolas como comunidades de aprendizagem e participação; os docentes e seu protagonismo nas mudanças. Destacou-se que as propostas eram, em sua maioria, recorrentes, apresentando poucas novidades. O novo era o redimensionamento de terminologias e o destaque dado a alguns pontos específicos. Nessa direção, Cabral Neto (2007, p. 42) sintetiza que:

[...] em essência os diagnósticos e as propostas são de mesmo teor político e procedimental. São proposições que se articulam a um projeto de sociedade no qual a educação não assume um papel importante na formação do aluno cidadão. Estas estão alinhadas como projeto societário que tem o foco na reprodução de mecanismos de desigualdade e, por conseguinte, não preveem uma solução consistente para resolver os problemas fatalmente indicados pelos diagnósticos educacionais na região.

As desigualdades sociais continuam acentuadas nos países latino-americanos. As reformas educacionais, apesar de serem vistas como capazes de resolver esse problema histórico, não têm produzido o efeito necessário, pois como afirma Mézáros (2005, p. 45), “[...] a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer alternativa emancipadora radical”. Logo, fazem-se necessárias mudanças estruturais concretas, oriundas do espaço social, para que esta situação de disparidades sociais e regionais seja superada, e, conseqüentemente, as disparidades educacionais.

A situação de pobreza na AL é apenas um dos vários fatores que interferem no insucesso das reformas educacionais e na superação das desigualdades sociais. A situação referida, em grande parte proveniente do modelo de desenvolvimento pautado no capitalismo, ancora-se em bases tecnológicas e ideológicas do neoliberalismo e nos financiamentos que acabam ocasionando dependência. Nesse

sentido, Azevedo (2004) destaca a importância e os desafios das Ciências Humanas na compreensão e na busca de alternativas para a superação dos “[...] perversos níveis de desigualdades” e exclusão social, de desemprego estrutural, de violência e de competitividade provocados sob a égide neoliberal/capitalista. Afirma ele:

[...] a reorganização do capitalismo em escala mundial, constitui o grande desafio das Ciências Humanas no sentido de melhor compreendê-los e de buscar alternativas para sua superação. Não que os problemas postos pelas novas formas de relação entre Estado, sociedade e mercado sejam novos e/ou estejam passando despercebidos. São visíveis a crescente pobreza, o desemprego estrutural, a violência – enfim, os níveis de perversidade decorrentes da exclusão social espalhada por todo o planeta, colocando por terra as grandes promessas que se seguiram ao advento da modernidade. Além disso, não se desconhece também o poder de persuasão da doutrina neoliberal, que vem orientando essas mudanças (AZEVEDO, 2004, p. 9).

Vale destacar que os “pactos” e “acordos” estabelecidos neste contexto neoliberal constituem-se em instrumentos de legitimação do ajuste estrutural, em que o espaço escolar ganha um caráter mercadológico. As responsabilidades pelo financiamento e serviços educacionais que eram do setor político e de direito social passam para a esfera do mercado, aumentando-se também os mecanismos competitivos e meritocráticos, bem como a responsabilidade da comunidade em garantir investimentos e instrumentos avaliativos. Nesse enfoque, Gentili (1998, p. 21) assegura que:

A reforma administrativa proposta pelo neoliberalismo orienta-se a despublicizar a educação, a transferi-la para a esfera da competição privada. Reduzida à condição de mercadoria, a educação só deve ser protegida não por supostos direitos sociais, mas pelos direitos que asseguram o uso e a disposição da propriedade privada por parte de seus legítimos proprietários.

Deve-se acrescentar, ainda, que o modelo educacional que surgiu assentado nos moldes neoliberais, ancorados em investimentos internacionais muito sintonizados e harmonizados, e impostos aos países latino-americanos, sofreram resistências de movimentos sindicais, que lutaram contra o projeto de educação hegemônica decorrente e a favor de uma política educacional que favorecesse a construção de uma educação de qualidade, que se voltasse para o desenvolvimento humano de todos na AL.

Merece destaque o papel dos movimentos sindicais de professores espalhados pelo Brasil²⁸, que por meio de debates e propostas contribuíram de forma significativa para a elaboração da LDB/1996, das DCNs e que se mantiveram atuantes na busca de melhores condições de trabalho, de formação continuada, de valorização social e profissional de professores. Assim, e em que pesem a força e as conquistas dos movimentos sindicais de professores, muito ainda há a ser feito por uma educação de qualidade e pela melhoria da qualificação de seus profissionais, bem como para minar o descaso dos governantes, forçando-os a atender as reivindicações da categoria, que tem uma tradição de luta pela construção de uma educação democrática que possa contribuir para a transformação da sociedade.

²⁸ Em 2011 houve uma greve dos servidores técnicos administrativos das Universidades e Institutos Federais que perdurou por de 100 dias. Em Goiás, 14 Unidades Universitárias da UEG iniciaram uma greve em 26 de abril de 2013, que perdurou até 24 de julho do mesmo ano.

CAPÍTULO II

OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Neste capítulo será apresentada uma breve caracterização da importância das intervenções do Banco Mundial (BM) na oferta de financiamentos para o desenvolvimento de reformas educacionais no Brasil. Assim como no capítulo anterior, parte-se da premissa de que no contexto de mudanças e reformas, pautadas no desenvolvimento dos países latino-americanos, em consonância com as transformações mundiais, as agências internacionais passam a ter um papel decisivo nas políticas educacionais no Brasil, em particular, na década de 1990, referentes à minimização do papel do Estado, em relação às políticas públicas e ao aumento do controle mercadológico sobre a educação. O período é fortemente marcado pela valorização da educação como critério de ascensão social e de competitividade, em que “[...] a educação formal e a qualificação formal são situadas como elementos de competitividade, reestruturação produtiva e da empregabilidade” (FRIGOTO, 1998, p. 15).

O que se assiste na América Latina (AL) e no Brasil, de forma especial, é um redimensionamento do papel social da educação e da escola que vai redefinir o que se entende por educação básica, seguindo moldes de regulação e gestão de organismos internacionais.

Vieira (2001) enfatiza que existem avaliações negativas a respeito dos financiamentos, devido ao desenvolvimento econômico irregular e perverso, que contribuiu para aprofundar a miséria, a exclusão social e a degradação do meio ambiente na maioria daqueles países. Destaca-se ainda que vários empréstimos foram realizados por meio de agências internacionais ao longo da história do Brasil. Provavelmente, tal fato deva-se às suas origens, o que o autor chama de “dialética colonizador/colonizado”, sublinhando também que, embora a dívida externa brasileira date da Primeira República (1889-1930), os empréstimos externos contraídos pelo País tem suas origens ainda na época do Império (1722-1889).

A partir da década de 1950, a educação brasileira é impulsionada por “[...] alguns convênios entre o Brasil e os Estados Unidos por meio da United States Agency for International Development (USAID), mais conhecidos como os “Acordos

MEC-Usaid” (VIEIRA, 2001, p. 60). A cooperação internacional dos anos 1950 iniciou-se quando algumas universidades brasileiras receberam cooperação técnica de professores norte-americanos, que prestavam assessoria na revisão de currículos, preparação de material didático e aprimoramento de trabalhos de campo e de pesquisa.

De acordo com Gaio (2008), nas duas décadas seguintes, entre 1964 e 1972, período da Ditadura Militar, foram firmados pelo menos 19 acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) voltados para a construção de escolas, contratação e treinamento de professores, assessoria técnica às leis da Reforma Universitária (Lei de nº 5.540/1968) e do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei 5.692/1971), elaboração dos planos de educação, planejamento do ensino fundamental, médio e superior, modernização da administração universitária, cooperação técnica para publicações, entre outros. Para o autor, “a USAID influenciou de forma completa não somente todo o sistema de ensino vigente na época, como também o controle da publicação e divulgação de livros didáticos” (GAIO, 2008, p. 91), como será mostrado na sequência.

2.1 Educação Básica

Os investimentos internacionais na educação básica²⁹ no Brasil tiveram seu início com os acordos firmados entre Estados Unidos e Brasil - MEC e USAID. A eles se somaram acordos com as agências financiadoras do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), do Ford Motor Company (FORD) e Organização dos Estados Americanos (OEA).

Os investimentos do BM iniciaram-se nos anos de 1980, com o Projeto Edurural ou Nordeste I. Além de financiamentos do BM, o País contou também com recursos do governo federal e de nove Estados da Região, isto é, de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe.

²⁹ Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei/1996), a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, a partir da Lei 12.796 de 04/04/2013, que modifica esse aspecto da lei anterior. Sua organização compreende: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Segundo Cruz (2002, p. 01), no período em que os acordos para a realização dos projetos Nordeste foram instituídos, “[...] estava em vigência a Lei nº 5.692/1971, que denominava o Ensino Fundamental como 1º Grau e o Ensino Médio como 2º Grau”.

De acordo com Cabral Neto (1997), o projeto mencionado foi definido em um momento de disputa entre facções políticas da Região, que tiveram como protagonistas a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), os governos e secretários de educação da Região que, após várias negociações, concretizaram o Projeto de Educação Básica para o Nordeste (NEB). O objetivo geral pautava-se na “melhoria da qualidade do ensino fundamental, com ênfase nas primeiras quatro séries, através do apoio financeiro a programas integrados Estado/Municípios de investimentos da educação” (BRASIL, MEC/SEF, 1994, p. 6). Os objetivos específicos do Projeto Nordeste I visavam o

Aumento das taxas de aprovação e melhoria do nível de aprendizagem dos alunos matriculados nas séries de 1ª à 4ª em escolas públicas da Região Nordeste; e implantação de novos padrões de gestão educacional, envolvendo ações de fortalecimento e de descentralização administrativa, orientadas para a melhoria de resultados educacionais no nível da unidade escolar (BRASIL, MEC/SEF, 1994, p. 7).

De forma geral, o referido projeto tinha por finalidade investimentos mais qualitativos do que quantitativos na educação do Estado. Para isso se valeu do subprojeto nacional e outros estaduais. O primeiro objetivava desenvolver ações de “Avaliação da Educação”, “Análise de Políticas”, “Gerenciamento da Educação Básica” e “Reforma dos Programas de Distribuição do Livro Didático (PNLD) e da Alimentação Escolar (PNAE)”. (p. 6). Para os Estados, programaram-se três ações estratégicas: “Gestão da Educação, Capacitação de Professores e Diretores de Escolas e Materiais de Ensino-Aprendizagem; um componente complementar, voltado para a Melhoria das Instalações Escolares, e um Componente Especial, direcionado às inovações Pedagógicas” (p. 12).

Os Projetos Nordeste II e III, implementados de 1994 a 1999, também na Educação Básica,

[...] objetivavam no acordo de empréstimo aumentar aprendizagem estudantil, reduzir a repetência e a evasão e aumentar os índices de conclusão nos estados participantes, através de melhoria da qualidade do ensino básico estadual e municipal e na eficiência do gerenciamento educacional (TOMMASI, 2009, p. 217).

A autora destaca também que a ausência de uma cultura política séria, na União e Estados, interferiu na implementação e no sucesso da maioria dos projetos destinados à Educação. Em específico no Projeto Nordeste, a ingerência política, o

clientelismo, a corrupção na administração foi prejudicial aos resultados do Projeto. Adverte a autora que “[...] de nada adiantará elaborar e tentar implementar projetos de melhoria da qualidade de ensino até que não mudem as condições políticas e estruturais necessárias para uma real e correta implementação” (2009, p. 216). As ingerências políticas, a pouca integração dos Estados e Municípios e dificuldades de planejamento integrado para a definição de metas contribuíram para aumentar a dependência destes Estados dos recursos da União.

Para Soares (2009), assistiu-se, na década de 1980, a um decréscimo do percentual de empréstimos ofertados ao Brasil, pelo BM, decorrente dos seguintes fatores: ampliação de investimentos do BM para a América Latina, políticas de ajustes impostas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), para pagamento da dívida externa e má administração dos projetos, que interferiam nas relações entre Brasil e o BM. Acrescenta Soares (2009, p. 33) que os

[...] crescentes problemas de gerenciamento de projetos pelas entidades executoras brasileiras, os atrasos nos cronogramas, as dificuldades no adiantamento de contrapartidas e o mau gerenciamento dos projetos vem prejudicando substancialmente a contratação e a implementação de projetos no Brasil.

Destaca a autora, que o “Brasil é um dos países de mais alta taxa de insucesso dos projetos financiados” (2009, p. 34). Apesar desse fato, pondera que, gradativamente, os empréstimos ampliam-se em diferentes setores, como pode ser observado na Tabela 5, em especial na educação, cuja participação nos anos de 1987-1990 chegou a 2% e nos anos de 1991-1994 atingiu um percentual de 29%.

Tabela 3 - Participação setorial dos empréstimos aprovados pelo Banco Mundial para o Brasil (1987-1994)

	1987-1990 (US\$ milhões)	%	1991-1994 (US\$ milhões)	%
Agricultura	2.279	47%	372	10%
Energia	479	10%	260	7%
Transporte	604	12%	308	8%
Finanças	0	0%	350	9%
Desenv. Urbano	575	12%	404	11%
Água e esgoto	410	8%	794	21%
Pop., saúde e nut.	475	10%	160	4%
Educação	74	2%	1.059	29%
Total Brasil	4.896	100%	3.707	100%

Fonte: SOARES (2009, p. 34) – Relatórios do BM (Vários anos).

Na década de 1990, ampliaram-se e diversificaram-se os investimentos do BM para os Estados de São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Espírito Santo, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Vieira (2001) realça que, com a conclusão do projeto Nordeste (1998), o governo federal fez novo acordo com o BM e criou o programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola). Esse fundo é

[...] um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), com a interface das secretarias estaduais e municipais de Educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e financiamento proveniente do BM (Bird). Tem por objetivo promover um conjunto de ações para a melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental, ampliando a permanência das crianças nas escolas públicas, assim como a escolaridade nessas regiões do País. Sua missão é promover, em regime de parceria e responsabilidade social, a eficácia, a eficiência e a equidade no ensino fundamental público dessas regiões por meio da oferta de serviços, produtos e assistência técnico-financeira inovadores e de qualidade, que focalizam o ensino-aprendizagem e as práticas gerenciais das escolas e secretarias de educação (FNDE, 2009, p. 1).

O Fundescola foi desenvolvido por etapas, com cronograma de ação e de investimentos. Sua implementação ultrapassou uma década, alterando de modo profundo a educação nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. Dentre as suas estratégias destacam-se: disponibilizar às secretarias condições de beneficiar o funcionamento das Unidades Escolares, com infraestrutura, equipamentos e mobiliários, mesmo que minimamente; instituir modelos de gestão a serem disseminados para as secretarias de educação e escolas e criar mecanismos de responsabilização formal e social da comunidade via mobilização social.

As principais ações ofertadas pelo Fundescola caracterizaram-se em: 1) Planejamento Estratégico da Secretaria (PES); 2) Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola); 3) Projeto de Melhoria da Escola (PME); 4) Escola Ativa; 5) Programa de gestão e aprendizagem escolar (Gestar); 6) Programa de apoio à leitura e à escrita (Praler); 7) Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas (PMFE); 8) Microplanejamento Educacional; 9) Levantamento da Situação Escolar (LSE); 10) Projeto de Adequação do Prédio Escolar (Pape); 11) Espaço Educativo – Construção de Escolas; 12) Programa de Melhoria da Qualidade do Mobiliário e Equipamento Escolar (PMQE) (FNDE, 2009).

Destaca-se que ações implementadas pelo Fundescola contribuíram com: o desenvolvimento da Educação Básica Nacional; a ampliação e melhoria da infraestrutura das Unidades Escolares; investimentos diversos na formação continuada de professores, gestores e funcionários; o desenvolvimento de planejamentos estratégicos de ação; a aquisição de recursos para as escolas e secretarias e a aquisição de recursos para a capacitação docente e para a melhoria das condições do trabalho pedagógico e do ensino aprendizagem. Entretanto, há muito ainda a ser feito, pois existem inúmeras fragilidades no sistema educacional brasileiro, principalmente em relação à falta de políticas educacionais que ofereçam acesso e ensino público de qualidade, formação e valorização profissional dos funcionários, entre outras. Percebe-se que as políticas atuais, apesar de primarem pelo acesso escolar e pela qualidade do ensino, deixam muito a desejar. Tudo isso é muito importante, mas, por si só, não garantem a qualidade desejada para a educação.

O estabelecimento de metas de ação, a exigência de projetos para a aquisição de recursos, a avaliação sistemática e contínua, a premiação perante resultados quantitativos, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) são medidas de controle para aquisição/aplicação dos recursos e financiamentos destinados à Educação Básica, do ponto de vista do Estado. Essas metas foram eleitas como prioritárias nas últimas décadas, visando essencialmente a melhoria da qualidade da educação pública do País.

Para a implantação destas metas vários financiamentos foram liberados pelo BM. Na década de 1990, mais ou menos US\$1 bilhão foi investido em 6 projetos distribuídos em 13 Estados brasileiros, visando, principalmente, inovar e melhorar a qualidade da Educação Básica do País. O projeto “Educação Básica no Nordeste II” beneficiou os Estados do Maranhão, Ceará, Pernambuco e Sergipe. O projeto “Educação Básica no Nordeste III” favoreceu os Estados do Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas e Bahia.

Foram ainda implantados: o projeto “Melhoria da Qualidade da Educação Básica”, em Minas Gerais, o projeto “Inovações na Educação Básica”, em São Paulo, o projeto “*State of Espírito Santo Basic Education Project*”, no Espírito Santo e o projeto “Qualidade no Ensino Público do Paraná” (PQE) no Estado do Paraná (Cf. FIGUEIREDO, 2009, p. 1126).

As negociações entre o Brasil e o BM para a aprovação desses investimentos foram sempre marcadas por contradições e interesses políticos e econômicos de ambos. A interferência e controle do BM sobre os principais projetos nacionais nesta década foram intensos, indo da elaboração, da aprovação e do desenvolvimento e acompanhamento dos projetos até ao controle das formulações conceituais e ideológicas das políticas implantadas nos países latino-americanos e no Brasil. A esse respeito:

é possível afirmar que a cooperação técnica e financeira do BM não constituiu uma interação neutra, mas um mecanismo de difusão de concepções internacionais, especialmente aquelas que emanam do próprio órgão financiador. Estas incluem desde aspectos instrumentais, como modelos de planejamento e de gestão de projetos, até as formulações conceituais e ideológicas, capazes de orientar a agenda do setor sob financiamento (OLIVEIRA; FONSECA, 2001, p. 64).

É importante ressaltar que, mesmo sendo financiados pelo BM, os referidos projetos contaram com a contrapartida dos Estados brasileiros beneficiados, que auxiliaram na definição de ações, bem como na aplicação dos recursos via orientações prescritas pela agência financiadora. Essas relações econômicas e políticas são assentadas em negociações que focam: a qualidade dos resultados da implantação de cada projeto, a aplicação adequada dos recursos e a prestação de contas.

De forma geral, percebe-se que os projetos implantados com financiamento do BM para o ensino fundamental em todo o País, seguiram uma política pautada em critérios econômicos racionalistas (relação custo-benefício) e de produtividade (relação eficiência interna e externa), que geraram um percentual de dívidas superior aos resultados educacionais esperados. As dívidas sociais são, em especial, em relação ao fracasso escolar, marcado pela evasão e repetência. Os critérios de produtividade e racionalidade econômica efetivaram-se por meio de reduções de pessoal e de realocação de recursos para ampliações em estruturas físicas, equipamentos pedagógicos e formação continuada dos professores e gestores.

Bianchetti (2001) identifica estas características economicistas, inspiradas nos mesmos princípios que orientam a filosofia neoliberal como “teoria do capital humano”, que “incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola que se reduz à formação de recursos humanos para a estrutura de produção”

(BIANCHETTI, 2001, p. 95). As propostas elaboradas pelo BM seguem a lógica referida em decorrência de sua formulação advir de economistas, que desconhecem a realidade escolar. No modelo proposto, o professor passa a ser um mero executor das recomendações educativas externas implantadas nas escolas por meio das leis, normas e currículos. Torres (2009, p. 140) expôs o que foi dito aqui, assim

A educação passa a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa. O ensino resume-se a um conjunto de insumos (*inputs*) que intervêm na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos. Cada insumo se valoriza em separado e é priorizado ou não em virtude de duas questões: sua incidência sobre a aprendizagem (segundo estudos empíricos que mostrariam tal incidência) e seu custo.

Desse modo, no Brasil, seguindo a perspectiva de redução dos gastos, assistiu-se na década de 1990 a uma tentativa de ampliação da oferta da educação e erradicação do analfabetismo, na medida em que “Ao lado das exigências da universalização do acesso à educação, procurava-se combinar medidas de racionalidade técnica para a gestão dos recursos públicos aplicados no setor” (OLIVEIRA, 2001, p. 109).

Vieira (2011) destaca que a década de 1990 foi marcada por um período de fortalecimento, consolidação e ampliação de vários Programas destinados a educação como: o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae); Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); O Programa TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo); Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação). Tais programas fazem parte da agenda assumida junto ao Banco Mundial em ampliar a educação básica e erradicar o analfabetismo no País. Para Vieira, os indicadores apresentam significativos avanços na oferta de escolarização, principalmente no período de 1991 a 1998. Vieira (2011, p. 203) escreveu que, nele, a

[...] taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos saltou de 86% para 95,3%. Com isso, o Brasil antecipa uma das metas expressas no Plano Decenal de Educação para Todos, a qual projetava uma cobertura de 94% até 2003 para toda a população em idade escolar. [...] Tal crescimento é ainda mais visível no ensino médio, que registra uma evolução percentual de 41,2% da matrícula no intervalo entre 1994 a 1998.

A autora destaca que este crescimento do quantitativo de matrículas devia-se, em parte, ao “[...] processo de municipalização do ensino fundamental e estadualização do ensino médio” (2011, p. 204). Esta separação garantiu ao Estado maiores recursos e responsabilidades com o ensino fundamental. Apesar da separação referida, Município e Estado firmaram acordo para assegurar a oferta de cursos de formação de professores em serviço. Desse acordo decorre a criação do Proformação, em 1997, resultante da parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC).

De acordo com o Proformação, Estados e Municípios tinham como objetivo habilitar em serviço professores que atuavam sem habilitação mínima para exercer a profissão do magistério. Iniciando as primeiras turmas, em 1999, gradativamente ele foi sendo implantado em algumas regiões brasileiras, principalmente naquelas com maiores índices de professores sem habilitação. De acordo com o MEC (2003, p. 2), após ter formado 30.000 professores o Programa passou a oferecer cursos “para todas as regiões do país” (2013, p. 1). Continuando suas informações, o MEC acrescenta que um dos objetivos do Proformação era

[...] habilitar para o magistério, em nível médio, na modalidade Normal, os professores que [...] [exerciam] atividades docentes nas séries iniciais, classes de alfabetização do Ensino Fundamental, ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), de acordo com a legislação vigente.

Embora tenha conseguido elevar o nível de conhecimento e de competência profissional dos docentes em serviço e de contribuir para melhorar o processo ensino aprendizagem, os cursos oferecidos pelo Programa foram perdendo adeptos. Outra razão que explica a perda de força desses cursos está no fato de eles serem de nível médio. Com a aprovação da LDB/1996, a partir de 2007 (fim da “Década da Educação”), a formação mínima permitida para atuar na Educação Básica deveria ser aquela obtida por meio de cursos de nível superior.

Data também da década de 1990 a reforma curricular do ensino fundamental por meio da proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), feita em 1997 e a implantação de uma política de controle e de avaliação para todas as modalidades e níveis de ensino. Para a Educação Básica criou-se, em 1990, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); para a avaliação dos formandos e dos cursos da educação superior criou-se em 1996 o Exame Nacional

de Cursos (Provão); para o ensino médio, implantou-se em 1998 o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Dando continuidade à política de controle da Educação Superior foi criado em 2004, pela Lei 10.861, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)³⁰.

Segundo Vieira (2011, p. 200), a Lei 9.394/1996, que organizou e trouxe novas perspectivas para a educação no País,

[...] dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), [...] trata-se de um texto de 92 artigos, que apresenta os princípios, fins, direitos e deveres (Art. 1º a 7º); dispositivos sobre a organização da educação nacional, aí incluindo as incumbências das diferentes esferas do poder público.

Constata-se o protagonismo do BM, nas últimas décadas do século XX, nomeadamente em relação aos investimentos e à definição das políticas educacionais no Brasil e, em especial, na Educação Básica. Esta intervenção ocorreu também na Educação Superior, vista pelos organismos internacionais como responsável em oferecer, por meio do ensino e da pesquisa, condições capazes de garantir o desenvolvimento nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, conforme será apresentado a seguir.

2.2 Educação Superior

A Educação Superior diferentemente da Educação Básica, além de não receber os mesmos investimentos do BM, dele sofreu retaliação na medida em que sugeriu aos Estados que os investimentos no ensino fundamental e técnico garantiriam a eles a redução da pobreza.

Os investimentos no ensino superior foram reduzidos pelas orientações dadas pelo BM para a flexibilização da oferta desse nível de ensino por instituições privadas que optaram pelo ensino em massa, voltado para o mercado de trabalho e empresas sem compromisso com a pesquisa. No entanto, há divergência entre os pesquisadores a este respeito. Sguissard (2005, Barreto e Leher, 2008), citados por

³⁰ O Sinaes é “[...] formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. [...] avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos” da educação superior (INEP/SINAES).

França e Calderón, defendem que a postura do BM, principalmente a partir da década de 1980, é

[...] marcadamente intervencionista, manifesta através de controle dos estatutos, dos regimentos e dos orçamentos universitários, e da influência no processo de escolha de seus dirigentes (BARRETO; LEHER apud FRANÇA; CALDERÓN, 2013, p. 114).

Esses últimos destacam a existência de tensões e de abordagens pelos intelectuais (*intelligentsia*) brasileiros relacionados à autonomia universitária. Segundo esses dois autores,

É possível identificar, por um lado, ameaças à autonomia universitária oriundas da ação de um Estado marcadamente intervencionista, manifesta diretamente por meio do controle dos estatutos, dos regimentos e dos orçamentos universitários, e da influência no processo de escolha de seus dirigentes. De outro lado, [...] a influência exercida pelo mercado nos rumos da universidade, traduzida na busca de levá-la a organizar-se muito mais como empresa e submeter-se à lógica empresarial, marcada sobremaneira pela ênfase no rendimento e na eficiência.

Os autores também destacam que grupos de intelectuais e associações profissionais resistiram contra a forte interferência dos organismos internacionais, principalmente relacionadas à problemática da autonomia universitária. No entanto, como as transformações mundiais, nas mais variadas áreas, passaram a exigir profissionais mais qualificados, a Educação Superior assumiu um papel essencial na difusão dos conhecimentos necessários para inserir tais profissionais no contexto atual. Essas exigências acerca dos conhecimentos geraram competitividade entre os países, ao dificultar a concorrência entre os países subdesenvolvidos, países em desenvolvimento e países desenvolvidos. A essas exigências, somam-se o descaso dos governos com a Educação Superior e as crises próprias das universidades³¹.

O documento *La Educación Superior em los Países em Desarrollo: Peligros y promesa* (2000), do BM, elaborado pelo grupo Especial Educação Superior e Sociedade, já destacava o descaso e a falta de investimentos dos governos no ensino superior como agravante para a garantia de representatividade e competição igualitária junto aos Países desenvolvidos, visto que o conhecimento passava a ser

³¹ Para Santos (2009, p. 8-9), “as principais crises da universidade são: a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional”.

requisito básico no mundo em desenvolvimento. O próprio BM se pronunciou a esse respeito assim:

A economia mundial está mudando na medida em que o conhecimento substitui o capital físico como fonte de riqueza atual (e futura). Em grande parte, esse processo está sendo conduzido pela tecnologia, mediante a informática, a biotecnologia e outras inovações tecnológicas que visam mudar nossos modos de vida e de trabalho (BM, 2000, p. 11).

Este discurso da importância da Educação Básica e Superior para a superação da crise e para a intensificar a participação no mercado internacional, relaciona-se ao que Leher (1999) denomina de Doutrina da Segurança Nacional, implantada nos países latino-americanos pelos Estados Unidos no período posterior à Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e, posteriormente, pelos organismos internacionais, como o BM. Esta Doutrina foi posta em prática visando controlar, intelectualmente, a disseminação da ideologia comunista nos países em crise por ela atraídos. A educação surge, então, como um instrumento de controle do avanço da ideologia marxista, e o BM, com seus investimentos e intervenções, como um instrumento que buscava garantir o controle dos processos educacionais nos países periféricos. A este respeito, França e Calderón (2013, p. 104) destacam que na

[...] lógica de uma doutrina de segurança disfarçada, os empréstimos a serem eventualmente concedidos passaram a ser determinados a partir de algumas *condicionalidades*, com impacto direto sobre a educação em geral e a educação superior em particular. (Grifo nosso).

Essas “condicionalidades” tinham, segundo Leher (1999), características antiuniversitárias, oriundas das sugestões do BM para que os Estados investissem no ensino fundamental e técnico como argumento contra a pobreza. Entre outras orientações, o BM sugeria que o “[...] Estado restringisse as formas de financiamento à educação superior [...] à criação e investimento em instituições sem compromisso com a pesquisa [...] o fim da gratuidade nas instituições estatais” (FRANÇA; CALDERÓN, 2013, p. 104).

Tais sugestões levaram à perda da autonomia universitária provocada pela dependência das universidades à agenda externa do BM, que passou a interferir na finalidade e na estrutura organizacional da universidade brasileira.

Para Santos (2009), apesar de as causas da crise da universidade serem múltiplas, e de longa data, hoje estão reconfiguradas pela globalização neoliberal e o modo como afetam a universidade reflete seus desígnios. Nesse sentido, o autor argumenta que o único modo de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe uma *globalização alternativa*. Essa última globalização, para Santos, é contra hegemônica e deve ter como objetivo responder positivamente às demandas sociais pela democratização radical da universidade, pondo fim a uma História de exclusão de grupos sociais.

Sendo assim, a universidade tem papel crucial no debate sobre a construção do lugar do País em um mundo polarizado entre globalizações contraditórias, cujas áreas principais (em rede) devem lutar pela democratização interna e externa e por uma avaliação participativa da universidade. A luta pela sua definição permite dar à universidade pública um campo mínimo de manobra para poder conduzir com eficácia sua luta pela legitimidade.

Garantir esta legitimidade significava também fazer uma reforma universitária progressista e democrática que aproximasse a universidade da escola básica, valorizasse a formação inicial do professor e sua articulação com a formação continuada, reestruturasse os cursos de licenciaturas no sentido de assegurar a integração curricular entre a formação profissional e a formação acadêmica, garantisse a colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico e na pesquisa-ação, criasse redes regionais e nacionais de universidades públicas para o desenvolvimento de programas de formação continuada, em parceria com os sistemas públicos de ensino, dentre outros.

O que se percebeu, entretanto, foi uma realidade bem diferente do conjunto de propostas elencadas por Santos (2009), pois o que se viu foi a universidade ir se primando, exclusivamente, pela produção, transferência e difusão de conhecimentos, voltados para a oferta de um mínimo de conhecimentos e de controle sobre a produção desse conhecimento, em cada época. Logo, a universidade foi, com a autonomia mínima de que dispunha, afiançando o controle sobre o conhecimento que divulgava e produzia, aumentando as chances de competitividade e de crescimento pelos países que utilizam a Educação Superior

como um suporte para aplicar seus conhecimentos e garantindo maior mobilidade social frente ao ingresso no mercado de trabalho.

Vale destacar que as transformações dos sistemas de ensino superior no mundo, no continente latino-americano e, em especial, no Brasil tiveram suas raízes na Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada pela UNESCO, em 1998. Nessa Conferência foi definida a finalidade da universidade e a de outras instituições que produzem conhecimentos avançados frente ao complexo e dinâmico destino do mundo em desenvolvimento. A importância do conhecimento de nível superior para o desenvolvimento de todo e qualquer país ficou evidenciada no trecho da UNESCO (1998, p. 1) abaixo citado.

Sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum País pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os Países pobres e em desenvolvimento dos Países desenvolvidos. O compartilhar do conhecimento, a cooperação internacional e as novas tecnologias podem oferecer oportunidades novas para reduzir esta disparidade.

Pelo apresentado, pode-se perceber que a definição de políticas consistentes e comprometidas com as finalidades da Educação Superior torna-se ainda o passaporte para o desenvolvimento de qualquer país que contemple a competitividade mundial. Tal competitividade tem, resumidamente, como expressões de ordem para a expansão do ensino superior: a ampliação de acesso, a diversificação das instituições, a diferenciação de cursos, a internacionalização com vistas a favorecer a cooperação, a troca de conhecimentos, as experiências, a tecnologia e as pesquisas.

Políticas públicas comprometidas com o papel social da Educação Superior, vale repetir, podem amortizar as disparidades entre os Países ricos e pobres e, igualmente, ampliar suas chances de transformações e progressos que possam contribuir para garantir maior representatividade na nova sociedade do conhecimento³². Para Simão; Santos e Costa (2003, p. 25),

[...] o poder deixou de se concentrar nas mãos do Estado ou de grupos sociais, econômicos ou financeiros para se diluir nas mãos de

³² A expressão sociedade ou economia do conhecimento, muito utilizada nos últimos tempos, trazem a conotação de que, o conhecimento é o único meio de garantir maior representatividade e competitividade da sociedade no cenário local, regional e/ou internacional.

muitos outros, capazes de dominar a informação, assumida como recurso estratégico vital para o bom funcionamento dos governos, das empresas e das instituições.

Na sociedade do conhecimento, o poder deixa de ser representado apenas pelo capital financeiro, passando a depender, cada vez mais, da produção, da utilização do conhecimento, das novas tecnologias, do domínio de saberes e competências ligadas às mais variadas áreas e, em especial, a aquelas ligadas às novas tecnologias da informação e comunicação.

Para a ideologia neoliberal, os sujeitos detentores das competências e saberes mencionados, conseqüentemente, teriam maiores oportunidades de empregabilidade, representação social e política. O *locus* predominante para tais aquisições de conhecimento são as instituições de Educação Básica e Superior. Afirmar isso significa dizer que tais instituições são também o *locus* de disseminação de ideias, de socialização, de excessos regulatórios e de dinâmicas reprodutoras das lógicas capitalistas de exclusão e desníveis sociais, tanto que Bernheim e Chauí (2008, p. 6) afirmam que uma das

[...] características da sociedade contemporânea é o papel central do conhecimento nos processos de produção, ao ponto do qualitativo mais frequente hoje empregado ser o de *sociedade do conhecimento*.

Pensados nesses moldes, o conhecimento e a informação ganham destaque nas potências mundiais que se fundamentam e investem na construção de novos conhecimentos e tecnologias, garantindo a hegemonia nos processos de produção e de mundialização de suas economias. Bernheim e Chauí (2008, p. 6) afirmam que

Ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação se integram ao próprio capital, que começa a depender desses fatores para a sua acumulação e reprodução. À medida que a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece sobre o conhecimento propriamente dito, pois o capital financeiro funciona com a riqueza puramente virtual, cuja existência corresponde à própria informação. (BERNHEIM E CHAUI, 2008, p. 6).

Nos moldes capitalistas, o conhecimento e a informação são considerados bens comercializáveis, a serviço do mercado financeiro, em detrimento da sociedade civil e de suas necessidades essenciais para a vida social e cultural. A universidade, como centro de produção de conhecimentos, assume papel essencial nesse

processo e, ao invés de assumir compromissos com a sociedade garantindo os direitos dos cidadãos, torna-se mais um instrumento nas mãos daqueles que detêm o poder econômico e político. A heteronomia, cujos princípios baseiam-se na produção de conhecimentos para atender à lógica do mercado e ao capital financeiro, ganha espaço na universidade.

De acordo com os autores citados, a perda de autonomia nas universidades ocorreu por dois motivos: o primeiro relacionado à pesquisa, cujos objetivos, métodos e financiamento passam a ser definidos pelos “[...] países econômica e militarmente hegemônicos”; outro motivo foi o descaso do Estado com a universidade pública, levando-a a um processo de abandono, deterioração e ao desmantelamento, que contribuem com o “[...] avanço da privatização, terceirização, massificação, fator de perturbação da ordem econômica (donde advém a crescente desmoralização do trabalho universitário público)” (2008, p. 7).

Com base nas orientações de organismos multilaterais, BM, UNESCO, Organização Mundial do Comércio (OMC), as políticas da Educação Superior ganham novas formas, e o controle e financiamentos que eram do Estado, adquirem novos aspectos, em especial, na conexão da educação com a economia. Tanto a Educação Básica quanto o ensino superior que, até então, era um direito social, ganham um caráter mercadológico e passa a ser visto como mercadoria.

Nessa perspectiva neoliberal de política educacional de excelência, seletiva, excludente e classificatória, Leher (2005, p. 21) destaca que aqueles organismos internacionais tendem a modelar as instituições de ensino superior. Consoante ele,

[...] a modernização do MEC coincide no fundamental com as agendas do BM, do BIRD e da CEPAL para as instituições de educação superior públicas latino-americanas: racionalização do acesso não por medidas universais, mas por cotas; ampliação da oferta por meio de educação a distância [...] programas de estímulo à docência por meio de gratificações por produtividade; avaliação padronizada da “qualidade” (Exame Nacional de Desempenho) inspirada na teoria do capital humano; vinculação entre os planos de desenvolvimento institucional (estabelecidos com a participação empresarial), avaliação (SINAES) e (financiamento por meio de contratos); direcionamento do “mercado educativo” da instituição para o âmbito regional e associação linear e estreita entre eficiência acadêmica e pragmatismo universitário. (Grifos do autor).

As políticas gestadas neste contexto, resultantes da articulação entre os organismos internacionais: Fundo Monetário Internacional (FMI), BM, Organização

Mundial do Comércio (OMC) e Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Estado brasileiro favoreceram a definição de ações institucionais de cunho mercadológico. Tais políticas caracterizaram-se, de acordo com Amaral (2003), pela expansão e diversificação das instituições, compreensão dos recursos fiscais, busca por recursos financeiros e maiores exigências em relação às responsabilidades das instituições formadoras em relação à qualidade e eficiência.

A expansão do ensino superior, acentuada na década de 1980-1990, só foi possível pelo fato de as universidades buscarem outras formas de recursos e financiamentos, haja vista os cortes orçamentários do Estado. Tal fato favoreceu maiores investimentos na Educação Superior e, conseqüentemente, na diversificação das instituições e cursos, ao reduzir as pressões sobre o Estado em investimentos nesse nível de ensino. Para Ferreira e Oliveira (2011, p. 42), o que se deu, de forma geral, foram mudanças substanciais nas universidades que:

[...] têm sido levadas a abandonar, em grande parte, seu tradicional papel no desenvolvimento da alta cultura, na construção do conhecimento e na formação acadêmico-profissional-cidadã como bens públicos, tendo em vista a adoção do mercado como referência de seu pensar, de sua produção e de sua gestão. O discurso ideológico da *economia da sociedade do conhecimento* é colocado como a única realidade possível do mundo globalizado e a universidade, por ser um *lócus* importante na produção e difusão do conhecimento, inevitavelmente deverá adaptar-se e modernizar-se, visando ajustar-se a essa lógica de desenvolvimento, possibilitando maior competitividade das empresas e do País no mercado global.

Surgem assim novas reconfigurações nas universidades em consonância com a globalização e com as novas relações de poder, articuladas entre os diferentes países. Esta ideologia, em defesa de um modelo de “*quase-mercado*”, no campo educacional produziu, de acordo Ferreira e Oliveira (2011, p. 43),

[...] naturalização da diversidade, da diferenciação, da competição, da descentralização, da gestão profissionalizada, da eficiência, da eficácia, da excelência, da meritocracia e da qualidade orientada por parâmetros do mercado.

Segundo os autores citados, assistiu-se nas décadas de 1980 e 1990 a um crescente processo de transnacionalização dos sistemas educativos que estreitam suas relações com o Estado, a sociedade e o mercado. Sob a ótica da globalização,

a competitividade econômica dos países desenvolvidos e em desenvolvimento se alarga frente ao mercado global.

Frente às transformações globalmente interligadas e ao discurso neoliberal, a universidade entra em crise. Para sair da crise, as universidades dos países hegemônicos focaram a produtividade, a excelência e o monopólio de sua liderança (monopólio dos modelos) frente às universidades dos países periféricos. Essas últimas, se tivessem se acomodado teriam corrido o risco de continuar apenas como

[...] receptoras e importadoras de conhecimentos e tecnologias dos países hegemônicos e de assumir, na divisão social do trabalho, o papel de priorizar o ensino e de concentrar sua atuação no local, no regional e no nacional (FERREIRA; OLIVEIRA, 2011, p. 49).

No Brasil, as reformas educacionais da Educação Superior seguiram e seguem os ditames do contexto de transformações globais, focados na ampliação do sistema, dos cursos, da competitividade, da integração regional e internacional, bem como na dinâmica das universidades europeias traçada pela Agenda de Bolonha³³ em 1999. A partir dela, as universidades referidas reestruturam suas políticas de ensino superior, passando em seguida a intervir nas políticas das demais universidades de diferentes países e no seu papel social, enfatizando a

[...] contínua expansão da educação superior por meio da defesa da sustentabilidade das IES mediante a diversificação das fontes de financiamento (Estado, sociedade civil, famílias); diferenciação e competitividade entre as instituições; gestão profissionalizada; agências de avaliação e acreditação; convergência de percursos acadêmicos com mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores; flexibilidade e diminuição da duração dos cursos; aprendizagens ao longo da vida e novos paradigmas de aprendizagem (FERREIRA; OLIVEIRA, 2011, p. 57).

Enquanto isso, no Brasil, sob os ditames das novas regras internacionais, as universidades brasileiras reestruturam-se, assumindo assim o papel de qualificar os sujeitos para atuar frente a esta nova conjuntura modernizadora, expansionista, tecnológica, flexível e acima de tudo competitiva.

³³ “Documento assinado por 29 Ministros da Educação de países europeus, reunidos na cidade de Bolonha (Itália) em 19/06/1999. Trata-se de mudanças nas políticas do ensino superior dos países signatários. A Declaração reconhece a importância da educação para o desenvolvimento sustentável das sociedades tolerantes e democráticas. Estabelece um sistema de créditos transferíveis e acumuláveis, homogêneos para os vários países” (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, p. 1).

Barbalho (2007) destaca considerável expansão de matrículas, aumento de professores, de cursos e de instituições de ensino superior em especial nas últimas décadas do século XX. Para a autora, a sustentação para a estrutura educacional brasileira, no atual contexto, teve suas bases na aprovação da Reforma Universitária pela Lei de 5.540/1968 que definiu

[...] o sistema de créditos, a departamentalização do vestibular classificatório. Também determinou que o ensino superior deveria ser ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privados” (BARBALHO, 2007, p. 77).

A Reforma referida propiciou a expansão das instituições de ensino particular, assim como a privatização da educação. Sobre isso, Pinto (2004, p. 727), com base em indicadores dos últimos 40 anos, produzidos pelo INEP, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e UNESCO, afirma:

[...] desde a década de 1960, a política do governo federal para o setor tem sido a ampliação de vagas via privatização. A Taxa de Escolarização Bruta na Educação Superior do país ainda é uma das mais baixas da América Latina, embora o grau de privatização seja um dos mais altos do mundo. *O resultado deste processo foi uma grande elitização do perfil dos alunos, em especial nos cursos mais concorridos e nas instituições privadas, onde é muito pequena a presença dos afro-descendentes e de pobres.* As propostas apresentadas até o momento pelo MEC norteiam-se pelo princípio da expansão de vagas, sem recursos adicionais, no setor público, e subsídios ao setor privado em troca de bolsa de estudo. *Para democratizar o perfil dos alunos propõem-se quotas, tanto no setor público quanto no privado.* Trata-se de medidas paliativas, que não enfrentam a questão central que é a expansão do setor público sem perda de qualidade, o que implica sair do atual 0,8% do PIB gasto com ensino de graduação para um patamar de cerca de 1,4% do PIB. (Grifos nossos).

Conforme mostra o trecho supracitado, o processo de elitização do perfil do alunado do ensino superior, especialmente evidenciado pelos alunos pobres e afro-descendentes, resulta da pequena margem de investimentos dos Estados nesse nível de ensino, associada às condições sócio-econômicas dos candidatos, à falta de oportunidades de acesso à universidade devido ao número reduzido de vagas etc., fatores que ampliam as pressões pela privatização do ensino superior e justificam a interferência de organismos internacionais com orientações de caráter corporativo e financiamentos.

Nesse contexto, ocorrem as orientações/reformas educacionais, assentadas em um posicionamento ideológico mercantil sob os moldes neoliberais, que preconizavam “[...] o gerenciamento eficiente, a privatização, a excelência, a produtividade, a seletividade, os interesses e a satisfação do consumidor, enfim um conjunto de expressões que identificam a educação como cultura da empresa” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 49).

Tal posicionamento remete às dificuldades enfrentadas pela grande maioria daqueles que desejam ingressar no ensino superior, cuja conquista por uma vaga significa ultrapassar as deficiências de sua formação para conseguir a aprovação nos processos seletivos. Para Amaral (2003), a diversificação e ampliação das instituições de ensino superior no país, ao mesmo tempo em que expandiu o acesso ao ensino superior, trouxe resultados desastrosos, tais como, o alto percentual de instituições utilitaristas em relação ao de universidades que se dedicavam ao ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com dados do INEP, as instituições de nível superior tiveram um crescimento considerável entre 1980 e 2010, notadamente as instituições privadas. Gradativamente, o setor público vai perdendo espaço, ao mesmo tempo em que vão surgindo novas universidades particulares e outras vão sendo privatizadas. No Quadro 1, abaixo, verifica-se que em 1980, 200 instituições eram públicas (17%) e 682 eram privadas (83%)³⁴.

Quadro 1 - Número de instituições de Ensino Superior por Natureza e Dependência Administrativa – Brasil – 1980 a 2010

Década	Particulares		Total Geral			
	Federais	Estaduais	Municipais	Públicas	Privadas	Total
1980	56	53	91	200	682	882
1990	55	83	84	222	696	918
2000	61	61	54	176	1004	1180
2010	99	108	71	278	2100	2378

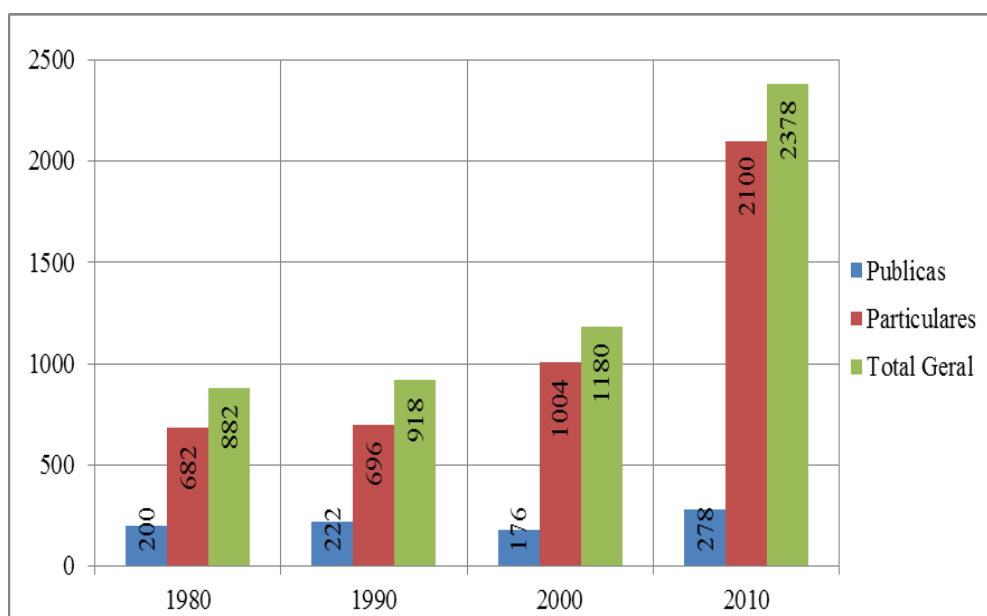
Fonte: INEP/MEC (2013).

³⁴ Os dados do Censo da Educação Superior 2012 foram divulgados pelo INEP no final de 2013. Seus dados não foram incluídos nesta discussão porque eles dizem respeito a um período posterior ao período definido para estudo nesta tese.

Sob a orientação de seus financiadores, o Estado deixou o ensino superior relegado a um segundo plano, somando-se a esse fato, as facilidades de expansão concedidas ao setor privado, além da má administração e gestão dos recursos destinados à Educação Superior, entre outros.

Em 2010 houve um fraco crescimento das instituições públicas (278), equivalendo a 57,9%, e um considerável crescimento das privadas (2100), equivalendo a 109,2% do total. O crescimento do número dos dois tipos de instituição mencionados somados atingem o quantitativo de 2.378 unidades, conforme pode ser observado no Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 - Número de Instituições de Educação Superior Pública e Privada



Fonte: INEP/MEC

A expansão da educação superior privada encontra sua causa na expectativa do mercado consumidor, em que jovens e adultos estão ávidos por cursos que abram espaço para ingresso no mercado de trabalho. Como a interiorização do ensino superior público ficou estagnada, uma vez que as universidades federais eram, geralmente, criadas nas capitais, coube em parte às universidades estaduais públicas expandirem seus *campi*. Como uma medida, por si só, não consegue resolver a demanda por vagas na universidade, abriu-se a oportunidade para que os empresários da educação pudessem vender esse serviço como mercadoria. Eles

investem em *marketing*³⁵ e, com a “boa” imagem da instituição, atraem os jovens e adultos que têm expectativas individuais e profissionais de conquistar espaço no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo, seletivo e excludente.

Apesar do *marketing*, a expansão quantitativa do ensino superior privado não se fez acompanhar de medidas que garantissem a qualidade do ensino ofertado. O mesmo pode ser dito sobre o desenvolvimento de pesquisas. Tais instituições possuíam um caráter empresarial, de atendimento à demanda social e certificação em tempo hábil, primando-se pelo lucro em detrimento do compromisso com o ensino e com a pesquisa. A este respeito, Durham (2003, p. 19) destaca que

[...] esta tendência é reforçada no Brasil por uma longa tradição cartorial da sociedade brasileira, que associa diploma de ensino superior ao acesso a uma profissão regulamentada e assegura a seus portadores nichos privilegiados no mercado de trabalho. Neste contexto, podem ser lucrativos estabelecimentos de ensino nos quais a qualidade da formação oferecida é de uma importância secundária.

Na sequência, passa-se a analisar a década de 1990, marcada por mudanças oriundas de impactos globalizantes, em que o papel do Estado mínimo era (e continua sendo) destinar poucos recursos e cobrar muita eficiência das instituições de ensino. O processo de redemocratização da sociedade brasileira, “iniciado” em 1985, trouxe incertezas e profundas mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais.

Nesse contexto, o País ganha uma nova Constituição (1988) e uma nova LDB (1996) que redimensionam a educação no Brasil. O crescimento na oferta do ensino superior constatado pelos dados constantes do Quadro 1 e Gráfico 1 (Cf. Ferreira e Oliveira, 2011; Vieira 2011; Barbalho, 2007) é fruto de algumas reformas ocorridas nesse nível de ensino, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que durou de 1995 a 2002.

Vieira (2011) lembra a importância de governos anteriores que, “[...] em ‘tempos de transição’, prepararam o terreno para a ‘explicitação’ que ocorreria com as reformas implementadas a partir de 1996”. (p. 198) A respeito da “explicitação” referida por Vieira, Ferreira e Oliveira (2011, p. 43), destacam as

[...] alterações na concepção e organização da educação superior ao introduzir: mudanças na legislação educacional; redução de recursos

³⁵ Estratégia do mercado para satisfazer as necessidades do cliente.

para universidades públicas; incentivo à diversificação das fontes de financiamento; redução da autonomia universitária; incentivo à diferenciação institucional com ênfase no ensino; expansão do acesso a nível superior de ensino, sobretudo via IES privadas; incentivo às parcerias entre as universidades e as empresas; implantação de sistemas de avaliação, que promove *rankings* institucionais e por curso; maior flexibilização nos processos de autorização e credenciamento de instituições e autorização e reconhecimento de cursos; expansão de cursos por meio de educação a distância.

Em certa medida, as reformas de expansão quantitativa e de diversificação de instituições, de aumento de matrículas e de cursos não são as únicas responsáveis pela expansão do ensino superior no País. A elas conjugam-se outros fatores não tão evidentes como, por exemplo, a diferenciação das formas de oferecimento dos cursos (sequenciais, a distância, mestrados profissionais) e de programas em variados níveis de ensino (graduação, pós-graduação *lato* e *stricto sensu*).

Essa diferenciação decorre da LDB/1996 que, em seu Art. 19, classifica as instituições de ensino, independentemente dos níveis, em categorias administrativas públicas e privadas³⁶, e as superiores em diferentes graus de abrangência ou de especialização. No Art. 20 da mesma Lei, as instituições privadas são enquadradas como particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas³⁷.

De acordo com Barbalho (2007), o sistema educacional de nível superior em expansão, após a década de 1990, ganha maior visibilidade e força política a partir da LDB/1996, Capítulo IV, em seus artigos 44 e 45 e nos Decretos de número 2.306/1997, 3.860/2001 e 5.773/2006.

O Art. 7º do Decreto 3.860/2001, revogado em 2006 pelo decreto de 5.773/2006, definiu e classificou a organização acadêmica das instituições superiores do Sistema Federal de Ensino assim: Universidades; Centros Universitários e Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos ou Escolas

³⁶ “As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I – Públicas, assim entendidas, as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II - Privadas, assim entendidas, as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado” (BRASIL, 1996, Art. 19).

³⁷ “As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I - Particulares em sentido estrito, assim entendidas, as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado; II - Comunitárias, assim entendidas, as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade. III - Confessionais, assim entendidas, as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, que atendem a orientação confessional e ideologia específicas; IV - Filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 1996, Art. 20).

Superiores. Cada uma dessas instituições possuem, conforme o referido decreto, definições e características próprias.

Enquanto as Universidades especializam-se em oferecer ensino, pesquisa, extensão, em ter o domínio do saber humano e oferecer formação especializada em nível superior, os Centros Universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares que devem primar pela oferta de ensino de excelência, qualificação de seu corpo docente, condições de trabalho favoráveis aos seus pares, bem como apresentar resultados satisfatórios nas avaliações de desempenho.

Já as Faculdades integradas se configuram como instituições de educação superior, cujas propostas curriculares são caracterizadas por mais de uma área de conhecimento e por oferecer cursos em diferentes níveis (graduação, pós-graduação, sequencial e especialização) e por ter comando unificado. As faculdades, muito parecidas com as faculdades integradas, são instituições de ensino superior que possuem propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento e por oferecer cursos em diferentes níveis. Sua administração vincula-se a um órgão mantenedor único e direção isolada.

Os institutos superiores são instituições que oferecem cursos de graduação, pós-graduação (mestrado, doutorado), sequenciais e especializações, bem como cursos de extensão. Poderão ser organizados como extensão de instituições já credenciadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e os Centros de Educação Tecnológica (CET), já mencionados, foram criados para oferecer educação tecnológica especializada em diversos níveis e nas modalidades de ensino médio e superior, e promover pesquisas capazes de favorecer o desenvolvimento tecnológico e a articulação entre os setores produtivos e de serviços com a sociedade.

Como centros de formação de educadores, os institutos superiores ganharam destaque pela novidade trazida pelo Art. 62 da LDB/1996. Ele reza que “[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e *institutos superiores de educação*”. (Grifos nossos). Como se vê, a formação de docentes para atuar na educação básica, que era exclusividade das universidades e instituições de ensino superior e escola normal, ganha um novo *locus* formativo oficializado.

Brzezinski e Aguiar, como representantes da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), interrogaram a criação desses Institutos no País, como cumprimento de uma das ações do Plano Decenal da Educação para Todos. Enquanto Aguiar (2000, p. 189) “[...] questionava se os institutos teriam condições de se constituir como um espaço de produção e conhecimento científico-tecnológico e de cultura capaz de potencializar uma formação competente ao professor”, Brzezinski (1994) indagava sobre as ações do Estado que definiam políticas educacionais sem a participação dos educadores, além de alertar para a importância da participação dos educadores e associações quando da elaboração dessas políticas.

A Anfope, em encontros e seminários estaduais e nacionais, debatia aquela e outras questões relacionadas com a qualidade de formação que aqueles institutos ofereciam aos professores. Os participantes do movimento definiram a posição de que a formação dos docentes que atuavam ou pretendessem atuar na educação básica deveria ser realizada em cursos de licenciatura plena de nível superior. Essa exigência se estendia inclusive a aqueles docentes que atuavam e aos que viessem a atuar na primeira fase da educação básica, não sendo mais permitida a formação apenas em nível médio (Magistério). As discussões da Associação interrogavam ainda, de acordo com Aguiar (1994, p. 198), sobre

[...] qual [...] [seria] o impacto [...] [dos] institutos na formação do licenciado? Quais [...] [seriam] as condições político-pedagógicas e administrativas que [...] [teriam] para responder pela formação qualificada desses profissionais diante das novas exigências da sociedade para a educação básica?.

Autores como Brzezinski (1994, 2000); Ludke, (1994); Gatti (1992); Freitas, (1992) e Aguiar (1994) elencam questões polêmicas sobre a forma como as universidades e institutos superiores ofereciam cursos de formação de professores. Do elenco de questões constam: a falta de articulação entre faculdades e institutos, o distanciamento entre teoria e prática, a incoerência/inconsistência dos conteúdos, as precárias condições físicas e pedagógicas, de trabalho, bem como questões salariais que interferem na formação do profissional, em seu trabalho e em resultados educacionais do País.

Posto o elenco de questões sobre a forma como as universidades e institutos brasileiros de nível superior ofereciam e executavam seus cursos, pode-se deter na

discussão que vem ocorrendo no terreno da crescente demanda pelo ensino superior, em especial, sobre a que foi se dando nas instituições da rede privada, entre os anos de 1980 e 2010, bem como sobre o desequilíbrio notado entre o percentual de alunos das instituições públicas e o das privadas.

Quadro 2 - Evolução do número de matrículas no ensino superior – Instituições Públicas e Privadas (1980-2010)

Número de Matrículas na Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil						
Década	Públicas		Total Geral			
	Federais	Estaduais	Municipais	Total Geral	Particulares	Total Geral
1980	316.715	109.252	66.265	492.232	885.054	1.377.286
1990	308.867	194.417	75.341	578.625	961.455	1.540.080
2000	482.750	332.104	72.172	887.026	1.807.219	2.694.245
2010	938.656	601.112	103.530	1.643.298	4.736.001	6.379.299

Fonte: INEP/MEC

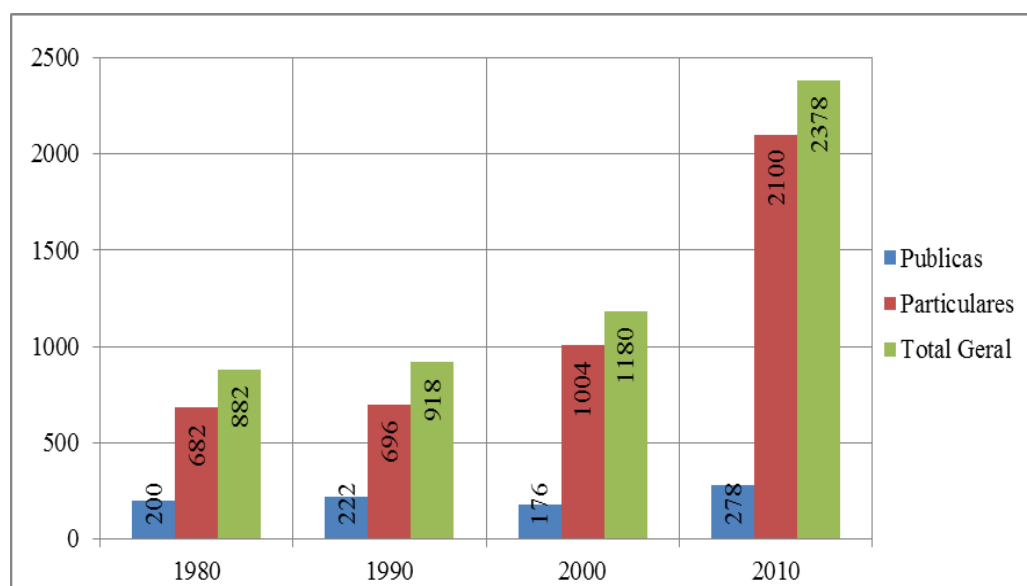
O decréscimo do quantitativo de matrículas efetuadas nas instituições públicas decorria, entre outros fatores, da instabilidade política e econômica do País, conseqüente do processo de repressão política do pós-1964 e do longo processo de redemocratização, que toma novos rumos com a eleição, em 1985, de Tancredo Neves³⁸, da aprovação da nova Constituição (1988) e da eleição direta para Presidente no ano seguinte. Verificou-se ainda, neste período, um grande choque na economia. Visando o controle da inflação ocorre congelamento de preços e salários por meio do conhecido Plano Cruzado.

Na década de 1990, a economia brasileira começa a tomar novos rumos. Assistiu-se a um crescimento gradativo das matrículas tanto nas instituições públicas como nas privadas.

Nas décadas posteriores, assistiu-se a uma expansão geral no número de matrículas no ensino superior, como verificado no quadro 2. Em que pese o aumento das matrículas das instituições públicas de ensino superior, esse aumento foi mais expressivo nas instituições privadas. De modo geral, verificou-se uma grande expansão de matrículas e um distanciamento expressivo entre a oferta delas pelo setor público e pelo privado,

³⁸ Em 15/01/1985 Tancredo Neves foi eleito Presidente da República e José Sarney seu vice, pelo Colégio Eleitoral. Tancredo Neves foi o primeiro presidente civil pós-ditadura militar, mas faleceu antes de tomar posse. José Sarney (vice) tornou-se o primeiro presidente civil depois de 21 anos de ditadura militar no Brasil.

Gráfico 2 - Evolução do número de matrículas no ensino superior – Instituições Públicas e Privadas (1980-2010)



Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Pelo Gráfico 2, verifica-se que em 1980 as matrículas das instituições de ensino superior públicas correspondiam a 35,74% das 1.377.286 matrículas do País, enquanto as particulares correspondiam a 64,26%. Uma década depois, em 1990, as públicas representavam 37,57% e as privadas 62,42% do total.

Deve-se destacar ainda que, em 1995 ficaram estabelecidas pela aprovação da Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995, a reformulação do CNE e as bases de criação de novas instituições de ensino superior, ampliando consideravelmente o número de instituições, cursos e matrículas desse nível de ensino. A tudo o que já foi posto, soma-se a aprovação da LDB/1996 que redimensiona o ensino superior por meio de vários Artigos. Ao redimensionar esse nível de ensino a Lei trata: de sua finalidade, abrangência de cursos e programas, autorização, reconhecimento, credenciamento, duração do ano letivo, expedição de diplomas, transferências, vagas, normas de seleção admissão de estudantes e outros.

A LDB/1996 trata também da formação centrada no ensino, pesquisa, extensão, no domínio e cultivo do saber, na autonomia, no atendimento às especificidades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, bem como de planos e cargos de carreira, sustentação financeira pelos recursos da União, consonância com uma gestão democrática, regulamentação de carga horária do professor e outros. Essa Lei deu abertura também para o processo de

interiorização das instituições privadas e públicas, para a ampliação do número de cursos, vagas, modificação do processo seletivo que, até então, ocorria somente via vestibular, para a implantação do sistema de cotas, além de reforçar os princípios da reforma da política educacional dos anos 1990.

Para fazer frente a esse quadro amplo de mudanças, Shiroma, Moraes e Evangelista destacam que a União firmou parceria com os estados, empresas, entidades civis e filantrópicas, órgãos regionais, nacionais e internacionais, colaboradores técnicos e agências de financiamento internacional tais como o BM, o BID, a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a UNESCO, entre outros, com o fim de garantir a implementação das propostas apresentadas. Dentre elas, pode ser destacada a iniciativa de modernização da administração das instituições pela *Proposta mãos a obra* (1994), no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Por meio dela,

[...] visava-se racionalizar, sobretudo nas IES públicas, a gestão interna, o uso de recursos, a capacidade ociosa e, fundamentalmente, flexibilizar a criação de alternativas de cooperação e formação de parcerias no âmbito da sociedade civil (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 78).

O período foi fértil, ainda, na ampliação de legislações, medidas provisórias, portarias e resoluções voltadas para a definição do destino da Educação Superior no País. Destacam-se nesse conjunto, as mudanças relacionadas ao caráter público da universidade e que vinham sendo discutidas há tempo. No entanto,

[...] embora o discurso oficial sempre se refira ao sistema de ensino superior como um todo, define atribuições e prerrogativas somente às instituições credenciadas como universidades. Entre elas, as reformas recaem, preferencialmente, sobre as instituições da rede federal (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 78).

As autoras assinalam que os principais objetivos da reforma universitária se pautavam na avaliação, autonomia e melhoria do ensino. A última integrava-se às demais, e as três, juntas, associavam-se à eficácia e à produtividade. Palavras de cunho mercadológico iam paulatinamente se naturalizando no ambiente universitário pelos discursos, projetos de ampliação e de capacitação de recursos humanos, modelos de gestão, equipamentos, perpassando a administração e os processos de avaliação do sistema universitário que passam a ser função do Estado. Esses

processos passaram a ter por parâmetro, a avaliação institucional que visa apreciar e julgar a qualidade de cursos e instituições, funcionando como mecanismo de “controle ou medição de resultados finais” que se materializaram no chamado “Provão” (Lei 9.131/1995), normatizado pelo Decreto 2.026/1996 (Cf. SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007, p. 78).

Em 2000, as transformações educacionais gestadas no período da reforma da educação brasileira, especialmente em nível superior, conduziram a um quadro desalentador para o cidadão que desejasse ingressar na universidade. Isso porque, o sistema público no Brasil contava somente com 32,9% do total de 2.694.245 instituições de ensino superior, enquanto o sistema privado abarcava 67,1 %. Em relação aos percentuais de matrículas, o primeiro garantia 25,7% e o outro 75,3%.

Feitas essas ponderações sobre o suposto desalento do cidadão brasileiro que aspira ter acesso a uma formação superior, frente aos entraves que a oferta de vagas lhe impunha, pode-se acrescentar que o Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), vinculado ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPO), assegura que o governo federal vinha buscando, nas últimas décadas, ampliar a oferta do ensino superior privado. O IPEA afirma que,

[...] no tocante ao ensino superior, tem-se voltado, sobretudo, para a ampliação da oferta de vagas, tendo em vista a baixa taxa de escolarização ainda existente no Brasil se comparada com outros Países latino-americanos [...] os caminhos escolhidos pelo governo federal para ampliar o acesso foram: I) agilização das autorizações/reconhecimentos de novos cursos pela iniciativa privada; II) implantação de um sistema de crédito educativo autofinanciável (IPEA, 2001a, p. 61).

Iniciativas para facilitar a autorização e o reconhecimento de novos cursos e de créditos educativos às instituições privadas e o veto do presidente Fernando Henrique às metas de expansão da educação superior, previstas no PNE (2001), destinavam-se a “[...] ampliar a oferta de ensino público [...], prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior...” Além disso, os poucos recursos destinados à educação superior pública favoreceram a ampliação das instituições de ensino privadas no Brasil.

Quando o IPEA falava sobre crédito educativo autofinanciável estava se referindo ao Financiamento Estudantil (FIES)³⁹, que substituiu, em 1999, o até então Programa de Crédito Educativo (CREDUC) pela justificativa de que o CREDUC teria “[...] atingido altos níveis de inadimplência, o que estaria, segundo o Executivo, inviabilizando sua continuidade” (IPEA, 2001a, p. 61).

Instituído em 1999, o FIES visava principalmente oferecer recursos por meio de financiamentos para os estudantes que não podem pagar suas mensalidades nas instituições de ensino superior privadas. O FIES atendeu em seu início 82 mil estudantes, com previsão de atingir em 2000 o total de 180 mil estudantes. (Cf. AMARAL, 2003, p. 102) De acordo com (Cf. MEC, 2013, p. 1), constatou-se que desde 2010 o FIES beneficiou 310 mil estudantes. Os dois agentes financeiros (Caixa Econômica e Banco do Brasil) envolvidos “[...] já promoveram a assinatura de 760 mil contratos, com um investimento total aproximado de R\$ 25 bilhões até o fim de 2012” (MEC, 2013, p. 1).

No documento “O desafio de uma educação de qualidade para todos: Educação no Brasil: 1990-2000”⁴⁰, de 2004, o INEP avaliou a educação no Brasil na década de 1990 e apresentou as principais metas do PNE e as do MEC presentes no Plano Plurianual (PPA)⁴¹. Enfatizou a importância para o País da Constituição Federal de 1988 como marco para assegurar o direito do povo à educação, independentemente de raça, gênero, credo ou renda financeira.

Destacou, ainda, que a Constituição de 1988 contribuiu para a expansão da educação pública, na medida em que propiciou um avanço quantitativo da oferta de diferentes tipos e níveis de ensino (infantil, médio e superior), contribuindo para

³⁹ O FIES é um programa do MEC destinado a financiar a graduação de estudantes matriculados em instituições não gratuitas de ensino superior. Podiam solicitar financiamento os alunos matriculados em cursos superiores que tinham avaliação positiva nos processos produzidos pelo Ministério. Em 2010 o FIES passou a funcionar em um novo formato. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o Agente Operador do Programa. Seus juros caíram para 3,4% ao ano. “Além disso, passou a ser permitido ao estudante solicitar financiamento em qualquer período do ano” (MEC, 2013).

⁴⁰ Documento elaborado para avaliar os avanços do Brasil na área educacional e como subsídio para a participação do País na 5ª. Reunião Ministerial de Revisão do Programa Educação para Todos, realizada no Cairo (Egito) de 19 e 21/12/2003.

⁴¹ O Plano Plurianual (PPA) é instrumento de planejamento governamental previsto por artigo constitucional. Foi regulamentado pelo Decreto 2.829, de 29/10/1998 Estabelece diretrizes, objetivos e metas da Administração Pública para um período de 4 anos, organizando as ações do governo em programas que resultem em bens e serviços para a população. Em Goiás, o PPA possui um ciclo de gestão específico, compreendendo processos que durante quatro exercícios, viabilizarão o alcance dos objetivos do governo. Embora seja elaborado quadrienalmente, é avaliado, revisto e monitorado anualmente, proporcionando a flexibilidade necessária ao enfrentamento de novos problemas e demandas.

definir e consolidar o percentual de, no mínimo, 18% da receita líquida de impostos da União e de 25% dos Estados e Municípios para garantir a qualidade da educação. Visando atingir esta meta, o PNE estabeleceu uma “[...] ampliação dos gastos públicos no setor até atingir o patamar de 7% do PIB” (BRASIL, 2004, p. 34).

Em relação à situação educacional do País em todos os níveis e modalidades de ensino, o documento supracitado ressalta que “[...] mesmo com as conquistas na universalização da oferta, melhoria do fluxo escolar, aumento no número de concluintes e elevação no nível de escolaridade, os ganhos cognitivos ainda [...] [eram] insuficientes”, dada a existência de uma “[...] disfunção entre a expansão do sistema e a qualidade da educação ofertada” (BRASIL, 2004, p. 27). Neste sentido, foram traçadas metas visando corrigir a disfunção mencionada. A educação superior, objeto de preocupação desta tese, primou em

[...] prover, até o fim [...] [da] primeira década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos; promover o aumento anual do número de mestres e doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5% (BRASIL, 2004, p. 36-37).

O País, entretanto, não conseguiu atingir índices desejáveis de qualidade, pois como a expansão do ensino superior ocorreu principalmente na rede privada, grande parcela da população brasileira, na faixa etária de 18 a 24 anos, não foi beneficiada, devido às profundas desigualdades sociais do País. Essas desigualdades interferiram e, se não forem corrigidas, continuarão interferindo no acesso e na permanência, com sucesso, do alunado na universidade.

Transitando da discussão sobre o acesso do cidadão brasileiro à Educação Superior e de sua permanência nele, bem como sobre a qualidade dessa educação, para a discussão sobre a formação dos docentes que atuam nesse nível de ensino, pode-se argumentar que as mudanças promulgadas pela LDB/1996 sobre esse último ponto foram importantes.

O número de mestres e doutores para atender os cursos de graduação e pós-graduação que surgiram em diferentes partes do território brasileiro, bem como a oferta de ensino *Lato e Stricto Sensu* para atender à crescente demanda de professores por formação continuada (e melhores chances de trabalho) foi ampliado. A expansão de oferta de cursos e do número de mestres e doutores inicialmente ocorre em cumprimento da LDB que em seu Art. 52, § II, exigia das instituições de

ensino superior “[...] um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado”. Esta prerrogativa, ao mesmo tempo em que facilitou o orçamento das instituições com redução de gastos, dificultou a situação dos docentes que, sobrecarregam-se por meio de aumentos de carga horária de trabalho que acabam por comprometer a qualidade no resultado do trabalho que realizam.

Percebe-se que as exigências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (Capes) por produção científica e desenvolvimento de pesquisas em grande escala são um agravante ao trabalho dos professores universitários, pois as exigências não são respaldadas com recursos financeiros suficientes, condições adequadas de pesquisa, nem tampouco de dedicação para seu desenvolvimento. Cobra-se “[...] um alto nível de eficiência – condição para uma boa avaliação pela Capes – precarizando-se as condições necessárias para produzi-lo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 81). Ademais, outros problemas foram enfrentados, principalmente após as reformas implantadas, que em geral exerceram

[...] forte pressão nas universidades públicas com a crescente exigência de expansão da matrícula, criação de cursos noturnos, ao mesmo tempo que proíbe concursos para contratação de docentes, congela salários, já reduzidos a índices aviltantes, estimula aposentadorias precoces, força a ampliação da carga horária em detrimento da pesquisa – uma das consequências da GED⁴² – hoje [...] em sua grande parte, transformadas em complemento salarial para muitos docentes e em incentivo a privatização das universidades públicas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 80).

Neste íterim, percebe-se que as iniciativas dos organismos internacionais, como por exemplo o BIRD, ao ditar regras para a educação, impediram que a educação superior pública se expandisse nos países em desenvolvimento. Em especial, no Brasil, suas orientações se davam no sentido de que estes países não investissem recursos públicos na educação superior

Na realidade, se pode deduzir que o ensino superior não deve ter a preferência em utilizar os recursos fiscais adicionais disponíveis para o setor educacional em muitos Países em desenvolvimento. Este princípio se aplica em particular aos Países que não conseguiram acesso, equidade e qualidade adequados nos níveis primário e

⁴² Gratificação de Estímulo a docência.

secundário. Além disso, a realidade fiscal na maioria dos Países em desenvolvimento indica que *os melhoramentos na qualidade e o aumento das matrículas no ensino superior devem se dar com pouco ou nenhum gasto público* (BIRD, 1995, p. 41) (Grifos nossos).

A partir das orientações do BIRD acima mencionadas, pode-se perguntar, no caso do Brasil se, tais orientações não respondem, pelo menos em parte, pelas fragilidades educacionais da educação superior e a expansão das instituições privadas. Além das orientações específicas sobre o não investimento de recursos públicos no ensino superior, outras razões podem também responder pelas mazelas desse nível de ensino, como, por exemplo, a diversificação nas fontes de financiamentos. Essa diversificação não se limitava às fontes destinadas ao setor público, pois a determinação visava também

[...] mobilizar um maior volume de recursos privados de várias maneiras: mediante a participação dos estudantes nos gastos; a arrecadação de recursos de ex-alunos; a utilização de fontes externas e a realização de outras atividades que [...] [gerassem] receitas (BIRD, 1995, p. 44).

Amaral (2003) assegura que a forma de arrecadação de recursos de ex-alunos não surtiu resultados satisfatórios aos orçamentos institucionais, nem mesmo pela via pagamentos de mensalidades, principalmente devido às manifestações estudantis da sociedade e de associações organizadas, como o Fórum em Defesa da Educação Pública⁴³, que lutaram para garantir os direitos previstos na Constituição de 1988, acerca da “[...] gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”. Entretanto, essas instituições, pela escassez de investimentos públicos, buscaram caminhos alternativos para suprir sua manutenção institucional, como prestação de serviços no mercado e outras fontes de financiamentos.

⁴³ “O Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública na LDB, legítimo representante do mundo real por intermédio das entidades da sociedade civil que o compunham, também logrou êxito em um ou outro dispositivo da lei, porque acompanhou *pari passu* as tramas legislativas no Congresso Nacional e participou dos debates e embates entre os dois mundos que se confrontavam tanto no campo das ideias como no das práticas. [...] o Fórum estrategicamente, conquistava espaço para representar as suas propostas aos legisladores simpatizantes com a causa da educação pública e fazia valer seus interesses em defesa desta educação, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada para todos os brasileiros, em todos os níveis e modalidades de formação” (BRZEZINSKI, 2010, p. 186). Por iniciativa desse FÓRUM, houve propostas de emendas, com 270 mil assinaturas populares que foram apresentadas à Assembleia Nacional Constituinte. Entre elas, a da gratuidade na escola pública em todos os níveis foi, finalmente, incorporada à Constituição de 1988 (Cf. CUNHA, 1991).

As principais orientações do BM para as universidades latino-americanas, incluindo-se o Brasil, resumem-se em: não investimento público em educação superior, cobranças de mensalidades e arrecadação de ex-alunos, mobilização de recursos privados, prestação de serviços ao mercado. As instituições de ensino superior deveriam gerar “[...] recursos suficientes para financiar aproximadamente 30% de suas necessidades totais de recursos” (BIRD, 1995, p. 49). A este respeito, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 80) destacam que

[...] a oferta de convênios e cursos pagos passou a ocorrer com mais frequência nos últimos anos. A venda de serviços, consultorias e cursos recomendada nos vários fóruns se materializa impulsionada pelo projeto de autonomia universitária do governo federal.

Esta autonomia, embora seja um dos eixos da reforma do ensino superior no País, na prática tem pouca representatividade, haja vista as interferências das várias instâncias nacionais e internacionais ao oferecerem financiamentos que interferiam em sua gestão. Para as autoras o que existia era um intervencionismo exógeno principalmente na definição de políticas, finalidades, estrutura organizacional, cujas características são heterônomas, porém, disfarçadas de autônomas.

Na prática, o Governo Federal não conseguiu se responsabilizar pela manutenção e desenvolvimento do ensino superior no País, muito embora, esteja prevista na LDB/1996, Art. 55, que caberia “[...] à União assegurar, anualmente, em seu orçamento Geral, recursos suficientes para a manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas”. Como a aplicação dos recursos destinados à educação superior não era suficiente para atingir com qualidade a todas as funções universitárias, a União se vê compelida pelas agências financiadoras a buscar outras formas e mecanismos de manutenção dessas instituições, sejam por recursos próprios ou via financiamentos.

Constata-se, então, que os países latino-americanos tiveram suas políticas educacionais fortemente influenciadas pelo projeto neoliberal, cuja lógica visa o atendimento ao mercado. Esta lógica reconhece a educação “[...] como um bem econômico que deve responder, da mesma maneira que uma mercadoria, à lei da oferta e da demanda” (BIANCHETTI, 1997, p. 95-96). Neste modelo, a educação fica responsável por qualificar força de trabalho para atuar no mercado em constante

transformação, provocada pela reestruturação do mundo do trabalho e refuncionalização do Estado.

O Estado sob a orientação do BM conclama instituições privadas a investirem em educação, limitando sua participação à obrigatoriedade pela oferta do ensino fundamental, deixando os demais níveis sujeitos às leis do mercado, provocando, assim, grandes investimentos do setor privado no sistema educacional. Isso é especialmente verdadeiro no caso da educação superior que cresceu muito na década de 1990. Amplia-se também neste período a perversidade do modelo capitalista neoliberal, pela criação de novas regras de investimentos em conformidade ao Estado mínimo, instigando a competição e a regulação por meio de um sistema nacional de avaliação do ensino superior.

Como pode ser inferido da discussão traçada nesse capítulo, as reformas educacionais implantadas no País nas últimas décadas do século XX foram fortemente influenciadas por características neoliberais de cunho mercadológico e globalizante. Essas características interferiram profundamente nos rumos das políticas educacionais de formação de todos os professores brasileiros, bem como na formação específica dos professores de História da UnU da UEG da cidade de Porangatu, objeto de estudo desta tese.

CAPÍTULO III

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo fez-se uma retrospectiva histórica com a finalidade de recuperar a legislação e as políticas educacionais colocadas e praticadas na formação de professores da educação básica, da década de 1990 a 2000.

Durante a década de 1980, com as novas perspectivas para a transição democrática no Brasil, o desenvolvimento do ensino superior tanto na graduação quanto na pós-graduação quanto o interesse pela formação de professores despertaram a atenção de pesquisadores interessados em investigar a ação dos elaboradores de políticas voltadas para a educação básica. A preocupação com a educação de qualidade, com a formação dos professores e suas condições de trabalho foram questões muito debatidas nos anos 1990, em razão das demandas da sociedade e das relações educacionais do mundo contemporâneo.

Estes debates foram respaldados pela Constituição Federal de 1988 (CF/1988), por entendê-la como pilar estrutural para as reformas que surgiram na década seguinte. Destacou-se na referida Constituição, os direitos e deveres individuais e coletivos, constantes do Capítulo I, Art. 5º. Segundo eles,

[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988, p. 20).

Os direitos foram particularmente enfocados. Afirma-se que eles são fundamentais para a sobrevivência, a segurança e a liberdade dos indivíduos, cabendo aos Estados, Municípios e Distrito Federal garanti-los. No Capítulo II, Art. 6⁴⁴ está prescrito que a educação é um dos direitos sociais dos cidadãos, como pode ser verificado a seguir: “[...] são direitos sociais a *educação*, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p.20). (grifo nosso).

Para Gentili (2010, p. 232), a educação como direito social é intrínseca a outros direitos políticos e econômicos, e numa perspectiva democrática, a educação

⁴⁴ Alterado pela Emenda Constitucional n. 26/2000.

é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. Defender “direitos” esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo. Quando um “direito” é apenas um atributo do qual goza uma minoria (tal é o caso, em nossos Países latino-americanos, da educação, da saúde, da seguridade, da vida etc.), a palavra mais correta para designá-lo é “privilegio”.

Apesar de a educação merecer destaque na CF/1988, sendo o primeiro direito social identificado, e de nela merecer um Capítulo específico (III), a concretização de sua materialidade como afirma Gentili (2010), depende de muitos fatores para serem efetivados, como interesses políticos, elaboração de políticas de desenvolvimento, e de projetos para aplicação de recursos. Na Seção I, no Art. 205 a CF/1988 institui que a “[...] educação é direito de todos e *dever do Estado e da família*” (Grifos nossos). A obrigatoriedade da oferta da educação gratuita no ensino fundamental para crianças, jovens e adultos fica garantida por meio do Art. 208⁴⁵, (Inciso I). A Carta Constitucional prevê também no Art. 206⁴⁶, (Inciso V), que os profissionais da educação sejam valorizados por intermédio de “[...] planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”.

Na prática, a garantia desses direitos deixa a desejar, pois embora seja positiva a existência de uma legislação educacional que vise a garantir os direitos do cidadão, isso por si só não basta. As garantias legais devem ser sustentadas por recursos materiais suficientes para a realização da educação básica em todos os níveis e modalidades, especialmente as que dizem respeito à formação consistente dos professores, visto que a executam e que por ela respondem.

O Estado, valendo-se dos critérios de avaliação baseados na meritocracia⁴⁷ e resultados imediatos, põe a culpa nas escolas e nos professores pelo baixo desempenho dos alunos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), na Provinha Brasil, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de

⁴⁵ Alterado pela Emenda Constitucional n.14/1996.

⁴⁶ Alterado pela Emenda Constitucional n. 11/1996.

⁴⁷ Palavra originária do Latim, *meritum*, e do Grego, *cracia*, que significa “mérito” e “poder”. Traduzido para os dias de hoje como gestão pelo mérito e/ou por merecimento da pessoa. Sob modelo de gestão que se baseia em resultados alcançados por pessoas em concursos, vestibulares, testes estandarizados (ex: ENADE, ENEM, Prova Brasil, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)) ou, ainda, por apresentar domínio de competências e técnicas estabelecidas pelas instituições, sob o enfoque da ideologia neoliberal e o modelo de Estado Mínimo.

Estudantes (ENADE), esperando dos professores o cumprimento de metas, a transmissão de conteúdos baseados em apostilas, com treinamento para a realização de testes sem, no entanto, preocupar-se com a formação e desenvolvimento integral dos educandos. O aluno também é responsabilizado pelos maus resultados. Estes, discriminam, são usados para dividir turmas e alunos em “melhores” e “ruins,” aumentam a competição, enfraquece a autoestima, gerando a indisciplina e, conseqüentemente, a violência, a exclusão e a marginalidade.

Responsabilizar a escola e o professor pelo fracasso escolar sem levar em conta as variáveis individuais, culturais e sociais do mundo contemporâneo, tais como a pobreza, as desigualdades sociais, o convívio familiar, os ambientes escolares, as condições de trabalho, a formação e o salário do professor, é o mesmo que afirmar que não existem desigualdades sociais e que estas não interferem nos resultados escolares. É também apontar que a União, o MEC e as Secretarias de Educação não têm nada a ver com as questões de funcionamento das escolas, com a ampliação e melhoria de sua infraestrutura, com as questões pedagógicas como a formação de professores, sua remuneração e condições de trabalho.

Neste sentido, é mais fácil para os órgãos competentes implantarem uma ideologia baseada na meritocracia, cujas orientações levam a gratificar os professores pelo cumprimento de metas e resultados nos processos avaliativos, do que assumirem suas responsabilidades pela falta de investimentos na educação. Essa ação inconsequente provoca, entre os diversos estabelecimentos de ensino, competições e disputas por vagas, pois aqueles que alcançam melhor desempenho e pontuação passam também a receber maiores recursos. Shiroma, Moraes, Evangelista (2007, p. 99), mostram que os resultados provenientes de

[...] exames nacionais de avaliação - SAEB, ENEM e Provão - são utilizados para estabelecer um *ranking* institucional, indicando os centros de excelência [...], uma vez que as maiores fatias dos recursos serão destinadas às melhores instituições. Promove-se, inequivocamente, uma “corrida” da clientela por vagas nesses estabelecimentos, em tese, capazes de aglutinar os mais competentes professores e alunos. A pressão da avaliação externa desencadeia na educação básica um processo que é muito comum no ensino superior: a disputa de candidatos por vagas nas melhores escolas. O processo de seleção é sutil, a marginalização é dissimulada, um verdadeiro “*apartheid* educacional”, que define quem pode ou não cruzar o portal do *shopping* educacional.

Os dados educacionais apontam que a avaliação por mérito não tem contribuído com a melhoria da qualidade da educação, indicando que o sistema de ensino brasileiro não está funcionando como o esperado. Assim, na atualidade, as escolas estão deixando de ensinar o essencial para os alunos, visando prepará-los para responder às avaliações previstas pelo sistema de avaliação. O sistema educacional, o Estado e a escola acabam burlando todo o processo por meio do rebaixamento de seus padrões de aprendizagem ou utilizando outros artifícios para elevar o percentual das médias, o que pode implicar a facilitação do processo de ensino e de aprendizagem, o não cumprimento das metas educacionais, do currículo e a ocorrência da não reprovação, entre outros.

A valorização dos profissionais do magistério, apesar de estar contemplada na CF/1988, está longe do ideal. Se comparado ao de outras profissões, o piso salarial dos professores é um dos menores do País. Este fato é motivo de constantes manifestações da categoria por meio de greves. Entretanto, a resposta do Governo às reivindicações da categoria é recorrente: os recursos da União são insuficientes para pagar o piso salarial almejado. Daí porque a maioria dos professores sobrecarrega-se de trabalho para poder sobreviver, assume compromissos em diferentes níveis de ensino, em diferentes instituições, prejudicando sua saúde e o rendimento de seu trabalho.

Levado pela lógica do mercado, o trabalho docente se transforma em mercadoria que pode ser vendida e comprada, levando o professor a ensinar quase só pelo salário e bonificações, enfim, pelos resultados que lhe garantirão a sobrevivência. O sentido da docência perde-se, o tempo para se ocupar e preocupar-se com os alunos desaparece, e, o que é mais grave, a aprendizagem e desenvolvimento de saberes cognitivos, afetivos e morais que contribuiriam para a vida e para a redução das desigualdades sociais, políticas e econômicas que fazem parte de seu cotidiano, ficam sem qualquer questionamento.

Em Goiás, os professores tiveram seus direitos de *gratificação de titularidade* para mestres e doutores garantidos por intermédio da Lei Federal 11.738/2008 e extintos pela Lei Estadual 17.508/2011, sob a alegação de que tal gratificação já estava inserida no vencimento básico dos servidores. Pensa-se que esse fato acarretou um desestímulo em relação a busca de mais e melhor qualificação por parte dos profissionais docentes.

A respeito dos avanços legais propostos pela CF/1988, percebe-se nas avaliações do Plano Nacional de Educação (PNE)⁴⁸ (2001-2010), que persistem desigualdades no acesso, na qualidade e na permanência de alunos em diferentes modalidades de ensino e etapas. Para que os direitos garantidos em lei sejam de fato efetivados,

[...] fazem-se necessárias políticas de gestão que visem à superação do cenário, requerendo a construção do SNE⁴⁹ e do PNE como política de Estado, consolidado na organicidade entre os processos, na organização, regulação sistêmica e no financiamento (BRASIL, CONAE/2014, p. 16).

Para garantir esses direitos e a efetivação das metas propostas, além da colaboração dos sistemas de ensino e das instituições, criam-se políticas sociais que compõem o quadro mais amplo das políticas públicas e que podem ser definidas como a “[...] materialidade da intervenção do Estado” ou o “Estado em ação” (AZEVEDO, 2001, p. 5). Elas se encontram expressas nos programas governamentais, projetos e planos para as áreas econômicas e sociais, constituindo-se em formas de articulação e mediação entre o Estado e a sociedade. Se por um lado aquelas políticas possam ser pensadas a partir da identificação do Estado como *locus* privilegiado de sua formulação, por outro, sua formulação não deve ficar restrita às instituições estatais e à burocracia governamental. Elas são também objeto de disputa entre grupos sociais com interesses antagônicos e envolvem as relações de poder e dominação presentes na sociedade, cabendo ao Estado a mediação política dos conflitos e das tensões. Logo, a orientação e implementação de tais políticas expressam a correlação de forças entre as diferentes classes sociais e as distintas concepções de Estado, de sociedade, de educação, de formação de professores.

Muitas políticas públicas implantadas no Brasil possuem um caráter neoliberal anunciado nos projetos de governo, redes sociais, políticas educacionais, instituições e métodos de ensino e ganha mais força que os direitos garantidos por lei. Esses direitos se não encontrarem respaldo para sua concretude

⁴⁸ Em seu artigo 214, a CF/1988 estabeleceu a elaboração do PNE, de caráter plurianual. Ele deveria contemplar em suas ações o desenvolvimento dos diversos níveis de ensino público, visando “[...] a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria na qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do País” (BRASIL, 1988, Art. 214).

⁴⁹ Sistema Nacional de Educação.

contribuirão/contribuem para o aumento das desigualdades sociais. Gentili (2010, p. 231) afirma que dentre as diversas ideologias veiculadas no âmbito educacional, as mais difundidas dizem respeito à “[...] qualidade da educação” e à “[...] articulação do universo educacional ao universo do trabalho”. Esta última expandiu-se associando a educação contemporânea a efeitos “práticos” e “mercadológicos”. O autor esclarece também que o discurso da qualidade como propriedade surgiu como uma transposição do discurso desvalorizado da democratização, após períodos ditatoriais vivenciados na América Latina (AL), especificamente no Chile, Brasil e Argentina e cujo aprofundamento das diferenças sociais intensificou privilégios e ações políticas.

Destaca, o mesmo autor (p. 231), que a qualidade da educação assumiu também no discurso dominante características de “[...] *status* de propriedade com atributos específicos”, e comercializáveis. Neoconservadores e neoliberais qualificam-na não como “[...] direito à educação, mas um atributo potencialmente adquirível no mercado dos bens educacionais”.

Expõe ainda, que recentes produções acadêmicas que valoram a educação como propriedade têm duplo sentido. Simultaneamente, garantem competição flexível nos mercados e tornam-se um exercício de jogo político com características reguladoras. Já a educação para o emprego só amplia o desemprego e a marginalidade no conjunto das maiorias excluídas. A educação nas perspectivas apresentadas, diferentemente do que propõe as políticas sociais, intensificam e legitimam “[...] os privilégios e os mecanismos de diferenciação social que reproduzem um modelo que só beneficia os integrados, pondo à margem os excluídos” (GENTILI, 2010, p. 233).

Faz-se necessária a desmistificação do senso comum da “[...] democratização da educação pública” voltada para a “[...] garantia da efetivação de tal direito: a escola pública das maiorias”. (GENTILI, 2010, p. 234). Importa, pois, que as diretrizes políticas sejam postas em prática, defendendo de fato o direito, para os excluídos da sociedade, à educação pública de qualidade, criando condições culturais de materialidade.

Uma ação mais ampla ou limitada do Estado dependerá desses fatores, determinando medidas e iniciativas em setores como educação, saúde, habitação, previdência e segurança, isto é, na existência ou não de uma rede de proteção com instituições e políticas capazes de redistribuir benefícios sociais e diminuir as

desigualdades estruturais. As políticas sociais representam conquistas das camadas populares e têm suas origens ligadas à emergência dos movimentos sociais e sindicais do século XIX, momento de consolidação das mudanças na organização da produção e nas relações sociais de poder.

As políticas para a educação são componentes essenciais das políticas públicas, de “corte social” (AZEVEDO, 2001, p. 3), porque traduzem formas específicas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais dominantes. Todavia, tal interferência não ocorre de maneira mecânica, mas de modo contraditório, dinâmico, com ênfase nos diferentes interesses defendidos pelos grupos sociais. Compõem-se de diretrizes, normas e legislação pertinentes aos diferentes aspectos do funcionamento e da organização do sistema de ensino. Fundamentam-se em intenções, atitudes, valores assumidos explicitamente ou presentes de forma implícita. A análise de Azevedo (2001) permite compreender os princípios e orientações traduzidas em normas e diretrizes organizacionais, pedagógicas e curriculares que organizam os sistemas de ensino e a educação nacional.

Contrariamente às políticas neoliberais de caráter mercadológico e excludentes, implantadas no Brasil em todos os níveis de ensino, portanto também adotadas pelas universidades brasileiras, na década de 1990, presenciou-se no Estado de Goiás a criação da UEG (1999) Universidade pública, estadual, *multicampi* e interiorizada. Foi a interiorização que propiciou acesso ao ensino superior para a maioria da população de jovens e adultos do interior do Estado. Com a implantação do *Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação*, a UEG oportunizou a formação aos professores no interior de Goiás, pois os professores/cursistas deste Programa atuavam em todos os níveis e modalidades da educação básica, sem formação em cursos de licenciaturas. O número de professores sem formação em nível superior atuantes nas escolas públicas do sistema estadual e sistemas municipais em todo o Estado foi estimado, na época, em mais de 60%.

Resultante dos interesses e das lutas da população e de grupos políticos de Goiás, a UEG veio ao encontro dos anseios do povo goiano por uma universidade pública, gratuita e interiorizada. Logo, a participação das forças políticas do Estado foi essencial para a implantação e interiorização dessa universidade e para a implementação de políticas de formação de professores.

Vieira; Albuquerque (2001, p. 1) assinalam que é

[...] na correlação de forças entre os atores sociais das esferas do Estado – as sociedades política e civil – que se definem as formas de atuação prática, as ações governamentais e, por conseguinte, trava-se o jogo das políticas sociais.

Pode-se, pois, inferir que a UEG é fruto da complexa correlação entre interesses sociais e políticos que ganharam força e concretude no Estado de Goiás no tempo em que essa instituição foi criada. E também é fruto da implementação da LPP que ocorreu em diversas Unidades Universitárias e Polos da UEG.

Retomando a questão sobre política educacional, pode-se afirmar a existência de posições teóricas. De forma geral, os autores tendem a reconhecê-la como uma das manifestações da política social, entendimento compartilhado, por exemplo, por Freitag (1987, p.32): “[...] a política educacional não é senão um caso particular das políticas sociais”. Assim, as políticas educacionais fazem parte de um processo social complexo e contraditório que é construído historicamente por movimentos de disputas pelo poder e hegemonia política. Como as políticas educacionais, constitucionalmente no Brasil devem se dirigir, a todas as classes sociais, podem ser entendidas também como “[...] instrumento político-econômico que visa a disciplinar, ideologizar, instrumentar e profissionalizar a futura força de trabalho” (FREITAG, 1987, p. 32).

Assim entendida, pode-se assinalar que qualquer política educacional encerra uma contradição, à medida que pode concorrer para solucionar um problema posto pela realidade, ou contribuir para o aumento das desigualdades sociais e a reprodução hegemônica das bases do sistema capitalista que gestaram o referido problema.

Para Azevedo (2004, p. 10), a política educacional faz parte da grande teia das relações de poder do campo político que pode também favorecer a exclusão e as desigualdades sociais.

A política educacional definida como *policy*⁵⁰ – programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* – política no sentido da dominação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na

⁵⁰ Política.

sociedade. A questão, pois, é tentar o sábio equilíbrio: manter uma postura objetiva.

Como afirma a autora, esta concepção de política educacional, subjugada às relações de poder e de interesses políticos, de clientelismo, fortemente marcados pelo gerencialismo, cujo foco está nos resultados e não na qualidade, contribui para a exclusão da grande maioria e para a ascensão social e econômica de poucos. A autora ainda alerta sobre a necessidade de que estas políticas contemplem as diferentes classes sociais, garantindo não somente o acesso à educação de qualidade, mas também a permanência e conclusão de todas as etapas educacionais com sucesso, bem como condições de formação continuada, melhores condições de vida e de representatividade social.

Vieira (2011) destaca que as políticas de formação de professores inicial, continuada e em serviço encontram-se articuladas por saberes diversificados da História, da Sociologia, da Ciência Política, circunstanciadas pelos desafios contemporâneos de reformas internacionais e nacionais.

Azevedo acrescenta que “as reformas educacionais operadas mundialmente têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercados” (AZEVEDO, 2005, p. 11). Neste sentido, as reformas educacionais ganham um caráter empresarial, com uso de técnicas gerenciais nas instituições escolares e com foco no domínio de competências e habilidades voltadas para a prestação de serviços e empregabilidade. A adoção dessas práticas gerenciais “[...] alça os administradores dos sistemas de ensino e os próprios gestores e professores das unidades escolares ao papel de principal veículo do gerencialismo”.

Nota-se, então, que as mudanças da economia mundial repercutiram e modificaram as formas de conceber, entender e implementar as políticas educacionais brasileiras, bem como compreender a educação como política social e pública. Constatou-se, também, uma forte tendência das agências internacionais e agentes do governo (ideólogos orgânicos da sociedade) em atribuir as causas da situação da educação do País “[...] a fatores internos à vida escolar e à inadequada formação dos professores” (SEVERINO, 2012, p. 4). Ademais, muitos ignoram que tais responsabilidades estão vinculadas a diversos fatores, cujas soluções devem ser buscadas conjuntamente, isto é, por toda a população, pela comunidade escolar

e, principalmente, pela gestão política, econômica e administrativa da sociedade. Todo esse esforço deve ser mobilizado para a obtenção de recursos materiais que garantam as condições estruturais, físicas e pedagógicas das escolas, bem como a formação consistente dos professores envolvidos com a educação do País.

Sob a ideologia perversa do capitalismo e dos organismos internacionais, o Brasil, principalmente nas últimas décadas do século XX, redimensionou suas políticas internas, inclusive a educacional, que precisavam se adequar para atender aos novos desafios impostos pela sociedade contemporânea. Para Severino (2012, p. 13), naquele período,

[...] a dimensão pública se esvazia, impondo a minimização do Estado na condução das políticas sociais, que [...] [ficaram] dependentes apenas das leis do mercado, tido como dinâmica própria da esfera do privado [...] a oferta da educação, assim como dos demais serviços públicos, [...] [foi] um entre muitos empreendimentos econômico-financeiros [...] conduzidos nos termos das implacáveis leis do mercado.

Para entender a dimensão das transformações mercadológicas, gerenciais e mundiais que influenciaram os caminhos da educação brasileira, passa-se a examinar a LDB 9.394/1996 com o objetivo de analisar as mudanças ocorridas, especialmente aquelas relacionadas à formação dos professores.

3.1 Políticas educacionais e formação de professores no Brasil

A década de 1980 é marcada pela reconfiguração política e pela abertura democrática no País. Sendo um período de intenso debate sobre as modificações dos processos conservadores dominantes que almejavam transformações em todos os setores sociais, incluído neles, a educação. Além disso, acontecimentos mundiais, como a queda do Muro de Berlim, colapso das experiências do socialismo real, virada conservadora dos governos europeus, início da globalização econômica, anúncios do fim da História entre outros fatores, favoreceram os debates, e a “[...] reorganização gradativa da sociedade civil entre elas as entidades ligadas à educação” (BAZZO, 2004, p. 269).

Em meados da década de 1990, as políticas governamentais, embora enfraquecidas pela crise econômica (resquíio dos governos militares que deixaram como herança um grande desequilíbrio financeiro e o crescimento da dívida

externa), tentaram se reerguer com reajustes fiscais e planos de contenção da dívida. Essa ação passava pelo congelamento de preços que gerou descontentamento tanto na sociedade civil, em geral, como nos movimentos de associações científicas e sindicais da categoria educacional, que reivindicavam mudanças na área desde décadas anteriores.

A realidade educacional do País estava também relacionada ao papel que ela representou na sociedade por meio de grupos dominantes do poder, ao longo do seu processo histórico. Apesar de se representar politicamente como *ideário salvacionista*⁵¹ para promover o País, as políticas educacionais propostas fizeram-se acompanhar de poucos recursos, comprometendo de início, o seu desenvolvimento. Este fato gerou o descontentamento de grupos de oposição ao poder e de vários representantes sociais, educacionais, religiosos, entre outros, principalmente nas últimas décadas do século XX. Dos movimentos de educadores, à época, surgiu o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (FNDEP), que lutou incansavelmente em prol de propostas que defendessem a escola pública universal, gratuita, laica e obrigatória em todos os níveis e modalidades, alcançando alguns resultados positivos.

Com apoio do fórum e diversas entidades, em 1988, o deputado Octávio Elísio, do PMDB-MG, apresentou na Câmara Federal, na gestão do então ministro da Educação Carlos Sant'Anna, o primeiro projeto da nova LDB. Projeto este esboçado por Demerval Saviani, que foi discutido por representantes da sociedade civil – sindicatos, associações profissionais, governos, setores do patronato, parlamentares e outros, que alteraram sua forma inicial mediante emendas.

A fase de elaboração da LDB/1996 inaugurou um novo tempo no País. Entidades educacionais e movimentos sociais ganharam espaço junto às lideranças políticas. Grupos diferenciados, porém, não antagônicos auxiliaram nas discussões e formulações da legislação educacional até então definidas exclusivamente pelo Executivo. Todavia, o projeto aprovado em 1996 não foi o esboçado por Saviani,

⁵¹ Expressão usada por Santos (2009) para caracterizar o neoliberalismo. “O neoliberalismo surge como o grande ideário salvacionista capaz de retomar o equilíbrio das taxas de acumulação em decadência a partir do enfraquecimento do Estado do Bem-estar social” (SANTOS, 2009, p. 2). Disponível em: [Http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/a-educacao-superior-brasileira-em-tempos-de-reformas-neoliberais-continuidades-ou-rupturas.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/a-educacao-superior-brasileira-em-tempos-de-reformas-neoliberais-continuidades-ou-rupturas.pdf). Acesso em 18/03/2013.

que tinha por base os interesses de diversas entidades científicas, sindicais e estudantis representantes da área educacional.

O período político era conturbado. Diferentes grupos políticos disputavam os poderes legislativo e executivo. Em 1994, com a posse de Fernando Henrique Cardoso, nova proposta é apresentada à Câmara dos Deputados pelo Senador Darcy Ribeiro do PDT-RJ. Depois de ajustes, a LDB foi aprovada pelo presidente, sob assessoria de seu Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, que representava interesses partidários de cunho neoliberal.

Mesmo reconhecendo a influência da nova LDB/1996 no processo de ordenamento educacional do País, Pino (2008, p. 18) pondera que:

[...] seria ingenuidade atribuir a esta lei força ou mesmo potencialidade para provocar uma revolução da educação... Entretanto, o reordenamento dos sistemas educativos, inscritos em uma LDB, [...] [poderiam] criar contextos de relações estruturais de transformação, de reforma e de inovação educacional como parte do processo de “regulação social”, como [...] [aspirava] o novo governo.

Reconhece-se a pertinência das afirmações de Pino (2008), que reafirmou argumentos de Saviani sobre a consonância da LDB/1996 com o “Estado mínimo” dos tempos neoliberais é uma “LDB minimalista”, um “[...] texto inócuo e genérico” (SAVIANI, 2000, p. 199), sintonizada com as posições dos governos do período.

Para o autor, a identidade de concepções entre a LDB aprovada e o projeto neoliberal ficou clara quando considerados os traços comuns que os caracterizam:

[...] valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às ONGs em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos (SAVIANI, 2000, p. 200).

Os pontos em comum podem ser resumidos no objetivo de “[...] reduzir custos, encargos e investimentos públicos, buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los com o setor privado” (SAVIANI, 2000, p. 200-201).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) mostram que apesar de a LDB aprovada possuir em seu teor parte das propostas dos educadores, discutidas e constantes do projeto de Saviani, o governo tratou de adulterar o sentido original de seu teor, ressignificando-as, a partir dos interesses do Estado e de forte influência dos organismos internacionais. Sentidos e significados que só podem ser compreendidos se contextualizados no horizonte da hegemonia neoliberal. As

autoras Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 44) discutem que a capacitação de professores

[...] foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGS; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado, e finalmente, o aluno foi transformado em consumidor.

A LDB/1996, ainda em vigência, no Título VI, Art. 61 e Art.62, trata das finalidades e fundamentos da formação de professores. Prevê diferentes níveis de formação exigidos para a educação básica e superior, locais de oferta dessa formação, inclusive da formação de especialistas. Ainda no Art. 67, § 1º, a Lei institui a experiência docente como condição para o exercício de outras funções do magistério. A LDB/1996 estabeleceu critérios que deveriam nortear a valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes, pelo Art. 62, formação inicial e continuada. Além disso, o Art. 66 da Lei definiu a pós-graduação e os programas de mestrado e doutorado como prioritários para a preparação de profissionais de nível superior.

A referida Lei ampliou as possibilidades de formação de professores da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental em nível superior, mas lamentavelmente manteve a formação desses professores também no nível médio na modalidade Normal (Art. 61). Propôs a oferta de cursos licenciatura plena para a formação de professores das disciplinas dos anos finais do ensino fundamental e médio em seu Art. 62, bem como a complementação pedagógica para portadores de diplomas de bacharelado e a capacitação em serviço. Em consequência da criação do Instituto Superior de Educação, a LDB/1996 retirou da Universidade a prioridade de formar professores.

Várias questões foram suscitadas a partir do texto legal originário e de seus desdobramentos. Uma delas é a questão da identidade profissional do docente, já que a lei aprovada não conseguiu superar uma concepção fragmentada de identidade, reduzida aos inúmeros diplomas legais (Cf. BRZEZINSKI, 2001, p. 158). A autora assegura que embora o Art. 13 da LDB defina os deveres do docente da educação básica, a questão permanece indefinida em razão das contradições e

ambiguidades presentes em outras partes do texto. As principais referem-se à ênfase no aspecto quantitativo, pois a diversificação de níveis e modalidades indica uma urgência na preparação de um grande número de professores para atender a uma exigência cada vez mais elevada de escolarização. Já estão implícitos os riscos desse modelo: o improvisado, a superficialidade e o aligeiramento.

A Lei n.º 12.014/2009, que altera o art. 61 da Lei n.º 9.394/1996, estabeleceu as categorias de trabalhadores que podem ser considerados como profissionais da educação. A Lei considera como profissionais da educação básica, os profissionais em exercício das instituições escolares que possuem cursos reconhecidos nas seguintes habilitações.

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009).

Outras modificações referentes à formação de professores e à organização do ensino foram introduzidas pela LDB/1996. Na nova redação dada pela Lei 12.796 de 4/4/2013 ao Art. 4 da LDB/1996, a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio passaram a compor a educação básica, obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos (Inciso I). Contemplou-se ainda o atendimento educacional especializado para portadores de deficiência (Inciso III); assistência ao referido educando com material didático-escolar, transporte, alimentação e saúde (Inciso VIII). Em relação à formação de professores o Art. 62 da LDB/1996 foi modificado e o 62-A foi acrescentado pela mencionada Lei 12.796 de 4/4/2013. Seu parágrafo Único informa que:

A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do Art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdos técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas (BRASIL, 2013, Art. 62-A).

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológica e de pós-graduação (BRASIL, 2013).

Respaldados na LDB/1996, o *locus* para a formação inicial e continuada de professores amplia-se, bem como a metodologia e forma curricular destes cursos de

formação, que passam a ser realizados também em Institutos Superiores de Educação (ISEs). No entanto, estes Institutos tornam-se alvo de controvérsias. Entre estas, questionou-se a possibilidade da desvinculação dos ISEs das universidades, enfraquecendo e ignorando a “[...] considerável massa crítica acumulada nas universidades, tanto em termos de estudos como de experiências [...]” (SAVIANI, 2000, p. 220-1) ao longo dos anos. Com a atribuição aos ISEs de formar professores, essa mesma atribuição deixa de ser exclusividade da universidade. Os ISEs ganham destaque, porém a formação dos professores fica prejudicada pela ausência da pesquisa e da produção de conhecimentos essenciais para uma formação sólida que, até então, era oferecida somente nas universidades.

Essa iniciativa legal conduz, a um “[...] risco de desprofissionalização ainda maior, além da desvalorização que uma formação fora da universidade e com exigências muito menores no nível de qualificação de seus mestres poderá acarretar” (BAZZO 2004, p. 277), cabendo reiterar que, embora existam esforços das associações para que a formação de professores seja realizada exclusivamente em nível superior, as iniciativas da criação dos ISEs reduziram o conhecimento, a ação pedagógica do professor, com séria influência na deteriorização nos salários.

Ao Art. 61 da LDB/1996 foi acrescentado um Parágrafo Único pela Lei 12.014/2009. De acordo com ele, a formação dos profissionais para atuar na educação básica deveria contemplar como fundamentos

[...] a presença de sólida formação básica, que [...] [propiciasse] o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho, a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitações em serviço, aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, Art. 61, § único).

Esse artigo da LDB/1996, ao incluir os principais fundamentos da formação dos professores, aumentou, ao mesmo tempo, a responsabilidade das instituições formadoras, bem como a cobrança das associações de educadores⁵² em prol da formação de qualidade, tendo como *locus* prioritário as universidades.

⁵² Como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e outras.

Sublinha-se, também, a contribuição da educação profissional e tecnológica para a preparação de professores para atender às demandas educacionais do Brasil. Suas raízes remontam a 1959 com a criação das Escolas Técnicas Federais (ETFs) e das Escolas Agrotécnicas Federais. Na época, o contexto econômico era caracterizado pela industrialização que passava a exigir tanto no campo quanto na cidade, pessoal qualificado para manusear a moderna maquinária.

As duas instituições mencionadas foram unificadas em 1994, formando os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) que ofereceram por mais de uma década, ensino técnico profissionalizante em nível de ensino médio. A partir do Decreto n. 6.095/2007, esses centros passaram por um processo de integração e transformação estrutural, agregando-os aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET)⁵³, criados pela Lei 11.892/2008, com a finalidade de ministrar cursos profissionalizantes em nível superior.

Apesar das mobilizações de estudantes dos CEFETs dos Estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Bahia pela permanência destes Centros de Ensino, e contra a implantação dos IFETs, gradativamente os IFES foram substituindo os CEFETs existentes e qualificando servidores nas mais variadas modalidades profissionais. Estes institutos receberam também a incumbência de formar professores conforme o previsto na Lei 11.892/2008, em cursos de licenciatura, bem como desenvolver “[...] programas especiais de formação pedagógica, com vistas a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (Art. 7, § VI, b). Dez anos após a aprovação da LDB/1986, Brzezinski (2008, p. 198-199), avaliando e analisando o modelo e os desdobramentos das políticas de formação de professores, questiona os pressupostos da nova LDB por:

- a) [...] reproduzir as reformas curriculares implantadas em outros Países;
- b) [...] [institucionalizar] preferencialmente a formação de professores fora da universidade;
- c) [...] apartar a licenciatura do bacharelado;
- d) [...] privilegiar as dimensões técnica e praticista do trabalho docente;
- e) [...] fundamentar-se no modelo curricular clássico, etapista e fracionado, para o qual o desempenho do estudante tem primazia sobre o conhecimento e a cultura;
- f) [...] proporcionar uma reprodução maciça de profissionais com

⁵³ São “[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei” (Art. 2º, Lei nº 11.892/2008).

compromisso exclusivo com o mercado de trabalho; g) [...] ser orientado pela pedagogia das competências que induz um perfil profissional uniforme e homogêneo; h) [...] optar por conceder certificação que se superpõe a uma boa qualificação inicial e continuada dos docentes.

Constata-se que as políticas de formação de professores implantadas no País fundamentam-se em um modelo tradicional, que podem ser verificadas mediante dados quantitativos, garantidos por um processo de “certificação”, após a capacitação de professores em serviço e em um tempo recorde, em serviço, sem ônus para os cofres públicos, pois o professor não pode se afastar da sala de aula para se qualificar. Em consequência, houve proliferação de faculdades isoladas, com oferta de cursos de licenciatura de baixa qualidade.

Outro elemento a ser analisado em relação aos dados quantitativos diz respeito à redução do número de professores leigos⁵⁴ em atividade no Brasil. De acordo com dados estatísticos do MEC/INEP/SEEC, relativos a docentes que atuavam em classes de pré-escolar e alfabetização, verifica-se que em 1996, ano da implantação da LDB/1996, havia no Brasil um percentual de 219.517 docentes que atuavam em classes de pré-escolar. Desse quantitativo, apenas 40.061 possuíam curso superior. Nas salas de alfabetização atuavam 75.549., sendo que apenas 4.514 possuíam curso superior.

Em Goiás, a situação não era diferente. Do total de 4.349 docentes que atuavam na pré-escola, apenas 473 eram habilitados em nível superior. Nas turmas de alfabetização trabalhavam 2.835 professores, sendo que destes apenas 300 possuíam curso superior. Os dados coletados indicaram que era alto o coeficiente de professores atuantes no ensino regular no País e em Goiás que possuíam apenas o primeiro grau, havendo casos, inclusive, com primeiro grau incompleto. O maior percentual estava entre aqueles que possuíam o nível médio, provavelmente em curso normal/magistério, que era respaldado pela legislação vigente para professores que atuavam em salas de alfabetização e em séries iniciais.

Os dados apresentados mostram que o coeficiente de professores leigos que atuavam no ensino regular no País e no Estado de Goiás era alto. Muitos possuíam apenas o primeiro grau e, entre esses últimos, havia inclusive uma parte que não possuía, sequer, o primeiro grau completo. O maior percentual estava entre aqueles

⁵⁴ Leigo é a denominação dada ao profissional docente que atua na educação básica sem a formação prevista em lei.

que possuíam o nível médio, provavelmente em curso Normal/Magistério, respaldado pela legislação vigente para professores que atuavam com alfabetização e séries iniciais. Os dados do **Quadro 3**, a seguir mostram dados reais.

Quadro 3 - Ensino Regular – Número de funções docentes na Educação pré-escolar e em classes de alfabetização, por grau de formação – 1996 (Brasil-Goiás)

Unidade da Federação	Funções Docentes por Grau de Formação – 1996									
	Pré-escolar					Classe de Alfabetização				
	1º Grau	1º Grau	2º Grau	3º Grau	Total	1º Grau	1º Grau	2º Grau	3º Grau	Total
Situação	Incompleto	Completo	Completo	Completo	-	Incompleto	Completo	Completo	Completo	-
Brasil	16.198	19.069	144.189	40.061	219.517	19.758	11.412	39.865	4.514	75.549
Goiás	189	446	3.241	473	4.349	289	387	1.859	300	2.835

* O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de uma instituição.

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

No **Quadro 4**, seguinte, está explícito que a formação de docentes que atuavam no Ensino Fundamental, da 1ª à 8ª série e no Ensino Médio, não é muito diferente do constatado para aqueles que atuavam na Alfabetização e nas Séries Iniciais. Vale dizer: era também expressivo o número de professores do Ensino Médio que não possuíam curso superior ou, o que era mais grave, que não possuía, sequer, o 1º e o 2º graus completos, encontrando-se, portanto, bem aquém da formação adequada e prevista em lei para a atuação no nível de ensino referido.

Quadro 4 - Número de Funções Docentes na Educação Básica por Escolaridade, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2012

Unidade da Federação	Funções Docentes por Grau de Formação – 2012									
	Ensino Fundamental 1ª a 8ª série					Ensino Médio 1º ao 3º ano				
	1º Grau	1º Grau	2º Grau	3º Grau	Total	1º Grau	1º Grau	2º Grau	3º Grau	Total
	Incomp.	Compl.	Compl.	Compl.	-	Incomp.	Compl.	Compl.	Compl.	-
Brasil	63.783	60.859	655.004	608.601	1.388.247	71	997	43.418	282.341	326.827
Goiás	1.291	2.394	25.673	11.902	41.260	23	47	3.392	6.557	10.019

* Um mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de uma instituição.

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Os dados apresentados ajudam a reforçar as críticas de vários pesquisadores em relação ao descaso dos governantes para com a formação de professores e a falta de políticas educacionais permanentes nesta área. Na tentativa de superar esses problemas, Brzezinski (2008, p.168) explicita que o governo não implementou políticas de qualificação de professores, mas

[...] programas de capacitação para leigos atuantes na educação básica, organizou parâmetros curriculares nacionais para a educação básica, ao mesmo tempo em que instituiu diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores em nível superior.

A LDB/1996 ao definir a “Década da Educação” (Art. 87, § 4) estabeleceu prazos para que os estados e municípios brasileiros qualificassem seus professores. Tal fato propiciou o surgimento e a ampliação de várias instituições de ensino, bem como a proposição de projetos de formação de professores. Entre esses foi proposto o Projeto de Licenciatura Plena Parcelada (PLPP), que, no caso de Goiás, modificou o perfil do profissional docente do Estado. Contando com o apoio de recursos financeiros do Fundef e Fundeb, o Programa visava ressignificar o quadro de professores atuantes na educação básica. Do ponto de vista quantitativo, foi inegável o êxito dessa orientação atrelada aos organismos internacionais. Brzezinski (2008, p. 170-171) assim argumenta a respeito:

[...] o resultado quantitativo é surpreendente e situa nosso País no conjunto de nações da América Latina que mais tem respondido às exigências do modelo das políticas neoliberais capitaneadas pelos Estados Unidos e Inglaterra, para os quais na América Latina, quantidade parece significar qualidade.

Além dessa contundente crítica ao aumento quantitativo de professores “certificados”, mas sem a comprovada qualidade de que fala Brzezinski (2008), apareceram outros questionamentos. Dentre eles encontra-se aquele que interroga a ausência do vínculo ensino-pesquisa-extensão, especialmente direcionado à formação oferecida pelos Institutos Superiores de Educação (ISE). A formação que neles deveria ocorrer limitava-se ao ensino, sem a indispensável articulação entre pesquisa, formação inicial e continuada, abdicando-se, inclusive, da formação de um professor-pesquisador. Brzezinski, em 1997, já alertava para a tendência unilateral que parecia caracterizar aquelas instituições que se limitavam ao ensino. Em trabalho publicado um tempo depois (2001, p. 160), a autora afirmou: “Entendo, [...],

que os ISE se constituirão instituições apenas de ensino distanciando-se da possibilidade de articulação do ensino com a pesquisa e com as práticas culturais muito próprias do ambiente universitário”.

Duas décadas após a implantação da LDB/1996, os ISE disseminaram-se pelo País, bem como o número de cursos e vagas oferecidos para a formação de profissionais da educação. Gradativamente, mediante convênios e acordos com empresas como, por exemplo a Petrobrás, vem oferecendo bolsas para estudantes dos cursos técnicos desenvolverem pesquisas. Recursos também advindos do Governo Federal, tais como: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), servem de estímulo para o desenvolvimento de pesquisas nessas instituições, bem como à demanda de cursos superiores por parte de pessoas de baixa renda.

Com os recursos mencionados, o Governo Federal e as empresas promoveram projetos de pesquisas e de extensão que foram essenciais para o conhecimento dos problemas contemporâneos e para o desenvolvimento de projetos que beneficiavam a sociedade e garantiam melhores condições de vida e de trabalho para a população. As concepções neoliberais, a orientação economicista e o neotecnismo, implícitos no texto aprovado da LDB/1996, não foram resolvidos nem prática, nem legalmente. No primeiro caso, verifica-se que a formação docente ocorrida é precária, improvisada, aligeirada e empobrecida teoricamente, reduzindo-se à mera repetição de “[...] conteúdos, em atividade denominada ensino, com uma prática pedagógica que se sustenta no simples saber fazer, para resolver problemas imediatos do cotidiano escolar” (BRZEZINSKI, 2008, p. 178).

Essa formação, feita nos termos assinalados, remete ao que destaca Perez Gomez (1995) quanto ao modelo de formação docente do século XX, voltado para a racionalidade técnica, cuja formação visava, sobretudo a instrumentalizar os docentes para uma prática imediata de aplicação de teorias e técnicas científicas. Nesses moldes, os currículos mostram-se inadequados, além de distanciar a teoria da prática profissional, não preparando o professor para lidar com os complexos problemas sociais da contemporaneidade. Gradativamente, no lugar deste modelo técnico e pragmático, foi emergindo das políticas educacionais de formação de professores, um modelo idealizado por Schön (1995), pautado na reflexão e na ação. Por intermédio dele, o autor sugere ao docente que reflita sobre sua prática, o

que significava *tornar sua prática uma prática reflexiva*. Essa sugestão, muito difundida nos dias atuais, não tem ultrapassado o discurso, nem os limites da teoria.

Para Brzezinski (2008), do ponto de vista formal, a exigência de o professor realizar pesquisa em sua formação inicial é ignorada em pelo menos cinco dispositivos legais, que alteram ou complementam a LDB/1996. Dentre eles, a autora destaca a Resolução CNE/CP nº 1 de 30/9/1999, que dispõe sobre o Instituto Superior de Educação (ISE) como lugar de formação com o objetivo de “[...] formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica”, por meio de várias possibilidades formativas, isto é, pelo oferecimento do

[...] curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (Inciso I); cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio (Inciso II); programas de formação continuada (Inciso III); programas especiais de formação pedagógica (Inciso IV); e formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica (Inciso V) (Art.1).

Conforme Brzezinski, a produção e domínio do conhecimento dava lugar a uma “pedagogia das competências” que enfatizava o saber-fazer imediato e cotidiano. A autora adverte que no referido documento não se tem nenhuma referência a formação do professor pesquisador, fato que reforça o caráter neoliberal deste modelo de formação, que não se importava com a qualidade da formação e da prática da pesquisa, essenciais para a realização do trabalho docente. Brzezinski (2008, p. 178), completando suas reflexões, afirma:

O que de fato vem satisfazendo e encantando os financiadores estrangeiros é mesmo a quantidade de professores formados, em nível superior, para lecionar na educação básica. Na visão dos financiadores, para um povo pobre bastam professores pobremente formados.

Como apresentado por Brzezinski, os cursos de formação ofertados nos ISEs, estavam focados nos resultados quantitativos capitaneados pelo mercado e pelos investidores estrangeiros. A este respeito, Gatti (2012, p. 71), por sua vez, enfatizou que, historicamente, os cursos de licenciatura apresentaram uma

[...] separação formativa entre professor **polivalente** – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor **especialista** de disciplina. Para estes, também ficou consagrado o

confinamento aos bacharelados disciplinares, bem como sua dependência de tais cursos. (Grifos nossos).

A fragmentação mencionada entre áreas disciplinares e níveis de ensino é um dos aspectos responsáveis pelo desnível salarial entre as duas categorias de professores, devendo-se isso: à maior ou menor valorização social de uns em detrimento de outros, à falta de responsabilidade coletiva em relação ao processo ensino aprendizagem e aos resultados educacionais, à compartimentalização do saber e dos compromissos e ao individualismo pedagógico, entre outros.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002, trata da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da educação básica na licenciatura de graduação plena (Art. 1). Ela prevê no seu Art. 2º, que a organização curricular institucional deverá seguir, além do disposto nos artigos 12 e 13 da LDB/1996, as seguintes orientações inerentes à formação do docente:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Em seu Art. 3º, a referida Resolução estabeleceu que a formação de professores para atuar nos diferentes níveis e modalidades da educação básica deveria ter como eixos orientadores o desenvolvimento de competências específicas para a atuação profissional, a coerência esperada entre teoria e prática e a pesquisa como processo de construção de conhecimentos.

No parágrafo único de seu Art. 5º, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 foca as competências que o professor da educação básica deveria ter para participar da elaboração do Projeto Pedagógico do curso por ele ministrado. Essas competências deveriam contemplar a atuação do profissional em diferentes âmbitos do conhecimento, na seleção de conteúdos, na articulação dos conteúdos com as didáticas específicas, na avaliação formativa e em sua disponibilidade para desenvolver uma prática reflexiva assentada na “ação-reflexão-ação”.

Assim, pelo seu Art. 5º, complementado pelo 6º, a Resolução CNE/CP/2002 deteve-se na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) com foco no

desenvolvimento de competências, para a compreensão do papel social da escola, para o domínio de conteúdos pedagógicos a serem socializados de modo interdisciplinar, para o desenvolvimento de práticas investigativas voltadas para o aperfeiçoamento pedagógico, para o gerenciamento profissional. O § 1º do Art. 6º da Resolução pontua também que

O conjunto de competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assentam-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

Em seu § 3º, o Art. 6º lista que deveria ainda ser atendida no PPP, a constituição de competências para a inserção nos assuntos contemporâneos voltados para as “[...] questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência”. O Art. 7º da Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelece que a organização institucional da formação de professores a serviço do desenvolvimento de competências deveria levar em conta: um processo de formação autônoma, a oferta de cursos de licenciatura plena com identidade própria ou em estreita articulação com a de outras instituições de ensino superior, departamentos e cursos de áreas específicas, a constituição de direção e de colegiados próprios, o desenvolvimento de projetos que propiciassem a interação com escolas de educação básica; o desenvolvimento de atividades coletivas e de formação continuada para professores em formação; a oferta de apoio e recursos pedagógicos e tecnológicos e, também, a adoção de práticas de promoção de atividades culturais entre formadores e formandos. Destaca ainda o inciso VIII do Art. 7º da Resolução CNE/CP nº 1/2002, que:

[...] nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica (Grifos nossos).

Infere-se do que foi apresentado em relação à Resolução CNE/CP nº 1/2002, que as orientações das Diretrizes Curriculares para a formação de professores voltaram-se basicamente para a constituição de competências, tanto para o ensino

como para a organização da escola, as relações interpessoais, os trabalhos em grupos e a avaliação. A referida Resolução determinou, ainda, em seus artigos subsequentes, que: a autorização e o reconhecimento de cursos seriam feitos por meio de avaliação externa, a seleção de conteúdos e elaboração da matriz curricular seriam organizadas pela instituição formadora, a duração dos cursos seria definida pelo Conselho Pleno, a prática deveria ter espaço curricular específico e ser desenvolvida por meio de procedimentos de observação, reflexão e ação numa perspectiva interdisciplinar e o estágio curricular supervisionado (§ 3º, Art. 13) seria

[...] definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica e, respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

A respeito da Resolução em questão, Brzezinski (2008, p. 184) nota que a concepção de professor expressa no documento possui

[...] como princípio norteador e nuclear para todos os cursos de formação de professores, [...] um perfil docente centrado na aquisição de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em uma formação prática e simplista.

Às mudanças na formação do professor, somam-se as discussões sobre o que ensinar e como ensinar em uma sociedade tão heterogênea, complexa e que exigia do professor novos conhecimentos, novas posturas, novos resultados. Deve-se acrescentar nesse momento que, sob a interferência do Banco Mundial (BM), as políticas educacionais brasileiras reestruturaram-se. Esse processo provocou uma reforma na educação brasileira em todos os seus aspectos: estruturais, pedagógicos, organizacionais, entre outros. A seguir serão discutidas as políticas de Interiorização do Ensino Superior em Goiás e sua contribuição para a formação do professor de História, objeto deste estudo.

3.2 Políticas de Interiorização do Ensino Superior em Goiás

Assistiu-se no Brasil, especialmente na década de 1990, pós-promulgação da LDB 9.394/1996, a uma expansão significativa na oferta do ensino superior, favorecida pela alteração da “[...] autonomia didático científica, administrativa e de

gestão financeira e patrimonial”, garantidas a esse nível de ensino e às Instituições que o ofereciam, com o respaldo na CF/1988. O artigo 207⁵⁵ dessa Carta, cujos detalhes aparecem no Art. 45 da referida Lei, estabelece que a: “[...] educação superior será ministrada em instituições de ensino superior públicas ou privadas com variados graus de abrangência ou especialização”. Com a abrangência e a liberação da oferta de cursos estabelecidas em lei, sobretudo, para as instituições isoladas de caráter privado, essas últimas proliferaram pelas mais longínquas regiões e cidades brasileiras, sobrepondo-se às instituições públicas, conforme foi exposto no I Capítulo.

A respeito da expansão do ensino superior em Goiás, Dourado (2001) destaca que, na década de 1980, as políticas expansionistas de consolidação das universidades particulares no Pará, Paraná, Ceará, Bahia, entre outras, impulsionaram a expansão desse nível de ensino nos Estados de Goiás e de Minas Gerais, assumindo características peculiares nomeadas pelo autor de “*marketing eleitoral*”. Neste processo, as forças políticas foram essenciais para a implementação de instituições de ensino superior no Estado de Goiás, bem como para garantir sua interiorização e promover o desenvolvimento regional do Estado, que de acordo com a ideologia dominante, aumentariam as chances de competitividade dos municípios frente ao contexto modernizante e industrial do País.

Merece destaque a importância desse processo de interiorização, uma vez que, desde os anos de 1960 no Estado de Goiás, as instituições de ensino superior (IES) concentravam-se em Goiânia e Anápolis⁵⁶. Este quadro foi se modificando a partir de 1964, estendendo-se até final da década de 1970, período em que os investimentos públicos são contidos, e, conseqüentemente, as instituições privadas ampliam-se. Segundo Dourado (2001, p. 16), “[...] o ensino privado então se multiplica em dois níveis, mediante a criação de universidades e de faculdades isoladas”.

⁵⁵ Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL/CF, 1988).

⁵⁶ Em Goiânia a Universidade Católica de Goiás (UCG), criada em 1959; privada/confessional, transformada em Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) em 2009. Universidade Federal de Goiás (UFG), pública/federal, criada em 1960. Em 1962 foi criada a Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (Esefego), pública/estadual, incorporada à UEG em 1999. Em Anápolis: Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão, criada em 1961, privada/confessional evangélica. Faculdade de Ciências Econômicas, criada em 1961, pública/estadual. Faculdade de Direito de Anápolis, criada em 1969, privada/confessional (Cf. BALDINO, 1991).

Silva (2008) afirma que a expansão do ensino superior em Goiás, na década de 1970, assumiu características diferentes do que ocorreu no cenário nacional, pois, enquanto no País expandiam-se principalmente as instituições privadas, no Estado de Goiás assistiu-se a uma expansão das instituições de ensino superior de caráter público municipal⁵⁷ e de caráter confessional, com perfil evangélico⁵⁸. Como exceção, em 1973, foi criada em Goiânia a Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas, hoje Centro Universitário Goiás/Uni-Anhanguera, de caráter privado e com fins lucrativos. Silva (2008) acrescenta que a expansão ocorreu não somente com a criação de instituições superiores, mas também com a oferta de novos cursos às UCG e a UFG⁵⁹. Assim, a Universidade Estadual de Goiás (UEG), criada em 1999, vem somar forças à oferta do ensino superior público em Goiás. Até o final da década de 1990 a única universidade pública era a UFG.

Na década de 1980, a expansão do ensino superior orientou-se, principalmente, pelos discursos políticos de defesa do desenvolvimento da Região via processo de interiorização do ensino superior. Avolumavam-se, assim, afirma Dourado (2001, p. 17), “[...] os atos de criação de faculdades estaduais, de fundações municipais e de outras instituições de ensino superior no Estado, sobretudo, nas cidades consideradas polos econômicos”, respaldados por interesses político-partidários locais, estadual e federal, bem como pelo estabelecimento de parcerias entre o poder público e o setor privado.

De acordo com dados do MEC/Inep, apresentados por Silva (2008) e Baldino (1991), pode-se observar que a década de 1980 foi marcada pela expansão, no Estado de Goiás, do número de matrículas na educação superior. Constatou-se que, enquanto em Goiás o aumento de matrículas efetuadas em cursos presenciais de graduação foi proporcional, apresentando um percentual de crescimento de 48% entre 1981 (22.963) e 1990 (33.986), para o País registrou-se um crescimento percentual de 11% nessa década. Em 1981, 1.386.792 matrículas foram realizadas em cursos presenciais de graduação e em 1990 foram registrados um total de

⁵⁷ Cria-se a primeira Fundação de Ensino Superior de Rio Verde (Fesurv), mantenedora da Faculdade de Filosofia de Rio Verde, que passou a funcionar em 1975. Atualmente Universidade de Rio Verde (Cf. SILVA, 2008, p.118).

⁵⁸ “Faculdade de Odontologia João Prudente criada em 1971 em Anápolis e da Faculdade de Filosofia do Vale do São Patrício criada em 1976 na cidade de Ceres, ambas mantidas pela Associação Educativa Evangélica, mantenedora da Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão e da Faculdade de Direito de Anápolis, estas últimas criadas na década de 1960” (SILVA, 2008, p. 118).

⁵⁹ No ano de 1969 foram efetuadas 7.880 matrículas no ensino superior em Goiás, e em 1979 chegou-se a 21.684 atingindo um crescimento de 175 % nesse período (Cf. BALDINO, 1991).

1.540.080. Assiste-se ainda, neste contexto, à efetivação de acordos e convênios entre o poder público municipal e federal, favorecendo a ampliação com a instalação dos *campi* avançados da UFG na cidade de Jataí (1980) e de Catalão (1983).

A expansão da educação superior estadual goiana, na década de 1980, foi de “intensa euforia”, resultante de “pactos políticos-eleitorais” e de acordos entre empresários e prefeituras municipais, particularmente no governo de Iris Resende Machado (1983-1987). Foram criadas, de uma só vez, dez Faculdades de Educação, Ciências e Letras nas cidades⁶⁰ mais desenvolvidas do interior do Estado. Esse autor acrescenta que nem todas as instituições criadas no período mencionado foram implementadas. Das 18 faculdades autorizadas, apenas 9 se instalaram: a Faculdade de Educação Ciências e Letras de Araguaína, a de Porto Nacional, a de Formosa, a de Morrinhos, a de Iporá, a de Goianésia, a de Quirinópolis e a de Itapuranga. (Cf. BALDINO, 1991, p. 25) Entre as nove que foram instaladas, encontra-se a Faculdade de Educação Ciências e Letras de Porangatu. Com a criação da UEG, ela se tornou a Unidade Universitária de Porangatu (campo empírico desta pesquisa). O **Quadro 5**, abaixo, traz a expansão do número de matrículas das instituições de ensino superior por categoria administrativa, no Estado de Goiás, a partir de 1980.

Quadro 5 - Número de Matrículas na Educação Superior por Categoria Administrativa - Goiás (1981-2010)

Década	Públicas				Particulares	Total Geral
	Federais	Estaduais	Municipais	Total		
1981	7.916	1.121	888	9.925	13.038	22.963
1990	7.343	4.731	3.797	15.871	18.115	33.986
2000	12.403	11.372	2.070	25.845	46.924	72.769
2010	23.592	19.737	9.493	52.822	120.181	173.003

Fonte: MEC/Inep

Os dados apresentados comprovam a expansão do número de matrículas realizado nas instituições públicas federais nas últimas décadas, assim como a expansão das Universidades Estaduais.

⁶⁰ Morrinhos, Gurupi, Iporá, Jussara, Goianésia, Quirinópolis, São Luís de Montes Belos, Formosa, Luziânia e Santa Helena de Goiás. Com a divisão do Estado de Goiás em Goiás/Tocantins, em 1988, as cidades de Gurupi, Araguaína e Porto Nacional passaram a pertencer ao estado do Tocantins.

Em 1981 foram registradas 1.121 matrículas. Esse número atingiu casa de 4.731, em 1990, representando um crescimento de 322%. Em 2000, registrou-se um total de 11.372 matrículas, significando um crescimento de 140 %, comparado com o anterior. Em 2010 o número saltou para 19.737 matrículas, representando um crescimento significativo de 73% em relação à década anterior.

Registra-se que as instituições públicas municipais tiveram também um grande aumento quantitativo (Quadro 5).

Deve-se ressaltar que considerar a expansão efetivada como pública, não significa, necessariamente, dizer que o ensino oferecido fosse totalmente gratuito. Silva (2008, p. 123) afirma que

[...] enquanto as instituições criadas pelo poder público estadual assumiram a forma de autarquias⁶¹, com ensino gratuito, suas congêneres implantadas a partir da iniciativa municipal assumiram, preferencialmente, a forma de fundação, com ensino pago⁶².

A respeito da expansão do ensino superior que se deu no final da década de 1980 e na década de 1990, Dourado (2001, p. 66) afirma ter havido “[...] um crescimento vertiginoso em todas as dependências administrativas”, principalmente naquelas localizadas nas cidades das regiões mais desenvolvidas. O Estado de Goiás, que até 1979 possuía apenas duas universidades, a UFG e a UCG e nove instituições de ensino superior isoladas (cinco privadas, três estaduais e uma municipal), passa a contar, em 1991, com trinta e uma IES, subdivididas por

⁶¹ “Autarquia - entidade estatal autônoma, com patrimônio e receitas próprios, criada por lei para executar, de forma descentralizada, atividades típicas da administração pública” (FERREIRA, 2009, p. 231).

⁶² As instituições públicas, municipais e estaduais possuíam objetivos e enfoques diferenciados em relação à formação dos educadores. Para Baldino (1991, p. 222), enquanto as autarquias primavam exclusivamente pela formação nas áreas de “(Letras/Português – Inglês, História, Geografia, Estudos Sociais e Ciências) no sentido estrito da rede escolar, as fundações municipais voltam-se para a formação de especialistas: direito, Pedagogia e Administração – fundamentalmente”.

dependência administrativa: três universidades⁶³, nove autarquias estaduais⁶⁴, onze faculdades municipais⁶⁵ e nove instituições isoladas de ensino superior privadas⁶⁶.

Na década de 1990, especificamente em 1996, de acordo com Silva (2008), foi aberta em Goiânia uma unidade da Universidade Salgado de Oliveira (Universo) que tinha sede em São Gonçalo (RJ). Em 1998, foram instaladas a Faculdade Cambury, a Faculdade Padrão e as Faculdades Alves Faria (ALFA) com início de funcionamento em 2000. Em 1999, foi instalada a Universidade Paulista (UNIP) do grupo Objetivo de São Paulo. Dourado (2001, p. 67) ressalta que a expansão dessas instituições ocorreu principalmente nas cidades goianas de maior desenvolvimento econômico (*polos* econômicos), em especial nas “[...] regiões Sul, Sudeste, Sudoeste e do Mato Grosso Goiano”. Acrescenta que o processo de interiorização ocorrido deu-se de forma desordenada, pois muitas das Instituições implantadas não possuíam prédio próprio e, quando possuíam, as instalações eram inadequadas para seu funcionamento. Geralmente, o que se dava, então, era a ocupação de espaços improvisados nas escolas estaduais da educação básica.

O quadro de professores das instituições instaladas era pouco qualificado e insuficiente para atender à demanda. Os professores não possuíam plano de carreira ou de qualificação e a maioria trabalhava em regime temporário⁶⁷. Tais problemas, somados a outros, e quase todos ligados ao descaso do governo e à

⁶³ “[UCG, UFG] e Universidade Estadual de Anápolis, em processo de efetivação” (DOURADO, 2001, p. 66).

⁶⁴ “Faculdade de Filosofia Cora Coralina, no município de Goiás; Faculdade de Educação Ciências e Letras de Porangatu; Faculdade de Educação Ciências e Letras de Goianésia; Faculdade de Educação Ciências e Letras de Itapuranga; Faculdade de Educação Ciências e Letras de Iporá; Escola Superior de Educação Física em Goiânia; Faculdade de Educação Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad, no município de Formosa; Faculdade de Educação Ciências e Letras de Morrinhos e Faculdade de Educação Ciências e Letras de Quirinópolis” (DOURADO, 2001, p. 66).

⁶⁵ “Faculdade de Ciências Humanas de Anicuns; Faculdades Integradas do Planalto Central, no município de Luziânia; Faculdade de Administração de Mineiros; Faculdade de Pedagogia de Mineiros; Faculdade de Filosofia de Rio Verde; Escola Superior de Ciências Humanas de Rio Verde; Escola Superior de Ciências Agrárias de Rio Verde; Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Itumbiara; Faculdade de Ciências Agrárias de Itumbiara; e Faculdade de Administração de Itumbiara” (DOURADO, 2001, p. 67).

⁶⁶ “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Vale do São Patrício, no município de Ceres; Faculdade de Odontologia João Prudente, no município de Anápolis; Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão, no município de Anápolis; Faculdade de Direito de Anápolis; Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas, no Município de Goiânia; Sociedade Objetivo de Ensino Superior, no município de Goiânia; Centro de Ensino Superior em Jataí; e Centro de Ensino Superior de Catalão” (DOURADO, 2001, p. 66).

⁶⁷ Trabalho temporário é aquele prestado por pessoa física a uma empresa, para atender à necessidade transitória de substituição de seu pessoal regular e permanente ou à acréscimo extraordinário de serviços (Lei n. 6019/1974, Art.2).

falta de investimentos na educação superior, dificultaram o funcionamento das instituições. Isso tudo, atrelado à baixa qualificação e valorização dos profissionais, além dos baixos níveis de desempenho e a outros fatores, complicava ainda mais a os problemas decorrentes da expansão, tanto que o descaso do governo estadual, as improvisações das instalações físicas e das iniciativas pedagógicas, o grande número de contratos temporários, a falta de bibliotecas, especialmente as informatizadas, notadamente na UEG⁶⁸, perduraram no Estado de Goiás.

Sobre os contratos de trabalho temporários, os seis relatórios da Avaliação Institucional (AI), produtos do processo de avaliação coordenado pela Assessoria de CAAI/UEG, denunciaram a situação de 2005 a 2010 e sugeriram às autoridades a realização de concursos de provas e títulos para docentes e funcionários, além de outras relativas ao desenvolvimento de atividades integradas entre ensino, pesquisa e extensão, políticas de fixação de UnU do interior, informatização das bibliotecas, apoio ao desenvolvimento da política estudantil, instalação de laboratórios. Por exemplo, diante da insistência da CAAI/UEG que demonstrou a real necessidade de realização de concursos para ingresso de professores e funcionários, o Estado de Goiás realizou apenas um concurso para professores, que disponibilizou insuficientes 400 vagas para toda a UEG. (Cf. CAAI/UEG/2005-2010). O atendimento às sugestões da CAAE/UEG foi lento e insuficiente, pois do Relatório de 2011 constam as mesmas fragilidades. Por exemplo, o documento de 2011, constata a existência de um “[...] quadro de servidores com alto percentual (85%) com contratos temporários” (UEG, 2011, p. 15), comprovação feita no Relatório da CAAI (2005). Essa triste realidade só poderá ser solucionada com políticas públicas direcionadas para a efetivação e a qualificação dos trabalhadores que dela fazem parte, para a realização de concursos públicos, para a melhoria das condições de trabalho e para a valorização dos profissionais da UEG.

As situações de improvisação e a não prioridade do Estado de Goiás à única universidade estadual que atende a maioria dos municípios goianos não se encerram nas questões de falta de investimento, de irregularidades das instalações físicas, de desqualificação profissional. Como sinaliza Dourado (2001) elas se

⁶⁸ Merece destaque a greve dos servidores da UEG em 14 de suas 42 Unidades devida à falta de investimentos diversos do Governo Estadual na UEG (instalações físicas pedagógicas, políticas de formação e valorização dos profissionais, falta de concursos, entre outras). (A greve iniciou-se em abril de 2013, perdurando até finais de julho do mesmo ano).

estendem para além das questões mencionadas, chegando, por exemplo, à falta de informações cadastrais fidedignas acerca de

a) instituições consideradas como de dependência administrativa privada, tendo como mantenedora de direito, fundações municipais de ensino superior;⁶⁹ b) instituições consideradas como de dependência administrativa municipal, administradas pela iniciativa privada⁷⁰ (DOURADO, 2001, p. 69).

A questão público *versus* privado é interpretada por Dourado (2001, p. 69) como “[...] implementação de políticas de privatização do público”, que se instalaram no Estado de Goiás, favorecendo a autorização e o reconhecimento dos cursos pelo Conselho Estadual de Educação Goiás (CEE/GO), a doação de áreas, a liberação recursos para a construção de instalações físicas, bem como servindo de fachada para a expansão e interiorização desse nível de ensino em todo o território goiano. Para o autor (2001, p. 69),

A criação de fundações municipais de contornos ambíguos, em que o município, na maioria dos casos, é usado apenas como fachada, como canal para a autorização e reconhecimento dos cursos, tem viabilizado a construção de espaço físico e a liberação de subvenções financeiras para grupos que nada têm de público.

Até meados da década de 1990, assistiu-se em Goiás a um pequeno crescimento do número de matrículas em cursos presenciais, todos no âmbito público (Federal, Estadual e Municipal), verificando-se um processo mais acelerado na segunda metade da referida década. Para (SILVA, 2008, p. 125), este crescimento foi significativo em relação à média de expansão de matrículas do País. Ele declara que,

[...] a média nacional ficou na casa dos 54%, saltando de 1.540.080 matrículas em 1990 para 2.369.945 em 1999. Em Goiás, a expansão das matrículas foi de aproximadamente 70% nesse mesmo período, passando de 33.986 em 1990 para 57.634 em 1999.

Neste aspecto, merece destaque, a partir de 1999, o expressivo crescimento do número de matrículas da rede estadual após a criação da UEG. Com base no

⁶⁹ “Centro de Ensino Superior de Catalão, Centro de Ensino Superior de Jataí”. (DOURADO 2001, p. 69).

⁷⁰ “Faculdades Integradas do Planalto Central, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Itumbiara, Faculdade de Ciências Agrárias de Itumbiara e Faculdade de Administração de Itumbiara” (DOURADO 2001, p. 69).

Relatório da LPP/UEG/2012, da Coordenadoria Geral de Programas Especiais da Universidade, verificou-se que a UEG expandiu seu número de matrículas no decorrer dos anos. Observou-se que a maior expansão de matrículas ocorreu no período da implantação do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação efetivado por meio dos Cursos de LPP, que tiveram início em 1999 e só foram encerrados em 2013. As UnU da UEG realizaram também Cursos Sequenciais respaldados na LDB/1996, cujas últimas ofertas datam de 2008.

Os primeiros cursos ofertados pelo PLPP originaram-se da parceria da UEG com o Estado por meio da Secretaria de Educação, em 1999. No ano seguinte, a UEG firmou parceria com os Municípios goianos representados pela Associação Goiana dos Municípios (AGM). Em 2001, outro convênio foi firmado para atender a rede privada em parceria com: Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de Goiás (SINEPE/GO), Sindicato das Escolas Municipais de Goiânia (SINDGOIANIA), Associação das Escolas Particulares de Caldas Novas, Sindicato dos Professores do Estado de Goiás (SINPRO), Sindicato dos Professores Regionais (SINPROR) e Fundação de Ensino Superior de Goiatuba. Esse último, voltado para a capacitação de servidores técnicos administrativos da Universidade. (Cf. UEG/RELATÓRIO LPP, 2012).

De acordo com o Parecer Técnico do CEE/GO (2001, f. 418), referente ao Convênio Estadual I, desenvolvido de 1999 a 2001, o PLPP foi autorizado em caráter experimental com o respaldo dos Pareceres n. 91/1999 e n. 49/1999 da Câmara de Ensino Superior do CEE e na Resolução do CEE n. 40/1999 de 27/01/1999. Por meio desse Convênio foram ofertados cursos de licenciatura em História, Geografia, Letras, Pedagogia, Química e Biologia, diplomando em 2001 um total de 1.883 professores que atuavam na rede estadual de ensino de diversos municípios de Goiás. Como se vê, o Convênio da PLPP, inicialmente apenas estadual, ampliou-se também para a rede municipal e particular, visando capacitar, paulatinamente, o corpo docente do Estado de Goiás que atuava sem a formação superior exigida pela Lei.

Com base nos dados da Pró-Reitoria de Graduação⁷¹, de 1999 a 2012, a UEG certificou pelos seus cursos de Graduação Emergencial de LPP, 24.506 professores da rede pública e privada de ensino; de Graduação Regular 27.787; de

⁷¹ Dados disponíveis em www.ueg.br. UEG em números. Atualizados em maio de 2012.

Formação Específica Sequenciais 5.245, atingindo um total de 57.538 titulados. Esse resultado é prova cabal de que o PLPP cumpriu sua função social de formar professores atuantes no interior de Goiás no período mencionado. Destaca-se que, 24.506 deles, formaram-se pelos cursos oferecidos pelo Projeto reconhecidamente exitoso, considerando que 42.59% do total dos 57.538 alunos matriculados nos cursos de licenciatura oferecidos pela UEG foram formados pelo Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação.

De acordo com o Relatório da Coordenadoria Geral de Programas Especiais da UEG/2012, o UTE criou 8 cursos de licenciatura, a saber: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Química, Matemática e Pedagogia. Eles foram ofertados em 11 *polos* da UEG por meio de quatro edições do Convênio Estadual e nove edições do Projeto Municipal/Particular. Além desses cursos, a UEG ofereceu também cursos de Formação Pedagógica para Docentes Bacharéis e Habilitação em Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental para Licenciados, dando a eles a oportunidade de realizar formação pedagógica complementar e ingressar no mercado de trabalho na área educacional.

O **Quadro 6**, a seguir, apresenta os tipos de convênios (Estadual, Municipal e Particular) firmados para a oferta dos cursos de LPP, o número das UnUs, Polos e Municípios beneficiados, os diversos cursos oferecidos e o quantitativo de alunos graduados. Deve-se ressaltar a diferença constatada entre o quantitativo geral de graduados e o quantitativo de certificados expedidos pela UEG, tanto que, segundo essa Instituição, foram graduados 29.133 professores entre 1999 e 2011, e baseando-se em dados do Relatório LPP (UEG, 2012, pp.4-7), apenas 24.506 certificados foram expedidos pela LPP nesse mesmo período. Do conjunto de professores graduados, 8.306 estavam vinculados a convênio Estadual, 16.624 a convênio Municipal e 4.206 a convênio Particular.

Quadro 6 - Convênios, cursos, graduados PLPP – Goiás

Convênio	Período vigência	UnU	Polos	Nº. de Municípios Firmados convênios	Cursos ofertados	Graduados
Estadual	1999- 2007	34	11	44	Geografia	1.253
-	-	-	-	-	História	1.233
-	-	-	-	-	Letras	2.665
-	-	-	-	-	Pedagogia	379
-	-	-	-	-	Biologia	746
-	-	-	-	-	Matemática	1.453
-	-	-	-	-	Química	260
-	-	-	-	-	Ed. Física.	317
TOTAL	-	-	-	-	-	8.306
Municipal	2000-2011	32	8	238	Pedagogia	15.069
-	-	-	-	-	Letras	489
-	-	-	-	-	Matemática	296
-	-	-	-	-	Biologia	98
-	-	-	-	-	Geografia	187
-	-	-	-	-	História	412
-	-	-	-	-	Ed. Física	73
TOTAL	-	-	-	-	-	16.624
Particular	2000- 2011 Previsão de termino em 2013	32	8		Pedagogia	1.931
-	-	-	-	-	Letras	647
-	-	-	-	-	Ciências Biológicas	154
-	-	-	-	-	Geografia	81
-	-	-	-	-	História	200
-	-	-	-	-	Ed. Física	890
TOTAL	-	-	-	-	-	4.206
TOTAL GERAL	-	-	-	-	-	29.133

Fonte: Relatório LPP (UEG, 2012, p.4-7).

Pelos dados expostos pode-se avaliar a importância da contribuição do PLPP para a formação dos professores que atuavam em todo o Estado de Goiás sem a qualificação superior mínima exigida para o exercício da docência na educação básica. Deve-se destacar que o curso de Pedagogia foi o que graduou o maior número de professores. Em relação aos professores licenciados em História,

constatou-se que foram beneficiados pelos três convênios 1.845 docentes no estado, sendo que destes, 50 fizeram curso na UnU de Porangatu. Ao se tomar o exemplo da UnU de Porangatu do Norte Goiano, que se tornou polo do PLPP no período compreendido entre 1999 e 2007, com abrangência de professores de 14 dos municípios circunvizinhos, tem-se uma noção do significado do PLPP para Goiás.

CAPÍTULO IV

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS E O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA OS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO (UTE)

O objetivo neste capítulo é investigar e analisar o processo histórico de criação da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e sua importância para a consolidação da interiorização do Ensino Superior no Estado. Pretende-se também analisar a formação dos professores de História da Região do Norte Goiano, realizada pelo Projeto de Licenciatura Plena Parcelada (PLPP).

4.1 A UEG e o Programa UTE

A UEG, como já informado, foi criada por força da Lei 13.456 de 16 de abril de 1999. Com característica *multicampi*, essa universidade, estrategicamente, beneficiou a maioria dos 242 municípios goianos com a oferta de cursos regulares de licenciatura. Tanto é que Brzezinski, Carneiro e Brito (2009, p. 1) enfatizam que ela surge

[...] na contramão da História do projeto neoliberal, como conquista da sociedade goiana, em favor de uma universidade pública interiorizada que veio impor obstáculo, em parte, à desenfreada expansão do ensino superior privado no Estado.

A criação dessa universidade, pública, gratuita, democrática e *multicampi* resultou, afirmam os autores, do anseio do povo goiano e da força dos movimentos sociais que existiam em Goiás desde a década de 1950. Esse processo histórico teve origem na Lei da Reforma Universitária 5.540 de 2 de novembro de 1968. Seu Art. 2º favoreceu a fragmentação do ensino superior e a proliferação de faculdades isoladas quando previu que: “O ensino superior, indissociável da pesquisa, [...] [seria] ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado”.

Esse artigo foi revogado pela Lei 9.394/1996, que em seu Art. 42 estabeleceu que “[...] a educação superior [seria] ministrada em instituições de ensino superior públicas ou privadas com variados graus de abrangência ou especialização”. Com respaldo nessas Leis, a educação superior privada no País e em Goiás assumiram

dimensões expansionistas significativas na década de 1990, porém, esse quadro modificou-se com a criação da UEG.

Pereira e Araújo (2006) destacam a importância dos movimentos sociais de professores e de alunos pela interiorização do ensino superior no Estado, principalmente nos anos de 1986 e 1987, quando se realizaram os Seminários I e II, sobre a expansão do ensino de 3º grau, organizados pela Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura em Goiás (DEMEC).

Ao esforço e força dos movimentos de professores e da União Estadual de Estudantes (UEE), somaram-se os interesses do Estado que, pela Lei de nº 11.655/1991, criou a Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) com sede na antiga Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA). Esta universidade foi criada com a perspectiva de futura unificação das demais faculdades isoladas existentes em Goiás.

A força dos movimentos sociais, associada ao clamor do povo, advindo da demanda reprimida, à centralização do ensino superior público em Goiânia e Anápolis e à falta de instituições de ensino superior no interior, propiciaram a criação da Universidade Estadual. A efervescência de ideias naquele momento político vivenciado em Goiás forçou o então Governador de Goiás, Marconi Perillo (1999-2002), a incorporar em seu projeto de governo a descentralização do ensino superior por meio da criação da UEG.

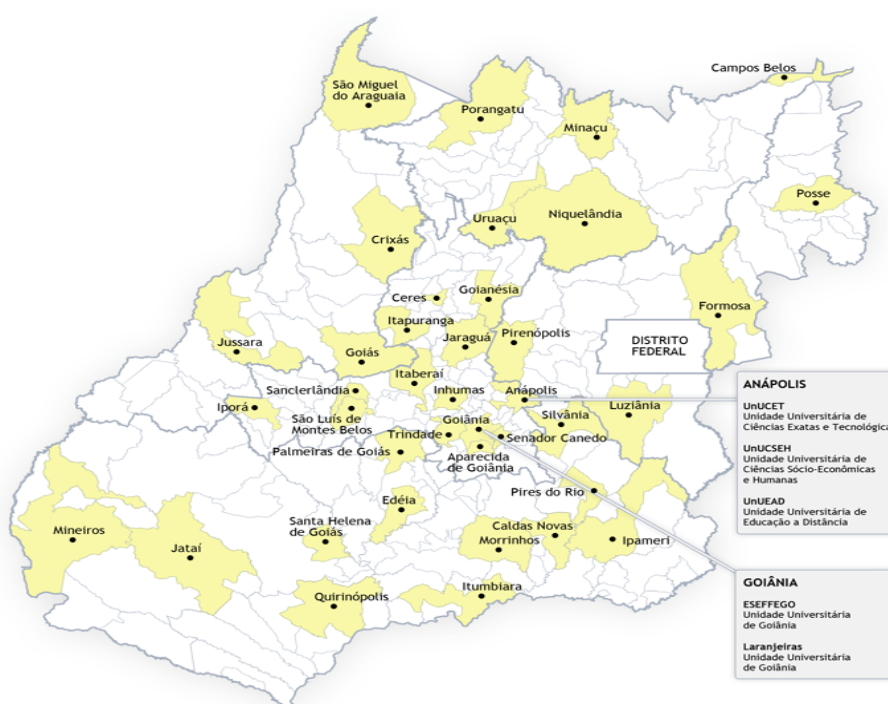
A UNIANA funcionou por oito anos, organizada em Centros Universitários de Ciências Sócio-econômicas, Ciências Humanas e Letras e de Ciências Exatas e Tecnológicas. Essa estrutura deu suporte à criação da UEG, congregando o ensino superior público estadual presente em 12 outros municípios goianos, onde funcionavam as “faculdades isoladas”. Essas denominações “Centros”, pertencente à UNIANA e “Faculdades Isoladas” ou autarquias desapareceram, surgindo em seu lugar as Unidades Universitárias (UnU) que constituíram a identidade *multicampi* da universidade nascente.

A estrutura dos três Centros da antiga UNIANA foi transformada em duas UnUs com sede em Anápolis: Ciências Exatas e Tecnológicas, atualmente funcionando no *campus* Henrique Santillo e a Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômicas e Humanas, localizada no Bairro Jundiáí da cidade. A essas duas UnUs agregaram-se as instituições isoladas de ensino superior dos municípios de Goiânia, Goiás, Porangatu, Uruaçu, Goianésia, Itapuranga, Iporá, São Luiz,

Formosa, Pires do Rio, Morrinhos e Quirinópolis, que foram transformadas em unidades universitárias. Todo esse processo de estruturação da nova Universidade foi legalizado em Assembleia Estatuinte⁷², instalada inicialmente na cidade de Porangatu. São membros titulares da Assembleia representantes de alunos, professores e funcionários de várias UnUs.

Interesses políticos de governantes e reivindicações de cidadãos de municípios do interior levaram à criação de novas unidades em vários pontos do Estado de Goiás, atingindo, até agora, a um total de 48 municípios⁷³, conforme mostra a **Figura 1**, adiante.

Figura 1 – A UEG em Goiás



Fonte: Gerência de Informática e Inovação/UEG (2014).

⁷² O termo *Estatuinte* deve ser entendido como processo consultivo e deliberativo composto por representantes de docentes, discentes e funcionários de uma instituição que, junto com representantes da comunidade, elaboram o estatuto, o regimento e as normas de funcionamento de uma instituição.

⁷³ Aguas Lindas de Goiás (EaD), Alexânia (EaD), Anápolis (UnU/Polo/UnUEaD), Aparecida de Goiânia (UnU/EaD), Caldas Novas (UnU), Campos Belos (UnU), Catalão (EaD), Ceres (UnU), Cristalina (Polo), Crixás (UnU), Edéia (UnU), Formosa (UnU/EaD), Goianésia (UnU/EaD), Goiânia (UnU), Goiás (UnU/EaD), Inhumas (UnU/EaD), Ipameri (UnU), Iporá (UnU), Itaberaí (UnU), Itapuranga (UnU), Itumbiara (UnU), Jaraguá (UnU), Jataí (UnU), Jussara (UnU), Luziânia (UnU), Minaçu (UnU), Mineiros (UnU), Morrinhos (UnU), Niquelândia (UnU), Palmeiras de Goiás (UnU), Pirenópolis (UnU), Pires do Rio (UnU), Planaltina (Polo), Pontalina (Polo), Porangatu (UnU), Posse (UnU/EaD), Quirinópolis (UnU), Rio Verde (EaD), Sanclerlândia (UnU), Santa Helena de Goiás (UnU), Santo Antônio do Descoberto (Polo), São Luiz de Montes Belos (UnU), São Miguel do Araguaia (UnU/EaD), Senador Canedo (UnU), Sylvania (UnU), Trindade (UnU), Uruaçu (UnU), Uruana (EaD). Fonte: Pró-Reitoria de Graduação e Coord. Geral de Programas Especiais. UEG.

De acordo com dados da Pró-Reitoria de Graduação, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Coordenação Geral de Programas Especiais e da UnU de Ensino a Distância, atualizados em maio de 2012, a UEG conta com 41 UnUs, uma UnU de Ensino a Distância (UnU EaD), cinco Polos Universitários, 15 Polos de Ensino a Distância (EaD), conforme pode ser visualizado no mapa (2014). Nos *polos* mencionados, a Universidade em maio de 2012, contava com um total de 18.800 alunos matriculados nas diversas modalidades presenciais, isto é, nos cursos de graduação regulares: 5.826, nos de Graduação Emergencial (LPP): 297, nos de Pós-graduação: 466. Contava, ainda, com 847 matrículas na modalidade a Distância, sendo que desses, 476 são pertencentes a Cursos de Graduação e 371 de Pós-Graduação.

De modo geral, constata-se que a UEG passou por uma expansão acelerada, iniciada no ano de 1999 com a interiorização de seus cursos, ministrados em unidades e polos localizados em diversas microrregiões do Estado. Esta expansão está quantificada pelo número de estudantes titulados entre 1999 a 2012. Em 2012, esse número chegou a 60.351. Do ano de sua criação até março de 2002, a UEG expediu e a UFG registrou um total de 2.748 certificados de alunos da graduação. A partir de 2002, os diplomas passaram a ser expedidos e certificados pela própria UEG que, de março de 2002 a abril de 2012, registrou um total de 57.351 certificados de graduação. Somam-se a esses, o total de 7.227 certificados registrados nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* (138) entre 1999 e 2012. Dos 57.351 certificados de graduação expedidos nesse período, 27.787 foram em cursos de graduação regulares, 24.506 em cursos de graduação emergenciais em LPP e 5.245 em cursos sequenciais de formação específica. De modo geral, foram expedidos e registrados pela UEG no período de março de 2002 a abril de 2012 (Cursos de Graduação, Superiores de Formação Específica e Mestrado) um total de 57.603. Número que, somado aos 2.748 certificados expedidos e registrados pela UFG (cursos de graduação), de 1999 a março de 2002, chega ao total de 60.351 diplomas expedidos pela UEG. (UEG EM NÚMEROS/2014).

Constata-se que a expansão qualitativa da Universidade não acompanhou a expansão quantitativa. Tal fato foi dificultado pelos escassos recursos financeiros disponibilizados pelo governo estadual, pela não ampliação dos espaços físicos e tantos outros aspectos deficitários nas UnUs. Na maioria das vezes, os cursos eram

ministrados em prédios municipais quase sempre precários, tomados de empréstimo. Acrescenta-se a esse a falta de laboratórios e de equipamentos específicos dos cursos, assim como a centralização de recursos nas pró-reitorias localizadas em Anápolis. Essa situação administrativa, até hoje, dificulta a aprovação de projetos, a aquisição de equipamentos e de livros para as bibliotecas, a formação continuada para servidores, a valorização do quadro de funcionários por meio de concursos públicos, o acompanhamento de egressos, a oferta de cursos que atendam a demanda local e regional e a manutenção das UnU, entre outras dificuldades.

Gradativamente, o ensino superior em Goiás interiorizou-se. Embora a estrutura física, pedagógica e administrativa da UEG seja precária, ela conseguiu atingir o objetivo de garantir ensino superior público, gratuito a inúmeros jovens e adultos. Nesse sentido, implantou cursos de graduação e pós-graduação em distintas áreas do conhecimento, propiciando a interiorização das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas cidades desassistidas pelo ensino superior público.

Atendendo às disposições transitórias da LDB/1996 que determinavam (Art. 87, § 3º, inciso III) que até o final da “Década da Educação” o Distrito Federal, Estados e Municípios deveriam “[...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício”, a UEG ampliou seus cursos e o público alvo, assumindo a tarefa de capacitar professores pelo Programa UTE, como já mencionado em outro capítulo desta dissertação. Nesse modelo de capacitação, a *inovação* tornou-se palavra de ordem.

4.2 O Projeto Emergencial de Licenciatura Plena Parcela em questão

Criado em 1998, como resultado de uma parceria da UNIANA com as Faculdades Autárquicas do Estado de Goiás e Convênio com a SEE, o Programa UTE implantou, no ano seguinte, o Projeto Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada (PLPP), que constituiu o primeiro projeto de formação de professores da educação básica do Estado de Goiás, na modalidade “capacitação em serviço”⁷⁴.

Elaborado pela UNIANA em parceria com as Instituições Estaduais de Ensino Superior e Faculdades Autárquicas Estaduais, o referido projeto surgiu para atender

⁷⁴ Ver disposições transitórias da LDB/1996, Art. 87.

à determinação da LDB/1996, Art. 62, que trata da necessidade da formação em nível superior para a atuação na educação básica. A proposta do PLPP (1999-2001) apresentou duas justificativas para sua criação: o elevado índice de professores em Goiás sem cursos de graduação plena e o atendimento das exigências da LDB 9394/1996 em qualificar os professores em nível superior em tempo hábil. De acordo com sua proposta (UEG/PLPP, 1999, p. 6),

[...] apenas 19% dos professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio [...] [possuíam] curso de graduação completo, sendo que os professores habilitados não [...] [atingiam] 20%, notadamente em Matemática, Química, Física, Letras (Português/Inglês), Geografia e História.

Os objetivos específicos dos cursos integrantes do Programa UTE foram assim definidos:

- Propiciar uma formação que [...] [levasse] às práticas de reflexão, questionamento, investigação e a busca de soluções para as questões que [...] [surgissem] durante a sua formação e em sua prática docente, visando a melhoria da qualidade do ensino;
- Possibilitar aos acadêmicos o domínio das novas tecnologias, linguagens e capacidade de utilizá-las de forma variada como recursos, especialmente nas escolas, melhorando sua auto-formação e o desempenho de suas atividades pedagógicas;
- Definir critérios para elaboração de diagnósticos, planejamento de trabalhos e avaliação dos resultados, objetivando a apresentação de propostas de mudanças e inovações;
- Conscientizar os acadêmicos a se tornarem profissionais comprometidos com a transformação da realidade com uma perspectiva de mudança social, buscando construir um novo cenário para a Educação básica, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida. (UEG/PROGRAMA UTE/2006, p. 33-34).

Assegurar formação em nível superior aos docentes que tinham cursado apenas o ensino médio em, por exemplo, Contabilidade e/ou Magistério, não foi uma tarefa fácil para a Universidade, que estava sendo implantada e estruturava-se como Universidade, agregando as IEs do Estado de Goiás, que possuíam inúmeras fragilidades, principalmente, relacionadas à estrutura física entre outras. No entanto, o PLPP abre espaço para uma formação que ao mesmo tempo em que propiciava novos conhecimentos e o domínio de novas tecnologias, promove também momentos de reflexão da prática destes docentes, e, conseqüentemente, transformação no modo destes professores em entender e em ensinar a disciplina história. Quanto ao Projeto Emergencial de LPP teve como propósito:

- Desenvolver através da Universidade Estadual de Goiás programas de habilitação nas áreas de ciências humanas, exatas e biológicas para professores sem formação superior que atuam na rede pública, em parceria com as Faculdades Autárquicas Estaduais;
- Utilizar estratégia emergencial de Cursos de Licenciatura Plena a serem realizados na sede da UNIANA/Anápolis, de forma parcelada, e nas Faculdades Autárquicas Estaduais, polos de apoio logístico;
- Buscar a melhoria da qualidade da educação pública do Estado pela integração dos diversos níveis em ações de parceria, possibilitando maior concentração de esforços e racionalização de recursos disponíveis, bem como a maximização dos resultados pretendidos;
- Valorizar o conhecimento técnico e a experiência educacional adquirida pelas Instituições de Ensino Superior da rede estadual, nas áreas de ensino, extensão e pesquisa oportunizando a sua aplicação em prol do Ensino Fundamental e Médio;
- Favorecer o desenvolvimento de ações alternativas visando a efetiva participação dos professores nos cursos oferecidos, através da alocação de recursos materiais, financeiros e humanos necessários ao bom desempenho das atividades didático-pedagógicas previstas no projeto;
- Propiciar ao professor o acesso à habilitação em nível superior, sem prejuízo de suas atividades profissionais normais, possibilitando a continuidade de acordo com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (UEG/PLPP, 1999-2001).

À luz dos objetivos propostos, a UEG em parceria com as Faculdades Autárquicas e Municípios de Goiás conseguiu interiorizar vários de seus cursos, atendendo por meio deles à demanda de professores que atuavam sem formação superior. A estratégia emergencial de qualificar em tempo recorde e em serviço, sem prejudicar as atividades normais dos docentes, utilizando poucos recursos dos cofres públicos, tornou-se um problema sério, pois ocorreu em concomitância com o período de transição da UNIANA e das autarquias em UEG. Dois fatores do processo merecem ser mencionados: o primeiro, de ordem *interna*, a falta de estrutura física e pedagógica. Essas mal atendiam às necessidades básicas dos cursos regulares. A falta de professores com o perfil almejado pelos programas das UnUs (30% de mestres e doutores, 60% especialistas, 10% graduados)⁷⁵ para dar aulas, além da criação, na própria Universidade, de privilégios para professores da UNIANA em detrimento dos professores de outras UnU.

O outro fator é *externo*, as dificuldades enfrentadas pelos professores/cursitas que permaneciam trabalhando em suas escolas municipais, estaduais, particulares e realizavam o curso em um modelo alternativo com oferta de disciplinas e atividades

⁷⁵ Relatório de alterações no PLPP apresentadas ao CEE em 12/12/1998. CEE/GO, fl. 278.

em finais de semana e período de férias escolares. Associam-se a esses fatores as dificuldades de aprendizagem e acompanhamento das aulas devido ao tempo de afastamento dos estudos realizados no ensino médio e as relacionadas à articulação adequada entre tempo de trabalho e de estudo, suspensão do direito trabalhista conquistado e de descanso de finais de semana e férias, provocando *stress* nos professores/cursistas, muitas vezes agrupados em turmas de 50 alunos, falta de apoio para transporte e acomodação para os alunos por parte de algumas prefeituras, condições financeiras péssimas dos professores/cursistas para arcar com despesas de viagens, acomodação e alimentação durante o período de curso. Boa parte dos professores cursistas precisavam levar os filhos para as aulas, deixando-os nos corredores, porque os cursos, como dito, funcionavam em fins de semana e períodos de férias.

As dificuldades de acesso ao conhecimento, em especial, ao conhecimento propiciado pela formação em nível superior, em finais da década de 1990, era uma realidade em todo o Brasil e não apenas na Região Norte do Estado de Goiás. Com base em dados do MEC/INEP, referentes ao acesso e permanência nos cursos superiores em 1999, Brzezinski, Carneiro e Brito (2005, p. 4) destacam que

[...] as difíceis condições de acesso [...] [eram] de tal ordem que a taxa de escolarização bruta no ensino superior [era] de 13,6%, enquanto a taxa líquida de apenas 6,7% entre os jovens de 20 a 24 anos. Em 2003, havia no Brasil apenas 9% da população entre 18 e 24 anos cursando o ensino superior, e cerca de 11% da população brasileira, concluindo-o.

Apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores do Norte Goiano que fizeram o curso de História na UnU da UEG de Porangatu, este curso proporcionou mudanças significativas em sua vida profissional e no ambiente de trabalho. Assim, os professores não tiveram apenas a oportunidade de ampliar os conhecimentos tácitos de que já dispunham. Eles tiveram também acesso à metodologia do ensino de História e aos conteúdos da disciplina. Além disso, a autoestima dos professores/cursistas mudou. A formação em nível superior propiciou um sentimento mais profundo de autorrespeito e de valorização, além de ter criado novas oportunidades de cargos e salários, conforme os dados da pesquisa feita por meio de questionários que serão analisados mais adiante.

Consta do Projeto de LPP (1999-2001) que o primeiro processo seletivo aconteceu em 5 e 6 de dezembro de 1998. Foram oferecidas 2.100 vagas para os cursos de *Pedagogia* (Habilitação em Magistério de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar); *Letras* (Habilitação em Português e Inglês), *Ciências* (Habilitação em Química e Biologia); *História* e *Geografia*. Este número de vagas foi distribuído entre a UNIANA (Anápolis) e 11 faculdades autárquicas localizadas nos municípios de Porangatu, Morrinhos, Itapuranga, Iporá, Goianésia, Quirinópolis, Formosa, Uruaçu, São Luiz de Montes Belos, Pires do Rio e Cidade de Goiás. A Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (ESEFEGO) apresentou também ao CEE um projeto de LPP com habilitação em Educação Física, oferecendo 100 vagas, assim, para o primeiro ingresso no Programa UTE, totalizaram-se 2.200 vagas. As aulas iniciaram-se no dia 4 de janeiro de 1999, sob a responsabilidade da UNIANA, a qual deveria cancelar os diplomas ao término dos cursos.

Com a criação da UEG, o PLPP passou a fazer parte do Programa UTE/UEG e do Programa de Desenvolvimento dos Profissionais da Educação da Secretaria de Estado da Educação. Estes programas pretendiam suprir o alto *déficit* de força de trabalho qualificada, que até 1999 atingia, de acordo com Brzezinski, Carneiro e Brito (2005), um percentual de 65% dos professores da educação básica do Estado de Goiás. No interior do Estado, este percentual era ainda maior, principalmente, dentre os que davam aulas de História, Biologia, Química, Física, Matemática, Letras (Português, Inglês), Geografia e Educação Física.

A estrutura curricular dos cursos seguiu a modalidade parcelada. Cada um dos cursos foi organizado em módulos, a serem cursados sem prejudicar o andamento das atividades docentes da educação básica durante o período letivo, pois os cursistas não tinham substitutos. Os módulos curriculares eram ofertados nos finais de semana, nos períodos de recessos escolares e férias, nas UnU e polos Universitários localizados em todo o Estado. Pereira (2003, p. 233) esclarece que a sistemática das aulas acontecia de “[...] forma intensiva nos meses de janeiro, julho e dezembro, e de forma continuada em encontros pedagógicos mensais, presenciais, complementados por pesquisas orientadas”, participação em seminários, congressos e fóruns.

Consta do Projeto LPP, essa metodologia de distribuição das aulas nos finais de semana e férias, pois foi criado, especialmente, para atender as necessidades

das escolas das redes municipais e estaduais e os interesses dos professores/cursistas que estavam atuando em salas de aula. De acordo com o projeto, suas atividades docentes deveriam favorecer os trabalhos de campo e a busca de soluções para os problemas enfrentados no dia a dia escolar.

Nessa modalidade, o estágio supervisionado deveria ser realizado na própria instituição de trabalho, propiciando a reflexão do exercício profissional “na e sobre a prática”, ocorrendo durante o curso e não somente no final como na Licenciatura regular. Como não estava previsto no orçamento do projeto os recursos destinados para o acompanhamento dos professores/estagiários em seus Municípios e locais de trabalho, no início, a supervisão ficou prejudicada. Posteriormente, a UEG disponibilizou diárias para as viagens dos supervisores, que deveriam fazer o acompanhamento, utilizando como transporte seus próprios veículos ou os de terceiros, já que a maioria das UnU não possuíam transporte próprio, outro dos obstáculos que interferiram na qualidade dos cursos de LPP.

A prática de ensino pautou-se pela tendência pedagógica dominante no período, isto é, na do professor reflexivo que, segundo indicações do Projeto Político Pedagógico (PPP), deveria voltar-se para a formação de hábitos de análise, de reflexão e de novas posturas de trabalho nas salas de aula, nas instituições escolares, na vida pessoal e profissional dos licenciandos. Consta do Projeto LPP que o curso deve

[...] valorizar a formação dos professores/alunos, sob a *ótica de um professor reflexivo*, em processo contínuo de capacitação, que deve ter *competências* mais amplas para lidar com os problemas sociais, sobretudo, aqueles que interferem diretamente no processo educacional (CEE 2001, p. 406) (Grifos nossos).

A teoria do professor reflexivo, muito difundida no Brasil na década de 1990, embasou o PLPP e assegurou aos professores cursistas o contato com as tendências de formação e profissionalização do professor norte-americano, sob o referencial de Donald Schön. Embora tenha sido difundida apenas na década de 1990, a formação de professores reflexivos advém de contribuições de John Dewey (1859-1952), cujo ideário pedagógico fundamentou o movimento da Escola Nova no Brasil. Dewey considerava que os seres humanos não deveriam ser guiados apenas pelo impulso, tradição ou autoridade. Ao contrário disso, eles deveriam fazer de sua rotina um ato reflexivo. Os professores, da mesma forma, deveriam refletir sobre a

sua prática, o seu desenvolvimento pessoal e intelectual, sobre o seu local de trabalho, bem como deveria modificar sua postura com responsabilidade, comprometendo-se com sua própria aprendizagem e com a busca do equilíbrio entre reflexão e rotina.

A teorização apresentada por Schön (1992), muito sintonizada com o pensamento de Dewey, é a de que uma formação profissional deve basear-se na reflexão da prática. Sugere o autor que por meio da problematização, análise e reflexão o professor construa uma nova prática. Ao longo dos anos, essa proposta foi ampliada por diferentes pesquisadores com o entendimento de que dominar apenas o conhecimento na ação e a reflexão na ação não é suficiente dada a complexidade do real, que requer constante busca de novos conhecimentos e aprendizagens. Tratava-se, portanto, de uma busca incessante do professor pesquisador. Dentre os defensores dessa posição, destaca-se Zeichner, para quem o modelo proposto por Schön aplica-se a sujeitos que, isoladamente, não conseguem modificar situações fora das salas de aula. Zeichner (1993, p. 16) assinala que “[...] os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir.”

Não basta apenas ser reflexivo na sala de aula. O professor deve entender os contextos que estão fora da sala, deve agir, atuar e transformar o contexto educacional no qual está inserido, participando efetivamente da elaboração das propostas curriculares de suas escolas. Destaca ainda o autor que a formação do professor deve ultrapassar a aplicação de técnicas aprendidas apenas para solucionar problemas educacionais da escola básica, mas também para a orientação de que os problemas cotidianos da sala de aula são momentos de definição de novos estudos, de revisão e elaboração de projetos de ensino, de novas metodologias, de novos conhecimentos. Assim, a prática profissional é momento de construção de novos saberes que emergem a partir da reflexão, da análise e da problematização da realidade escolar.

Nesse modelo de formação centrado no professor reflexivo, o currículo dos cursos de formação de professores ganha destaque e passa por reformulações para acompanhar as mudanças singulares, instáveis, complexas da realidade e, também, contemplar o desenvolvimento de habilidades de reflexão. Os professores deixam de ser meros executores das propostas curriculares, para serem sujeitos construtores

das propostas de formação que, por sua vez, deveriam ser contempladas não apenas durante o estágio supervisionado, mas durante todo o curso, estendendo-se para a prática profissional.

Por meio, do PLPP a UEG gradativamente expandiu-se, ampliou a oferta dos cursos oferecidos pelo Programa, atendendo vários dos Municípios goianos. A identidade *multicampi* e descentralizada da Universidade favoreceu a oferta nas diferentes UnU e Polos Universitários. Para Brzezinski, Carneiro e Brito (2006, p. 2), o

Polo Universitário não se configura como uma Unidade Acadêmica; trata-se de uma instalação provisória, descentralizada, que abriga, sob uma direção, um conjunto de turmas de alunos/professores que fazem parte do Projeto Licenciatura Plena Parcelada. Esse tipo de espaço acadêmico é marcado pela excepcionalidade, pois organiza-se provisoriamente, e aloca temporariamente recursos materiais, humanos e pedagógicos, para responder às especificidades educacionais locais e regionais, sobretudo no interior do território goiano.

Dando continuidade à discussão sobre a gestão do PLPP (1999-2001), quando a UNIANA e as autarquias se transformaram em UEG, a coordenação foi modificada, sendo composta por uma Direção Colegiada formada de um Diretor Geral, um Diretor da Licenciatura Plena Parcelada Estadual, cinco Supervisores, um Assessor Pedagógico, um Assessor Especial de Estágio, um Assessor Administrativo-financeiro e 36 Coordenadores Locais de Cursos. O Projeto foi vinculado ao Grupo Técnico de Acompanhamento (GTA) e suas ações formativas foram supervisionadas pelos diretores das UnUs. O corpo docente dos cursos era do quadro da Universidade, sendo que os professores conciliavam suas atividades entre os cursos regulares e os da LPP. Segundo Pereira (2003, p. 234), basicamente, o

Curso Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada [deveria atender] aos padrões de um curso regular de licenciatura, em termos de exigências legais vigentes quanto a currículo mínimo e carga horária mínima. Apenas a forma de execução [seria] adaptada para atender às peculiaridades do público alvo e necessária urgência do Estado em habilitar seu corpo docente.

Como destaca a autora, as UnUs, Polos, os docentes e técnicos administrativos deveriam se adaptar ao novo tipo de educação que fora interiorizada,

abrangendo a maioria dos Municípios. Ressalta-se como fator positivo a otimização do espaço físico das UnUs, que ficava ocioso em finais de semana, férias e recesso escolar. Destaca-se que essa adaptação não ocorreu de forma tranquila. Pereira (2003, p. 236) adverte que “[...] muitas coisas saíram a “toque de caixa” ou no “vapt-vupt”. Por um lado, o PLPP Estadual permitiu a oferta dos cursos de: História, Letras (Inglês, Português), Geografia, Pedagogia, Biologia, Química e Educação Física. Efetivou 1.970 matrículas em 12 faculdades⁷⁶ incorporadas, posteriormente, a UEG. Por outro, o espaço físico, as condições e recursos didáticos pedagógicos já insuficientes ficaram ainda piores, principalmente nos finais de semana, quando o ensino superior regular e o parcelado aconteciam ao mesmo tempo e no mesmo espaço.

De acordo com o Parecer Técnico do CEE (1999-2001), durante o período de março a abril de 1999, o Projeto e os recursos que o sustentavam foram suspensos (inclusive o pagamento dos professores) pelo novo governo de Goiás, fato que acarretou transtornos e incertezas acerca de sua continuidade. Carvalho (2009, p. 81) esclarece que a referida suspensão

[...] interpôs obstáculos ao desenvolvimento do Projeto do Curso, como no caso do protelamento da assinatura do convênio que, conseqüentemente, retardou o repasse dos recursos financeiros pela Secretaria de Estado da Educação à UNIANA.

Em maio de 1999, o Projeto foi retomado e incorporado ao Programa UTE pela recém-criada UEG.

Em relação às matrizes curriculares dos cursos, constatou-se por intermédio do Parecer Técnico do CEE/GO (1999, fls.200, p. 423) que elas

[...] seguem um modelo tradicional, com uma lacuna entre o pensamento e ação educativa, entre a linha de transformação pretendida e a prática possível, sem indicação de interdisciplinaridade ou transversalidade.

⁷⁶ Universidade Estadual de Anápolis; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uruaçu; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luiz de Montes Belos; Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Fayad, de Formosa; Faculdade Estadual Celso Inocêncio de Oliveira de Pires do Rio; Faculdade de Filosofia Cora Coralina da cidade de Goiás. (Cf. CEE, 2001, fls. 419).

O CEE/GO verificou ainda que as matrizes das Parceladas eram similares às matrizes dos cursos regulares e que, naquele período, elas já estavam em discussão nos Fóruns das Licenciaturas e Encontros de Discussão da Reforma Curricular. Especificamente, no curso de Licenciatura em História observou-se que as competências e habilidades não eram voltadas para a formação para a docência, mas para a formação de um pesquisador. Esse aspecto da questão será tratado adiante.

Mesmo que as reformas curriculares tenham sido feitas a partir das Diretrizes Curriculares de 2001, verificou-se que foram conservadas as mesmas habilidades e competências, porém com a inserção do item: “[...] competências na utilização da informática” (CNE/CES492/2001, p. 7). Esta alteração decorre da necessidade de adequar o ensino de História aos novos recursos tecnológicos introduzidos nos ambientes escolares, tais como a TV, o vídeo cassete, os computadores que ampliam os recursos metodológicos para as aulas de história.

4.3 A formação do Professor de História nas últimas décadas

A disciplina História passou a fazer parte do currículo escolar público no século XVIII na França, período marcado pelas revoluções burguesas. Coube à História como “[...] disciplina curricular, buscar no passado a justificação da importância da classe social emergente, bem como dos objetivos de sua luta” (NADAI 1986, p. 106).

No século XIX, a disciplina História serviu aos interesses da burguesia na construção dos Estados Nacionais, conferindo a eles um caráter de nacionalidade, tanto que os termos Nação, Pátria, Nacionalidade e Cidadania foram essenciais para a constituição da identidade nacional francesa. Esse modelo de nacionalidade foi implantado nas colônias portuguesas e em especial no Brasil, visando construir nas colônias uma nacionalidade portuguesa. Nesse tempo, as aulas de História assentavam-se na história do colonizador e na negação do colonizado (índios, negros e escravos). A cultura e a religião dos índios foram descaracterizadas, surgindo em seu lugar a cultura e a religião do colonizador. A língua ensinada consistia na Língua Portuguesa, fato que fez com que a língua indígena fosse se perdendo.

Somente em finais do século XX surgiram políticas para o ensino e a recuperação da língua indígena. De acordo com Nadai (1986), o ensino de História do primeiro período republicano foi providencial para a negação da própria história do povo subjugado. O enaltecimento da história europeia, sobretudo, o da história francesa, feito pelo colonizador português, foi a tônica dos estudos de História. “Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios – os legados – pela tradição liberal europeia. Dessa forma, procurava-se negar a condição de país colonizado”. (NADAI, 1986, p. 109). As diferentes etnias indígenas e africanas que compunham a nacionalidade brasileira, com sua cultura, língua, organização social também eram negadas diante da hegemonia do colonizador europeu.

No Brasil, o ensino de História tem se constituído como um saber essencial na escolarização brasileira desde o século XIX. Ao longo dos tempos foram diversas as transformações em suas finalidades, métodos de ensino e conteúdos, até chegar às atuais propostas curriculares defendidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História. Bittencourt (2011) destaca que a disciplina foi inserida nos currículos escolares do ensino secundário nas escolas públicas brasileiras em 1837, no Rio de Janeiro.

Nos períodos que se seguiram à Colônia, ao Império Monárquico até 1889 e à Primeira República (1889-1930), o ensino de História continuou a serviço dos interesses políticos das classes dominantes, com conteúdos predominantemente voltados a enaltecer aos heróis (história dos heróis), o amor à pátria e à nação. A autora ressalta que na Monarquia e na Primeira República este ensino deveria incitar a imaginação e fortificar o senso moral, o respeito e o amor à Pátria e aos seus governantes, assim como a fé cristã. Por isso, “[...] a proposta voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX” (BITTENCOURT, 2011, p. 61).

A doutrina religiosa, como era conhecida, era oferecida como História Sagrada. Era mais difundida que a História profana, pois servia para catequizar a população em geral, e os índios e os negros em particular, passando a integrar as diretrizes curriculares como educação religiosa e, posteriormente, como ensino religioso. A pátria e a moral religiosa predominavam na formação escolar, voltadas para a formação do caráter, da moral e da fé.

A atuação do colonizador ignorava, nos conteúdos ensinados, as diferentes etnias, com sua cultura, línguas e organização social que integram a formação do

povo brasileiro. Nesse contexto, privilegiou-se o ensino de caráter positivista: ao professor cabia tão somente narrar os fatos para os alunos para que se orgulhassem e se espelhassem em seus heróis, personalidades públicas ou religiosas.

Essa concepção de história, embora muito criticada teoricamente, é muito utilizada na prática de nossos historiadores, autores e professores. Presos a uma cronologia estabelecida há muito tempo, evitam fazer cortes criativos, refugiando-se na assepsia de uma história pretensamente neutra, em que os homens são apenas peões de “movimentos” históricos invisíveis e pré-determinados, as entidades divinas substituídas por entidades teóricas igualmente teleológicas (PINSKI, 2001, p. 10).

De modo geral, os professores repassavam o conteúdo totalmente livresco e decorativo, composto de datas, feitos históricos, heróis, sem, no entanto, questionar os fatos, ou incitar os alunos no sentido de buscar novas descobertas. Eles eram meros espectadores de uma história da qual faziam parte, mas que ignoravam esta participação.

Com a inserção do direito ao voto para pessoas de diferentes classes sociais, ampliaram-se as políticas voltadas para a escolarização de pessoas de todas as classes sociais. A educação básica, entretanto, ajudou na imposição de conceitos tais como o de

[...] cidadania criado com o auxílio do estudo de História, [...] [servindo] para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional (BITTENCOURT, 2011, p. 64).

Os livros de História, ao reproduzirem a história da Pátria e de seus heróis, buscavam sedimentar uma identidade nacional única,

[...] bem como inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a Nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus (BITTENCOURT, 2011, p. 64).

Em um quadro com esse contorno, o ensino de História possuía características alienantes, que se modificaram, ganhando um caráter crítico, principalmente a partir da década de 1970, período em que as universidades, por meio de pesquisadores começaram a se preocupar com um ensino mais voltado

para o social. Entretanto, as mudanças que ocorreram pautavam-se na alteração dos métodos e técnicas do ensino e não propriamente na produção de conteúdos.

As diretrizes curriculares de História no Brasil, segundo (BITTENCOURT, 2011, p. 60), ganharam importância “[...] como conteúdo encarregado de veicular uma ‘história nacional’ e como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma identidade nacional”. Ademais, o ideário de nacionalidade identifica-se também com a história europeia. Ambas penetram as diretrizes curriculares da disciplina História na atualidade.

Para Pinski (2001, p. 19), nos anos de 1970, as condições de trabalho dos professores eram precárias, seus salários eram insignificantes, as salas de aula superlotadas, os alunos possuíam muitas dificuldades de aprendizagem, os livros eram de má qualidade, fatores que geravam insatisfação na categoria e, ainda, a “[...] desvalorização social do professor, massificação do ensino e despreparo dos alunos”. Ganham força, neste período, as discussões e críticas dos educadores a respeito das ações governamentais e condução das políticas públicas, em especial, aquelas relativas ao sistema educacional brasileiro. Reconhecendo que o modelo de formação docente não atendia às exigências da sociedade e às do mercado, os educadores posicionaram-se em defesa de uma formação e prática profissional articulada com a realidade social e política brasileira. Ricci (2003, p. 31) ressalta que

[...] o enfoque técnico e funcionalista em relação à educação passa a ser duramente criticado. Olhares vindos da Filosofia e da Sociologia ajudam a compreender a educação como espaço transformador, articulado às questões político-sociais do país. A partir de outro referencial, a escola passa a ser concebida como reprodutora das relações sociais.

Em seus estudos e pesquisas Fénelon (1982) lembra que na década de 1980 os acadêmicos e professores de História, com suas manifestações e participações, ganharam destaque, à medida que começaram a questionar o seu papel, o seu trabalho, as concepções que até então embasavam suas práticas cotidianas. Desse debate surgiram diversificadas experiências, métodos, modos de ensinar, temáticas, trabalhos de campo, utilização de variadas fontes de linguagens (documentos, fotografias, filmes, músicas) com o objetivo de modificar os modelos oficiais existentes.

À medida que os professores de História passaram a utilizar recursos e fontes variadas de pesquisa e de ensino, relacionar o conteúdo com a realidade social, cultural e política, a sala de aula ganhou caráter de resistência aos modelos de ensino instituídos e alienantes, encontrando, ao mesmo tempo, resistência daqueles que detinham o poder e dos que se sentiam ameaçados pelos discursos produzidos em sala de aula. Esses discursos fortaleceram os movimentos, lideranças sindicais e fóruns direcionados à formação de professores, ao contexto escolar, às condições salariais e de trabalho precárias e ao compromisso dos professores com a formação de cidadãos conscientes de seu papel social para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Influenciados pelas transformações internacionais, o ensino de História, assim como o das demais disciplinas, passou por um processo de reestruturação curricular em todas as áreas da educação, em especial na década de 1980 e 1990. As referidas áreas foram caracterizadas com especificidades voltadas para atendimento das expectativas do mercado capitalista e para o fortalecimento da participação da sociedade brasileira no processo democrático dos períodos posteriores. De acordo com Bittencourt (2011, p. 101), “À sociedade, [caberia] a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do mercado, que [...] [exigia] domínios mais amplos do ‘conhecimento’”. As habilidades intelectuais e o conhecimento ganharam destaque na sociedade capitalista, tornando-se moeda de troca e de acesso às novas oportunidades de emprego e de mobilidade social.

A LDB/1996, em seu Art. 26⁷⁷, trouxe orientações para a elaboração dos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e médio. A mesma trata no § 4º do artigo mencionado, de modo amplo e vago, das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, indicando, em suas entrelinhas, caminhos para a elaboração de diretrizes para o ensino de História do Brasil, conforme pode ser lido a seguir.

Art. 26 Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

⁷⁷ Redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Mesmo com a inclusão desse artigo na LDB/1996, voltado para os currículos, verificou-se ao longo dos anos, que o governo brasileiro, por intermédio do MEC e de parcerias internacionais, continuava a definir o conteúdo a ser ensinado nas instituições escolares. Tal fato se deve às campanhas de distribuição de livros didáticos que, na maioria das vezes, atendiam apenas a interesses ideológicos e ao enriquecimento das editoras. Os livros didáticos distribuídos eram utilizados como “tábua de salvação” para a maioria dos professores. Eles, inclusive, iam acompanhados do “livro do professor”, contendo planos de aulas elaborados e atividades respondidas. Ademais, o conteúdo diversificado, que deveria atender às especificidades históricas regionais e locais, ficava apenas nas propostas de ensino e diretrizes curriculares. Dada a extensão dos livros didáticos, não sobrava tempo na carga horária semanal/anual para trabalhar os conteúdos neles veiculados, embora fossem obrigatórios.

Atualmente, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) distribui obras didáticas aos estudantes da educação básica da rede pública brasileira. Quanto à introdução das temáticas relacionadas ao ensino da História das diferentes culturas e etnias, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia, pode-se afirmar que também ficaram somente no papel. Primeiro, pela falta de livros que pudessem orientar o corpo docente. Segundo, pelas deficiências da formação desse corpo docente, até porque os cursos de licenciaturas por eles feitos não contemplavam as temáticas indicadas. Terceiro, porque os cursos específicos que tratavam dessas temáticas ficavam centralizados nas instituições formadoras das capitais, sendo, portanto, de difícil acesso para os docentes do interior.

Vale destacar a ocorrência, na última década, de iniciativas de formação continuada para as referidas especificidades por meio de programas de Educação a Distância (EAD), ofertados em Goiás por instituições públicas como UFG e UEG. Apesar da oferta, foi baixo o percentual de professores dos municípios do interior longínquo (caso de Porangatu), que recorriam a esse tipo de formação, devido à dificuldade em lidar com as novas tecnologias e a própria ausência delas.

Reafirma-se que a LDB/1996 e as Diretrizes Curriculares para a formação de professores acarretaram mudanças, principalmente relacionadas às matrizes

curriculares, que favoreceram o desenvolvimento do pensamento crítico e a “[...] deslegitimação dos saberes históricos transmitidos na escola” (FONSECA, 2003, p. 33).

Pode-se perceber na prática do ensino de História que, muito mais do que mudanças de conteúdo e de métodos, o ensino dessa disciplina requer compromisso e uma prática pedagógica diferenciada. Compromisso das instituições formadoras, gestores e dos professores para entender e fazer entender que, na condição de sujeitos históricos, cada cidadão é ao mesmo tempo sujeito e objeto do conhecimento. E que seu papel é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, democrática, em que todos podem desempenhar um papel político e de luta por um mundo mais humanizado.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de História constata-se a ampliação de diversos aspectos, como, por exemplo, a inclusão da cultura e sua diversidade no ensino. Fato que já se confirmava com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) lançados em 1997 pelo MEC, com o intuito de orientar sobre o que da cultura e sobre o que da memória deveriam ser discutidos e ensinados nos currículos escolares. Aos PCNs foram acrescentadas as alterações feitas pela Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que tornou obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos da rede de ensino fundamental e médio, conforme o prescrito no

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da História e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e História brasileira.

As diretrizes curriculares da formação de professores de História propostas no Parecer CNE/CES 492/2001 propõem a substituição “[...] do currículo mínimo dos cursos de graduação em História, que fornecia os parâmetros básicos à sua

organização curricular no contexto da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (BRASIL, p. 5), Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. As referidas mudanças curriculares foram gestadas desde a década de 1960, devido ao “[...] baixo grau de profissionalização e uma presença muito limitada [...] de atividades de pesquisa desenvolvidas por docentes e, com maior razão, por estudantes”. Elas tomaram forma na década de 1980, influenciadas por modelos como os da França e dos Estados Unidos na “[...] ampliação dos objetos e enfoques disponíveis para os historiadores”. O perfil do egresso traçado pelo Parecer (p. 7) indica que

[...] o graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.).

As exigências básicas do Parecer instituinte das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Instituições de ensino superior consistia em preparar o licenciando para o domínio de técnicas voltadas para o desenvolvimento da pesquisa histórica, preservação de documentos, desenvolvimento de projetos interdisciplinares e culturais, para atuar em museus e bibliotecas, prestar assessorias em ambientes culturais, artísticos e turísticos, enfim, para exercer a função de um historiador, deixando esquecida a função docente. Como no País as vagas para o historiador eram reduzidas no mercado, a maioria dos egressos do curso acabavam nas escolas, sem dominar os requisitos necessários para ser professor. O mesmo Parecer destaca ainda as competências e habilidades do licenciado. Nos aspectos gerais detalha:

[...] dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas; b. Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço; c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua inter-relação; d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento; e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino,

museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural; f. Competência na utilização da informática (CNE/CES 492/2001, p. 7).

E nos aspectos específicos para a Licenciatura sublinha:

[...] a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio; b. Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino (CNE/CES 492/2001, p. 7).

Os cursos de Licenciatura deveriam oferecer requisitos básicos e domínio de técnicas pedagógicas para os licenciados atuarem na educação básica. Para as instituições que ofereciam o curso de Bacharelado, os historiadores deveriam fazer a complementação referente à licenciatura para poder atuar nas escolas. Essa exigência só foi colocada em prática após o término da “Década da Educação” instituída pela LDB 9394/1996. Contudo, essa exigência, por si, não garante sua execução. Para exemplificar, esclarece-se que ainda hoje, há nas cidades do interior de Goiás, em especial na Região Norte, profissionais com cursos apenas de bacharelado ministrando aulas na educação básica nas áreas de Química e de Física. Esse fato ocorre devido à falta de cursos de licenciatura nessas áreas, na UEG, especificamente na UnU de Porangatu, única universidade da Região.

De acordo com dados da Subsecretaria Regional de Educação (SRE) de Porangatu (2014), o caso dos professores de Química e de Física não se aplica aos professores de História que estão atuando na educação básica da rede pública, pois todos eles são licenciados e boa parte deles é pós-graduada.

Em 2002 foram estabelecidas pela Resolução CNE/CES 13, de 13 de maio, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História. Seu Art. 1º institui que o PPP do curso deveria ser elaborado com base nos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001. A referida Resolução por meio de seu Art. 2, 2002, p. 1, estabelece que

- a) O perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) As competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) As competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura;

- d) A estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura;
- e) Os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares;
- f) O formato dos estágios;
- g) As características das atividades complementares;
- h) As formas de avaliação.

A formação do profissional de História segue, pois, a orientação dos Pareceres CNE/CES 492/200, n.1.363/2001 e a Resolução CNE/CES n. 13/200. A duração e carga horária do curso de Licenciatura Plena em História respaldam-se na Resolução CNE/CP n.2, de 19 de fevereiro de 2002. O Art. 1º dessa Resolução estabelece que,

[...] A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exercem atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

O Art. 2, 2002, p.1 institui que “A duração da carga horária prevista no Art. 1 desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos”.

A estruturação das Diretrizes Curriculares para o ensino superior resulta do processo de desenvolvimento da educação no País, principalmente após a LDB 9394/1996, que vem ao encontro do contexto local e internacional nas últimas décadas do Século XX e início do Século XXI. A estruturação das diretrizes responde às novas regras de formação de professores para atender às necessidades da educação básica no País e as dos trabalhadores da educação.

O parágrafo único da Resolução CNE/CP 2/2002 reduz a carga horária do estágio de 400 para 200 horas para os professores aproveitarem sua experiência e

desenvolverem o estágio no próprio local de trabalho. Embora essa medida possa ser considerada facilitadora da capacitação “em serviço”, Saviani (2009) adverte que a formação dos professores implica muito mais que a formulação de diretrizes, objetivos e competências específicas. Ela requer estrutura organizacional adequada e voltada para o cumprimento da função docente.

4.4 Curso de Licenciatura em História da UEG – UnU de Porangatu

Com o PPP do Curso de Licenciatura Plena em História da UEG foram unificadas suas matrizes curriculares, visando colocar seus futuros docentes

[...] em sintonia com o recente desenvolvimento da produção historiográfica e dos métodos de ensino, considerando que tal desenvolvimento, que é social, político e culturalmente situado, condiciona *o quê, o como e o para quê* ensinar e aprender história (UEG/PPP, 2009, p. 7). (Grifos do autor).

Para unificar as propostas feitas, os docentes das diferentes UnUs da UEG organizaram encontros para promover

[...] estudos das teorias e concepções curriculares e da legislação pertinente, chegando-se à definição das concepções de história, de educação e de professor que deveriam referenciar o perfil do profissional que se desejava formar, bem como das estratégias educativas para atingir tal fim (UEG/PPP, 2009, p. 7).

Os encontros dos docentes para os fins indicados normalmente ocorriam na UnU de Anápolis. Eles foram essenciais também para a troca de experiências e o conhecimento das especificidades e diferenças existentes entre as 12 UnUs⁷⁸ que ofertaram o curso. Estudos da mesma natureza tiveram início em 1999 quando a UEG foi criada, mas só tomaram corpo em 2004 com a reestruturação curricular e instituição do PPP, que entrou em vigor a partir de 2009.

A matriz curricular do curso regular na UnU de Porangatu, foi organizada em regime seriado anual, com duração de quatro anos letivos, no mínimo, e integralização máxima em seis anos. São 2.950 horas de duração, distribuídas em: 1.800 para conteúdos científico-culturais (disciplinas específicas do curso, pedagógicas e as de áreas complementares), quatrocentas (400) horas destinadas à

⁷⁸ Anápolis, Formosa, Goianésia, Goiás, Iporá, Itapuranga, Jussara, Morrinhos, Pires do Rio, Porangatu, Quirinópolis, Uruaçu (UEG, Cursos, 2013).

prática curricular; 400 ao desenvolvimento do Estágio Supervisionado; 150 à realização do Trabalho de Curso (TC) e 200 às atividades complementares (PPP/2009, p. 34).

Antes da criação da UEG, a oferta do curso de História era feita pela Faculdade de Educação Ciências e Letras de Porangatu (FECELP) instalada em 1985. Desde o princípio o curso teve uma boa procura, atendendo a um bom número de jovens e adultos de outros municípios e também do Estado do Tocantins. Assim, o curso de História da UnU de Porangatu vem contribuindo, desde o seu início, para formar professores tanto para atuar na Educação Básica como para atuar na Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de formar profissionais

[...] com amplo domínio epistemológico, dos conteúdos da área específica e dos saberes pedagógicos, das práticas de produção e difusão do conhecimento histórico e da pesquisa educacional, capazes de realizar a transposição didática dos conhecimentos sistematizados pela ciência histórica para as séries da educação básica (UEG/PPP, 2009, p. 31).

O PPP do Curso de História apresenta uma estrutura consistente no que diz respeito à obediência ao Art. 207 da CF/1988, pois, segundo ele, as universidades devem aprimorar a indissociável relação existente entre ensino, pesquisa e extensão. Em que pese o fato da relação entre ensino, pesquisa e extensão ter sido adequadamente tratada no referido PPP, na prática, pode-se constatar que a ênfase do curso quase sempre recai no ensino, que vem se dando basicamente pautado na transposição didática de conteúdos em detrimento da pesquisa e da produção de conhecimentos. Isso se deve à falta de motivação dos professores em realizar pesquisas, devido às dificuldades de tramitação e aprovação de projetos, à insuficiência de carga horária, à precariedade dos laboratórios, à ausência de recursos e equipamentos para coletar e sistematizar dados, entre outros problemas.

Em relação à extensão universitária, que visa democratizar o “[...] conhecimento acadêmico, comprometendo a comunidade universitária com questões de relevância social e contribuir para o desenvolvimento da consciência social, política e ambiental” (PPP/UEG, 2009), a situação se mostrou diferente. Pode-se examinar, nos últimos anos, um aumento considerável no número de projetos implantados na UnU de Porangatu. Entretanto, percebe-se que falta divulgação de seus resultados bem como dos projetos de extensão. Deve-se acrescentar a isso

a ausência de projetos comprometidos com as questões sociais e históricas da Região. Seja como for, seria relevante se a UEG promovesse encontros e seminários de apresentação dos resultados dos projetos para toda a comunidade acadêmica, bem como se garantisse a divulgação dos referidos resultados para toda a sociedade por diferentes meios impressos ou *on line*.

O Estágio Supervisionado foi concebido com uma carga horária de 400 horas, divididas em dois anos, sendo sua avaliação pautada na ação-reflexão-ação. Apesar de pouco contemplar a realidade em que se encontra inserido, tem sido tema de estudos em GTs formados por docentes e gestores das UnUs da UEG, objetivando a introdução de mudanças na matriz curricular. Dentre essas, podem ser destacadas a redução da carga horária presencial do curso, a criação de disciplinas de aprimoramento do curso e a oferta de disciplinas a distância. A proposta apregoada é a de que o Curso de História deve se adequar às necessidades do aluno trabalhador. Esta proposta está em estudo e se for aprovada, a Universidade poderá reduzir gastos com servidores, manutenção do curso e com discentes. Entretanto, deve-se pensar que resultados estas disciplinas terão uma vez que aquelas que são ofertadas dentro do sistema presencial não alcançam os índices desejáveis de participação, aprovação. Pensar ainda, até que ponto esta proposta contribuirá com a formação destes futuros professores que atuaram na educação básica.

Quanto à biblioteca, não atende às necessidades específicas do Curso. Observou-se que para muitas disciplinas há ausência de novas edições e/ou publicações. Faz-se necessário maior investimento da UEG na aquisição de livros e periódicos novos, não só para o curso de História, mas para todas as licenciaturas.

Desde 2005, o Curso de História, por meio de diversos sujeitos respondentes (docentes, discentes, gestores e técnicos administrativos), participa do processo de Avaliação Institucional. Durante esse processo, responderam a questões gerais relacionadas à UnU e a questões específicas relacionadas ao Curso de História. Elencam fragilidades e potencialidades de ambos, com o propósito de contribuir para a elaboração de metas que possam sanar as deficiências do curso e possam contribuir para aprimorá-lo. Dentre as fragilidades, puderam ser identificadas no decorrer dos anos: as condições físicas da UnU, a fragilidade da biblioteca, as precárias condições do laboratório de aulas práticas, os poucos investimentos destinados à formação e profissionalização dos docentes, bem como à informatização dos serviços e implantação de novas tecnologias, entre outros.

Pode-se inferir do estudo realizado que as mudanças ocorridas nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de História e na LDB/1996 trouxeram desdobramentos formais e práticos, que levaram à formulação de políticas insatisfatórias de formação, profissionalização e valorização da profissão docente, tanto é que a maioria dos desdobramentos legais favoreceram a expansão quantitativa em vez de qualitativa das instituições de ensino superior e do número de cursos ofertados, favorecendo, nos mesmos moldes, a interiorização do ensino superior nos diferentes estados brasileiros e em Goiás.

4.5 O Projeto Emergencial de LPP em História da UnU de Porangatu: aprofundando detalhes significativos

Esse item objetiva apresentar o Projeto do Curso de LPP em História à luz da LDB 9394/1996, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de História e dos documentos oficiais da UEG - do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Plano de curso e do PPP do curso de História da Instituição -, relacionando-os às contribuições dos autores estudados e às respostas dos professores/cursistas colhidas pelos questionários aplicados no âmbito desta pesquisa.

O curso de formação dos professores de História do Programa de Licenciatura Plena Parcelada da Universidade Estadual de Goiás (PLPP/UEG) teve como objetivo geral “[...] habilitar acadêmicos dos Cursos de Licenciatura Plena Parcelada de História [...] para Docência na segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio...” (UEG/PROGRAMA UTE, 2006, p. 33). Além de formar o professor de História para atuar nesses níveis de ensino, o curso buscou formar um professor investigador da História, das relações e ações humanas, procurando, ao mesmo tempo, compreender-se como sujeito histórico capaz de se posicionar, de modo crítico, frente aos fenômenos e fatos históricos.

O ingresso dos professores/cursistas ao curso emergencial de História deu-se por meio de processo seletivo, cujo requisito principal era ser professor efetivo da rede estadual de ensino e ministrar aulas na disciplina do curso oferecido. Caso ele não estivesse na docência, deveria assumir compromisso, em declaração, de assumir sala de aula tão logo iniciasse o curso. A duração do curso prevista era de três anos, podendo ser integralizada até, no máximo, em cinco anos.

A formação em serviço desses professores só foi possível porque contou com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Este fundo, criado em 1996, garantiu recursos para a capacitação em nível superior dos professores efetivos de Goiás nos cinco primeiros anos do Projeto de LPP (1996 a 2001). Ele

[...] representou esperanças de transformação, pois a falta de recursos financeiros sempre foi considerada como um grande empecilho para o desenvolvimento das políticas que atendiam à formação de professores (CARVALHO, 2009, p. 87).

De acordo com a autora, os recursos do Fundef apesar de terem recebido diversas críticas dos professores pela ineficiente aplicação dos recursos, “[...] foi considerado um fator importante de promoção de uma política voltada exclusivamente para a formação docente” (CARVALHO, 2009, p. 87).

Para o desenvolvimento do projeto de LPP em História as prefeituras tiveram que garantir a aplicação destes recursos do Fundef como informam os autores

[...] as prefeituras municipais mantêm convênios com a UEG para a formação inicial de seus professores na LPP, o que permite a descentralização de recursos, uma vez que a regulamentação do Fundef exige que 60% dos recursos sejam aplicados na formação de professores leigos e na valorização do magistério com complementação de salários (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2004, p. 254).

A UnU de Porangatu ofertou no Convênio Estadual I e II os cursos de Licenciatura Plena Parcelada em Letras, Geografia, História, Biologia e Matemática, habilitando até o ano de 2005 um total de 335 licenciados. O Convênio da UEG com os Municípios da região permitiu a oferta de curso de Pedagogia, destinado exclusivamente aos professores efetivos da rede municipal de ensino. Estas turmas iniciaram-se em 2002, com sucessivos ingressos anuais. Em 2009 os Convênios na UnU de Porangatu foram concluídos, tendo como resultados 418 professores em Licenciatura Plena em Pedagogia para Porangatu e cidades circunvizinhas. Os dois convênios habilitaram um total 753 professores da Região Norte de Goiás, conforme se observa no Quadro 7.

Quadro 7- Convênios, cursos, períodos e licenciados – UnU de Porangatu

Convênios	Cursos	Período	Turma	Licenciados
Estadual	Letras – conv. I	1999-2001	A	50
	Letras – conv.II	2001-2004	B e C	88
	História – conv. I	1999-2001		50
	Geografia – conv . I	1999-2001		52
	Biologia – conv.II	2001-2004		70
	Matemática – conv . II	2001-2005		25
				TOTAL 335
Municipal	Pedagogia conv. I	2000-2002	A	50
	Pedagogia conv. II	2000-2003	B C	76
	Pedagogia conv. V	2003-2005	D E F G	143
	Pedagogia conv. VI	2004-2007	H	50
	Pedagogia conv. VII	2005-2008	I	51
	Pedagogia conv. VIII	2006-2009	J	48
			TOTAL 418	
-	-	-	-	GERAL 753

Fonte: Secretaria Acadêmica da UnU de Porangatu

O curso de LPP em História foi organizado em 6 módulos (Cf. Anexo 1)⁷⁹. Sua duração foi prevista com 2.830 horas/aula (h/a), desdobradas em 2.430 h/a, com 162 créditos acrescidos de 300 h/a de Estágio Supervisionado e 100 h/a de Trabalho de Conclusão, na modalidade de monografia. Sua duração foi de três anos como os demais cursos do Programa UTE.

Foi considerado nos objetivos específicos da LPP, essencialmente, o preparo dos professores/cursistas para a nova realidade social, que deveria “[...] romper com a maneira tradicional de conceber o conhecimento, sua produção e sua transmissão, posicionando-se como ‘sujeito da História’” (GOIÁS/CEE/UEG/PLPP, 1999-2001, fls. 735). Para tanto, o desenvolvimento da Licenciatura em História propiciou, durante os encontros presenciais, o diálogo, o debate, a troca de experiências, momentos de reflexão, elaboração de projetos de investigação que deveriam ocorrer no ambiente de trabalho, relacionando-os com a fundamentação teórica apreendida nas disciplinas. Essa orientação deu-se com o intuito de criar novas situações e propostas de trabalho pedagógico nas instituições em que os cursistas atuavam. O curso buscou também propiciar o conhecimento e o domínio de habilidades e técnicas pedagógicas com vista a qualificar a prática docente, bem como o incentivo ao cultivo do compromisso político e crítico com a mudança social e a formação dos sujeitos envolvidos com a sua formação e seu mundo.

⁷⁹ O Anexo 3 deste trabalho contém a Matriz Curricular do Curso.

A metodologia de ensino consistia em aulas expositivas, com utilização de recursos pedagógicos e dinâmicas de grupo, que favoreciam a troca de conhecimentos, debates e discussões sobre as dúvidas. A esses procedimentos somavam-se aulas práticas, desenvolvidas em sala – microensino, e por meio de pesquisas bibliográficas orientadas, seminários temáticos e Estágio Supervisionado na escola de lotação dos professores/cursistas. O conjunto das atividades tinha o objetivo de “[...] retroalimentar o processo ensino aprendizagem” (CEE, Caderno 1.1, vol. 3, p. 737). Apesar da metodologia de ensino constar do PPP do curso, ela variou de UnU para UnU, de professor para professor e de turmas.

A variação de metodologia deveu-se a vários fatores: ausência e escassez de recursos didáticos e midiáticos⁸⁰ disponibilizados pela UnU, que já atendia mal as necessidades dos cursos regulares; a maioria dos livros, periódicos e jornais utilizados pelos professores em suas aulas não existiam na biblioteca; o espaço físico da sala de aula era pequeno para o quantitativo de 50 alunos, condição agravada pela alta temperatura da cidade; pela longa duração das aulas, que nos finais de semana estendiam-se pelo dia todo; pela presença de crianças na sala de aula; pela ausência de laboratório específico para o curso, desenvolvimento de projetos de ensino, grupos de estudo e de auditório para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. A UnU possuía um Laboratório de informática que não chegou a ser utilizado pelos professores do Programa, devido ao reduzido número de computadores em estado de uso, bem como pela falta de climatização e *internet* com grande dificuldade de conexão.

De acordo com o PLPP a questão da formação de professores no estado de Goiás, nesse período, não era uma fragilidade apenas dos professores da educação básica. Na UnU de Porangatu não existia mestres, tampouco doutores, fato que dificultou o andamento das aulas do curso de LPP em História⁸¹, sobrecarregando os professores especialistas da UnU, mas, ao mesmo tempo, favorecendo o intercâmbio com outros docentes de UnUs de outros municípios, que se deslocavam para a UnU de Porangatu para ministrar aulas.

Consta no PLPP do Convênio Estadual (1999-2001) que a UEG admitiu em seu quadro docente: 29,44% de mestres e doutores, 68,2% de especialistas e 2,3%

⁸⁰ Consta no PLPP que o Projeto dispôs de: 3 televisores, 3 videocassetes, 2 retroprojetores, 1 Data Show, 4 máquinas de xerox terceirizadas e uma da UnU(CEE/UEG, fl. 904).

⁸¹ A primeira professora do curso de História da UnU de Porangatu com mestrado, data de 2004, trata-se da autora desta tese.

de graduados para dar aulas nos cursos de Biologia, Geografia, História, Letras, Pedagógica e Química nas UnUs e Polos da UEG. Especificamente, nos cursos de História que foram ofertados nas nove UnU da UEG, como foi destacado anteriormente: 35,25% de mestres/doutores; 62,17% de especialistas e 2,6% de graduados (CEE/GO, PARECER TÉCNICO, 2001, fls. 421-422).

A matriz curricular do curso de LPP em História seguia a estrutura do curso regular da UnU. Essa matriz, à época, estava em discussão e revisão por possuir um caráter tradicional e conteúdista voltado para a formação do Historiador (bacharel), profissional que não atendia às necessidades da Região Norte. As exigências requeriam que a matriz curricular atendesse à interdisciplinaridade, à transversalidade, às competências e às habilidades necessárias para o exercício da docência reflexiva, conforme aponta o Parecer Técnico do CEE.

A matriz curricular [...] [dos cursos em LPP segue] um modelo tradicional, com uma lacuna entre o pensamento e a ação educativa, entre a linha de transformação pretendida e a prática possível, sem indicação de interdisciplinaridade ou transversalidade. Essas matrizes curriculares são similares às ainda desenvolvidas nos cursos regulares da UEG, que estão sendo objeto de discussão nos Fóruns das Licenciaturas. (CEE/GO, PARECER TÉCNICO, 2001, fls. 423).

No entanto, verifica-se nas respostas dadas pelos respondentes nos questionários que em sua prática o curso conseguiu superar as expectativas previstas. Dois dos respondentes afirmaram:

[...] na época do curso existiam muitos professores [cursistas] que estavam em sala de aula, preocupados apenas com o conteúdo, com o livro didático, [...] [precisando] de novos conhecimentos, novas visões de mundo e diferentes modos de trabalhar com o ensino de história, [dificuldades] que foram sanadas com o curso (P3).

A didática é postura dos educadores em sala, as informações transmitidas com velocidade, dinamismo nas atividades propostas e no estágio permitiu aprofundamento de conhecimento e saberes construtivamente (P7).

Como demonstrado no Parecer Técnico do CEE, a execução do curso propiciou muito mais do que o proposto em sua matriz curricular. Esse sucesso deveu-se às aulas ministradas pelos docentes, bem como ao fato de os alunos

serem professores e estarem ávidos por conhecimentos. Essa passagem do referido Parecer comprova o que foi dito.

O fato dos alunos serem professores, estarem imersos no cotidiano das escolas, impôs que a prática estivesse presente desde o início do curso, superando a histórica dicotomia entre teoria e prática, pois as demandas específicas que apresentavam exigiam dos professores formadores que a formação no campo dos conhecimentos específicos fosse compatibilizada com a formação pedagógica, sendo a teoria direcionada de maneira flexível para os temas pontuais emergentes colocados em prática (CEE/GO, PARECER TÉCNICO, 2001, fls. 424).

Saviani (2009) afirma a existência nas Universidades de uma dicotomia no modelo de formação de professores implantado. Por um lado, pauta-se em um “modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar”, o que leva a crer que a adoção deste modelo, por si, levasse à formação pedagógico-didática com a própria prática do professor. O outro modelo contrapõe-se ao primeiro. Segundo ele,

[...] além da cultura geral e da formação específica na área do conhecimento correspondente, a instituição formadora [...] [deveria] assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não [...] [estaria], em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2009, p. 149).

Um dos eixos norteadores do currículo dos cursos de LPP é a *preparação de competências humanizantes e libertadoras*. Esse eixo tem como o objetivo traçar um novo perfil do professor, que deveria ser ativo, crítico, criativo, transformador, dinâmico e pesquisador, e que fosse capaz, em sua prática pedagógica, de identificar problemas, construir alternativas, redescobrir novos caminhos de ensino, de pesquisa e de aprendizagem, e, conseqüentemente, despertar nos alunos o gosto pela disciplina História. O Projeto do LPP ressalta que o curso deve

[...] propiciar ao acadêmico a compreensão de mundo, de homem, de sociedade, das ciências, da tecnologia, das filosofias e das artes. Mais do que transmitir informação, não lhe ensinando verdades prontas e acabadas, é fazê-lo pensar, lembrando-se que pensar é ir à raiz, além do visível, do aparente, do empírico, do múltiplo, do contingente, do mutável, do individual. É construir argumentos, explicações lógicas e universais (UEG/PLPP, 2006, p. 31).

Nesta perspectiva, o currículo do curso deve instigar a formação que permita ao professor/cursista compreender a realidade que o cerca para, assim, modificar seu fazer pedagógico, tornando-se um professor reflexivo. Fundamentada na teoria de Schön a prática deste professor baseia-se na reflexão-na-ação, o que significa em uma primeira etapa refletir sobre sua prática.

Para Menezes (2008), a proposta do praticismo na formação de professores segue a lógica do mercado, e está presente nos PCNs, na LDB/1996 e no Projeto da LPP, cuja fonte ideológica é o neoliberalismo.

[...] o professor formado nos Cursos de Licenciatura Plena Parcelada deverá atuar de maneira dinâmica e dialética com a práxis educativa. Para isso, sua formação deve 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 sujeitos envolvidos nesse processo entre si, e com os movimentos sócio-culturais da comunidade onde atuam (UEG/PLPP, 2006, p. 5); (Grifos nossos).

Os projetos de LPP (1999-2001), (2006), analisados baseiam-se na teoria do professor reflexivo, instituído como uma das finalidades da Educação Superior, qual seja, “[...] estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, LDB/1996, Art. 43, I), conforme pode ser constatado nos objetivos das atividades propostas para as UnUs e Polos da UEG.

- formar profissionais da educação em nível superior para atuarem de maneira crítico-reflexiva e competente diante da realidade econômica social, cultural, através da construção de conhecimentos e habilidades que os permitam realizar uma prática sócio-pedagógica integrada;
- realizar um trabalho pedagógico coletivo, investigativo e interdisciplinar desenvolvendo os saberes inerentes a um fazer pedagógico amplo e diversificado;
- estimular a formação da ética de atuação profissional e a consequente responsabilidade social;
- articular a atividade educativa nas diferentes formas de gestão e docência, na organização do trabalho pedagógico, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola;
- identificar problemas socioculturais e educacionais, propondo soluções criativas, relativas a qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social através de um trabalho coletivo, solidário, cooperativo e comprometido com os valores sociais.

Nesse sentido, o profissional deve apresentar as seguintes habilidades:

- conhecer os saberes pedagógicos, científicos e disciplinares, as respectivas didáticas e metodologias objetivando conceber, construir e gerir situações de ensino/aprendizagem diversificados e contextualizados à dinâmica sociocultural vigente;
- participar dos momentos de planejamento, organização, gestão dos sistemas educativos, nas esferas administrativas e pedagógicas, com competência técnica e científica, cuja ética torna-se o ápice de tal prática;
- ser capaz de estabelecer e de articular a sua área de atuação com as demais áreas do conhecimento das ciências humanas e sociais, da natureza e das tecnologias, relacionando o conhecimento científico com a realidade social, conduzindo e aprimorando sua prática pedagógica e oportunizando aos seus alunos a percepção da abrangência e especificidades dessas relações;
- desenvolver pesquisas nos campos teórico e prático da educação cujos saberes profissionais devem ser vivenciados na prática pedagógica cotidiana;
- identificar problemas socioculturais e educacionais propondo soluções criativas às questões da qualidade de ensino e medidas que visem superar a exclusão social;
- exercer o papel docente de catalisador do processo educativo, possibilitando a integração dos sujeitos escolares entre si e destes com os movimentos socioculturais da comunidade em geral, para que possam também contribuir com a construção e (re) organização coletiva de sua categoria profissional (UEG/PLPP, 2006, p. 6).

Das respostas dadas pelos professores/cursistas nos questionários aplicados pela pesquisadora, infere-se que estes objetivos foram alcançados no Curso de História, e que as habilidades e competências previstas no projeto (conhecer/diversificar/relacionar as situações de ensino aprendizagem ao contexto sociocultural e saberes adquiridos, interagir/participar dos momentos de planejamento e gestão dos sistemas educativos com ética e postura acadêmica, promover a interdisciplinaridade do ensino de história com as demais áreas do conhecimento, fazer de sua sala de aula um laboratório, momento de descobertas, pesquisas, de desenvolvimento da criatividade e de construção de novos saberes profissionais, posturas didático-pedagógicas e relações com os alunos e demais profissionais da unidade escolar, e conseqüente responsabilidade social, política, cultural) foram atingidas. O alcance dos objetivos assinalados pode ser verificado nos escritos dos respondentes P6 e P10.

Tornei-me uma pessoa mais pensante, consciente, crítica, consegui ver a disciplina com outro olhar, podendo ministrar aulas de uma forma diferente, interdisciplinarmente (P6).

Após o curso pude utilizar de uma variedade de dinâmicas educacionais diferenciadas, para atingir a aprendizagem dos alunos e adquirir maior hábito de fazer pesquisas em diversas fontes diferenciadas (P10).

Muitos destes objetivos, principalmente os relacionados à pesquisa, foram favorecidos pela carga horária de Pesquisa Bibliográfica Orientada (PBO) prevista para cada disciplina da proposta curricular do curso.

A Pesquisa Bibliográfica Orientada – PBO foi um dos fatores primordiais para a excelência dos cursos, pois foi ponto de motivação para formação de caráter investigativo, capacidade de análise e síntese e produção textual dentro de uma visão científica (CEE/GO/PLPP 2001, fls. 910).

Os temas desenvolvidos pela PBO no curso de História da UnU de Porangatu, foram temas escolhidos pelos próprios professores/cursistas, resultando em assuntos diversificados e interdisciplinares. Poucos deles referiam-se diretamente ao ensino de História, conforme pode ser constado: Saúde em Campinaçu, Adolescência, A festa natalina sob influência do Capitalismo, Educador: agente transformador da escola pública, Condições de vida do idoso em Porangatu, Observando o surgimento de Minaçu, Desenvolvimento e aplicação dos Recursos Humanos, A delinquência juvenil nas cidades de Formoso e Trombas, O desinteresse pela leitura no ensino médio, O excepcional - Trabalhando com temas transversais, Assentamento, Pecuária e Assistência Social (CEE/PLPP, fls. 908).

Constaram ainda da proposta do curso de História as atividades extracurriculares, isto é, momentos de estudo coletivos e em grupo que visaram, principalmente, proporcionar maior intervenção social entre os participantes. Foi também desenvolvido um seminário sobre a temática: “Principal fator na Construção do homem na totalidade/Educação e Trabalho: dilemas e perspectivas”, realizado em dois encontros de História. O primeiro promoveu um debate sobre os “Movimentos Sociais no Campo em Goiás” e o segundo discutiu “O Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) e sua concepção político-econômica/A Revolta Camponesa de Formoso e Trombas”. Foram ainda realizadas viagens pelos professores/cursistas à cidade histórica de Goiás, bem como a Tocantínia, Estado do Tocantins, ocasião em que conheceram a tribo dos índios Xerente. (CEE/GO/PLPP 2001, fls. 909).

O Trabalho Final de Curso, implementado por meio de projetos de pesquisa relacionadas à disciplina Prática de Ensino, aliou as experiências dos professores/cursistas ao conhecimento adquirido durante o curso. O resultado do referido trabalho resultou na elaboração de monografias relevantes que contribuíram para o aprofundamento dos conhecimentos e o delineamento dos objetos de estudo definidos em grupo, sob a orientação dos professores responsáveis pela tarefa.

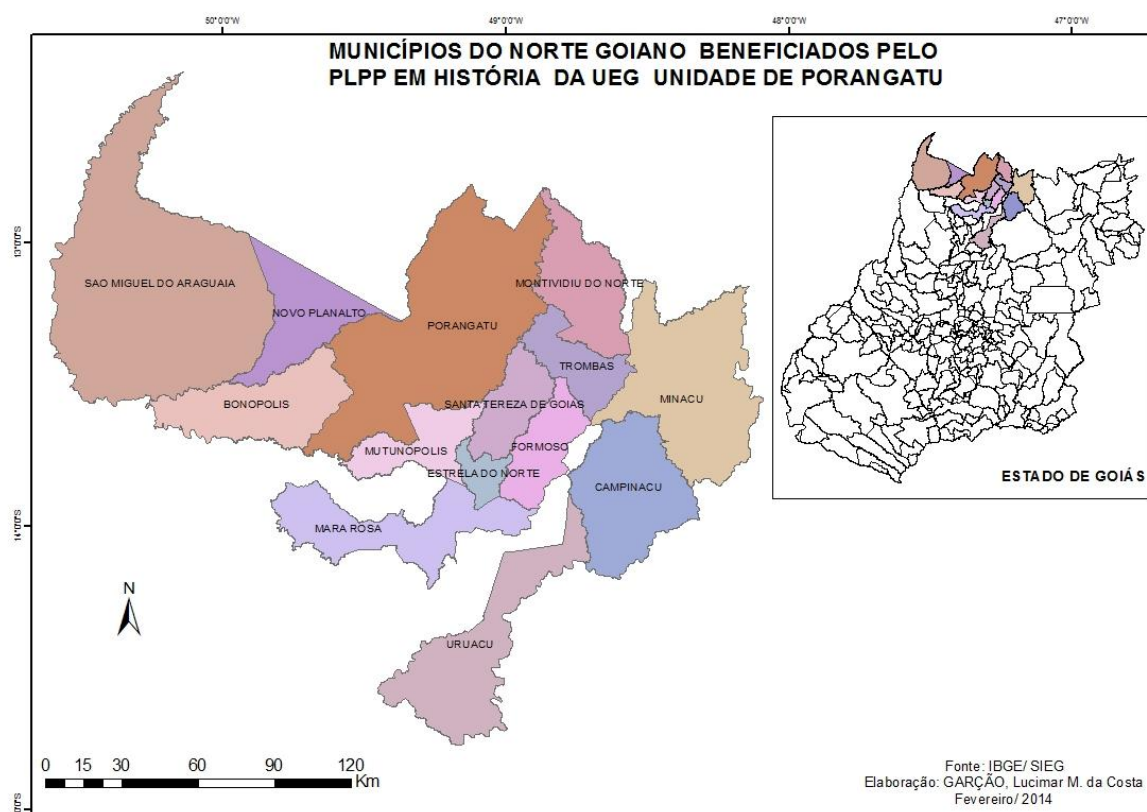
Os professores/cursistas participaram do processo de autoavaliação institucional da LPPP, que ocorreu durante o curso, para julgar os seguintes quesitos: conteúdos, materiais didáticos, metodologia, assiduidade, domínio dos conteúdos pelos professores, desempenho dos coordenadores de curso, gestores, estrutura física, acervo bibliográfico, contribuição do curso para sua prática pedagógica e impacto social na comunidade, entre outros. De acordo com o parecer do CEE/GO (2001), a maioria dos professores/cursistas respondeu que

[...] o conhecimento adquirido trouxe melhoria nos procedimentos pedagógicos, proporcionando maior segurança em sua prática pedagógica, humanizando mais a relação professor/aluno. [...] houve melhoria na capacidade de análise e síntese, na habilidade para a pesquisa, oportunizando o espírito crítico e criativo para as questões sociais, além de aumentar a valorização da formação contínua dos professores como elemento essencial no desenvolvimento da Educação no Estado de Goiás (CEE/UEG/PLPP, 2001, fls. 411).

O Curso de Licenciatura em História LPP teve na UnU de Porangatu, como já mencionado no quadro 7, uma turma e habilitou 50 professores efetivos que trabalhavam em 34 escolas localizadas em 14 cidades e um povoado da Região Norte do Estado de Goiás, a saber: Porangatu (8), Bonópolis (1), São Miguel do Araguaia (9), Minaçu (2), Santa Tereza (3), Mara Rosa (4), Mutunópolis (3), Novo Planalto (3), Trombas (1), Montividiu do Norte (1), Formoso (4), Estrela do Norte (4), Uruaçu (1), Campinaçu (6) e Povoado de Bom Jesus de Goiás (1).

A Figura 2 a seguir mostra a abrangência regional dos ingressos no curso.

Figura 2- Municípios do Norte Goiano beneficiados pelo PLPP em História



Fonte: IBGE/SIEG

4.6 O curso de LPP em História: revelando o real

Neste item o Projeto do Curso de LPP em História tem sua realidade revelada mediante a análise dos dados empíricos. Para tanto, serão apresentados os procedimentos utilizados na pesquisa, a caracterização dos sujeitos e a análise das categorias que emergiram dos dados sistematizados do questionário.

Um dos procedimentos programados com razoável antecedência, isto é, logo após o processo de localização dos egressos do curso de História, foi a organização do I Encontro de Egressos do Curso de LPP em História da UEG/UnU de Porangatu. Este evento teve o objetivo de divulgar o projeto de pesquisa, bem como propiciar momentos de formação continuada e organizar grupos de estudos com os professores. Em decorrência do período de férias escolares dos professores, das distâncias entre as cidades em que estes residiam e a UnU Porangatu (local do encontro), a falta de apoio de recursos financeiros e as fortes chuvas do período de janeiro, o comparecimento ficou prejudicado. Foram quinze o número de professores

que compareceram ao I Encontro, sendo todos da cidade de Porangatu, inclusive professores egressos dos cursos regulares da UnU.

A partir deste I Encontro em que o objetivo foi parcialmente alcançado, definiu-se nova metodologia de coleta de dados. Diante da dificuldade de realizar entrevistas coletivas, como o programado, optou-se por aplicação de questionários individuais, respondidos *on-line*. Os egressos foram contatados por ligação telefônica e *e-mails*, de modo que 30 egressos conheceram a pesquisa. Desses, 12 responderam o questionário (Cf. Apêndice I).

O instrumento de coleta de dados foi dividido em duas partes. A primeira constou de três blocos, compostos por 12 questões fechadas e uma aberta, questões estas que abrangeram a trajetória dos professores na profissão, vantagens e desvantagens na realização do curso LPP de “treinamento em serviço”, reflexos nas relações de trabalho na educação básica, novos horizontes na carreira e profissionalização docente. A segunda parte foi constituída de nove questões abertas, objetivando captar a visão dos egressos sobre as possibilidades e limites do curso para a profissionalização docente dos egressos da LPP.

Os sujeitos desta pesquisa foram: 1 professor do sexo masculino, identificado como P3, e onze professoras. Todos eles estavam, na época em que responderam ao questionário (março/2013), vinculados aos sistemas Estadual e Municipal de Educação, sendo que dois (P3 e P8) estavam lotados na Secretaria Estadual de Educação e Secretaria Municipal de Educação de Porangatu. Os demais encontravam-se vinculados ao Sistema Estadual dos municípios em que residiam, a saber: Porangatu (P3, P5, P7, P8, P9, P12), São Miguel do Araguaia (P1, P6), Santa Tereza (P10 e P11), Minaçu (P2) e Uruaçu (P4).

Os doze informantes ministraram aulas de História ao longo de suas carreiras educacionais. Dois deles já estão aposentados e não ministram mais aulas. Os doze possuem curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* e uma (P6) cursou o Mestrado. Essa última professora, além de ministrar aulas na rede estadual de ensino, é professora em regime temporário da UEG na UnU de São Miguel do Araguaia. Dez professores já ocuparam cargos de coordenação e quatro também foram diretores das Unidades Escolares Estaduais de seus municípios. Esses avanços nas atividades dos ex cursistas, apontam para a superação dos obstáculos que impediam a melhor qualidade do LPP em História de Porangatu.

Na época da coleta de dados, o salário desses professores variava de acordo com a carga horária, titulação e tempo de serviço. A base salarial dos professores efetivos em nível PIV inicial (com especialização, mestrado ou doutorado), correspondente a 40 h/a semanais, era de R\$ 2.675,19 (dois mil seiscentos e setenta e cinco reais e dezenove centavos), e o teto final de carreira correspondia a R\$ 3.012,69 (três mil e doze reais e sessenta e nove centavos), conforme tabela do Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Goiás (SINTEGO), data base de 2013.

Passar-se-á agora a discutir a organização das categorias que emergiram da análise dos dados empíricos do questionário, articuladas ao referencial teórico. Procurou-se não se ater apenas aos fatos e aos sinais escritos, pois as análises ultrapassam esta parte mais quantitativa. O método do *materialismo histórico dialético* e a análise de conteúdo contribuíram muito para a categorização que partiu dos dados sistematizados em uma matriz analítica. Para Brzezinski (2006)

[...] o pesquisador tem de ter a sensibilidade de apreender as características gerais presentes nas representações, nas definições, composições, atributos, natureza, para retratar, apresentar e expor as categorias, tornando-as presentes e significando-as segundo as informações dadas pelos sujeitos pesquisados (BRZEZINSKI, 2006, p. 17).

Contribuindo para fundamentar essa discussão, Taveira (2013, p. 183) afirma que

[...] classificar os elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum. O que vai permitir o agrupamento [...] existente entre eles, é a codificação, que exige um elo entre os dados do texto e a teoria do analista.

Com base nos agrupamentos por características comuns emergiram as seguintes categorias e descritores que serão apresentados no Quadro 8 e as categorias que serão expostas e analisadas a seguir.

Quadro 8 - Categorias e descritores

Categorias	Descritores
Políticas educacionais	Legislações, ações do governo referentes à educação: políticas de interiorização da educação superior, mobilização da sociedade civil e política, cidadania, reconhecimento profissional, imposição de um modelo neoliberal.
Formação de Professores	Programa UTE e Projeto LPP. Formação inicial em serviço de professores efetivos da rede de ensino estadual, municipal e particular do Estado de Goiás. PPP e Currículo. Melhoria da prática docente. Reconhecimento pessoal e profissional.
Profissionalização docente do professor de história	Formação inicial e continuada, cargos e salários, valorização salarial e profissional. Ascensão funcional. Autoestima. Preconceito. Representações sociais sobre papéis dos professores. Conhecimento teórico do professor reflexivo. História de vida. Trabalho docente: mudanças no processo ensino aprendizagem dos professores/cursistas de história. Reflexos na prática pedagógica. Acesso às novas metodologias de ensino e aos recursos midiáticos de mudanças. Pesquisa como processo formativo em salas de aula. Exercício da flexibilidade do pensamento.

Fonte: Matriz Analítica BRZEZINSKI; PEREIRA, 2014.

a) Categoria 1 – Políticas educacionais

A concepção de política educacional difere no entendimento dos que se dedicam a esses estudos. Freitag (1989), por exemplo, discute que

[...] política educacional não é senão um caso particular das políticas sociais; ela assume, portanto, todas as características da política social global: dirige-se a populações que abrangem todas as classes sociais e não somente aos carentes, **é um instrumento político-econômico que visa disciplinar, ideologizar, instrumentar e profissionalizar a futura força de trabalho, voltando-se essencialmente para populações ainda não absorvidas pelo mercado de trabalho.** Não consiste, necessariamente, uma tentativa de atender e resolver as reivindicações das classes trabalhadoras, assalariadas ou não, e sim em uma **ação governamental que tende a preservar o sistema global e produção nele hegemônico a força de trabalho necessária.** Mas, ao mesmo tempo, que a **educação constitui área de atuação governamental no interesse da preservação das bases do sistema societário com suas hierarquias e seus privilégios,** ela permite, involuntariamente, o surgimento de dialéticas intrínsecas que podem levar à redefinição e reformulação dos programas governamentais, repercutindo, igualmente, de forma não programável, entre professores, diretores, pais, orientadores e alunos, o que acaba fazendo da educação um

instrumento emancipatório (FREITAG, 1989, p. 32). (Grifos da autora).

Assim como outras políticas sociais, a política educacional, por estar no centro da disputa das forças sociais e dos governos, expressa os interesses do grupo que detém o poder público que representa o Estado. Entretanto, compreender este processo requer pensar de forma ampla, pois a concepção de políticas educacionais envolve disputas e negociações entre grupos que não estejam diretamente envolvidos na sua elaboração oficial da Legislação. Neste sentido, não devem ser atribuídas responsabilidades de formulação da política exclusivamente para o poder público. A sociedade civil deve reivindicar sua participação, considerando que é

[...] na correlação de forças entre os atores sociais das esferas do Estado – as sociedades política e civil – que se definem as formas de atuação prática, as ações governamentais e, por conseguinte, trave-se o jogo das políticas sociais (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2001, p. 15).

A Conferência Mundial de Educação Para Todos ocorrida em Jontien (Tailândia), em 1990, demarcou historicamente a interferência dos organismos internacionais nas políticas da educação para a América Latina e o Brasil. As metas essenciais consistiam em universalizar a educação básica, combater o analfabetismo, promovendo a alfabetização de jovens e adultos, e melhorar a qualidade e eficiência dos sistemas educativos.

Assistiu-se na década de 1990 a diversas iniciativas de reformas educacionais no País, impregnadas de conflitos e interesses ideológicos. Uma das reformas foi consequência da promulgação da LDB/1996, que estabeleceu que para o ingresso de professores nos sistemas educacionais, a partir da Década da Educação (1997-2007), seria exigido curso de nível superior ou “treinamento em serviço” (Art. 87, § 4, do projeto original). Este artigo foi revogado pela Lei 12.796, de 4/4/2013. A exigência da formação de docentes em nível superior continuou contemplada no Art. 62 da LDB/1996, com, nova redação dada pela Lei 12.796, de 2013⁸².

⁸² Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (LDB, 1996, Art. 62). Redação dada pela Lei 12.796, de 2003.

De acordo com Ozga (2000, p. 21), “[...] implícita ou explicitamente, a ‘política’ em educação pode-se encontrar em qualquer nível, não apenas no nível do governo central”. O que implica dizer que o interesse pelas políticas educacionais perpassa todas as instâncias do poder público e dos movimentos da sociedade civil da área educacional, abrangendo iniciativas que vão do macro ao micro na área educacional, sejam no campo de propostas institucionais, suportes materiais, pedagógicos e, até mesmo, no planejamento em sala de aula.

As políticas educacionais propostas para a América Latina e o Caribe, a exemplo do Brasil, foram fortemente influenciadas por interesses internacionais como já citado em capítulo anterior. Essas políticas são pautadas nos princípios do capitalismo neoliberal e implementadas com recursos financeiros tomados de empréstimo do Banco Mundial. Esta é a razão de todo o continente latino-americano ter adotado a ideologia neoliberal no processo de globalização da economia.

A educação sob esse modelo econômico e político ganha destaque nos países em desenvolvimento que procuravam maiores chances para competirem no mundo globalizado. O Banco Mundial assegurou, aos governantes dos países que apoiava, o financiamento de projetos educacionais e melhores oportunidades de representatividade política e econômica.

Nas propostas do Banco Mundial, a educação primava essencialmente pela preparação de força de trabalho para atender a expansão do mercado que passou a exigir do trabalhador novos conhecimentos, cada vez mais abstratos, e também trabalho em equipe. E, em especial, essa força de trabalho mais sofisticada destinava-se às indústrias, pontualmente ao manejo de maquinário tecnológico com eficiência máxima e baixo custo. O papel da educação era, enfim, requerido para uma formação que ultrapassasse os conceitos básicos que o trabalhador da América Latina dominava.

Não fugindo à regra, a formação qualificada era prioridade também do Estado de Goiás, como observam os professores/respondentes

[...] o processo de interiorização do ensino superior foi de grande relevância para os professores do Estado. A maioria não tinha curso superior. Esse processo de formação por meio da LPP favoreceu um gradual aumento no número de profissionais com formação superior, melhorando o nível educacional em Goiás (P10).

Tendo em vista o tamanho de nosso Estado e as dificuldades de deslocamento, a interiorização foi muito importante e urgente, pois, de outra forma jamais teríamos cursado uma faculdade, nem mesmo o crescimento intelectual em áreas específicas (P8).

Em atendimento a esta política de formação de professores, em 1999, Goiás criou a UEG que teve papel relevante, sobretudo, pela sua característica de universidade pública *multicampi*, que incorporou as Instituições de Ensino Superior do interior do Estado de Goiás e implantou o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação (UTE), que mediante o PLPP, capacitou os trabalhadores da educação que atuavam sem formação em nível superior das escolas públicas. Que de acordo com Brzezinski, Carneiro e Brito (2005) correspondia a aproximadamente 65% dos profissionais atuantes da educação pública do Estado de Goiás.

Essa política de formação de professores cria “[...] espaços concretos de acesso ao ensino superior e, sobretudo, [...] [possibilita] a efetiva formação profissional em nível superior e a profissionalização docente” (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2005, p. 245). É Bezerra (2007, p.16) que assinala que “[...] o tema formação de professores reivindica por elaboração de políticas educacionais coerentes com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e do conhecimento”

No que concerne ao âmbito regional e local, a UnU de Porangatu foi privilegiada pela UTE, devido a sua posição de cidade de médio porte, tornando-se polo de oferta de cursos de formação de professores no Norte Goiano em licenciaturas plenas na modalidade parcelada que, mediante convênio com o Estado e Municípios, capacitou 753 docentes entre os anos de 1999 a 2009. Esse elevado número de pessoas não formadas em nível superior e que, até 1999, davam aulas na educação básica, comprova a quase inexistência de políticas de formação de professores no Estado de Goiás.

Os sujeitos desta pesquisa argumentam que os aspectos impeditivos de seu acesso ao ensino superior antes do Projeto LPP em História da UnU de Porangatu devia-se à falta de políticas públicas interiorizadas de formação de professores. Na Tabela 3, abaixo, podem ser conferidos esses argumentos.

Tabela 4 – Dificuldades de ingresso no ensino superior até 1999

Aspectos	N	%
Distância entre universidade ou centros de formação	5	41.7
Dificuldade em conciliar estudo e trabalho	4	33.3
Inexistência de cursos de licenciatura	3	25
Inexistência de cursos públicos	-	-
Questão financeira	-	-
TOTAL	12	100

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora desta tese a partir dos questionários aplicados.

Como verificado na Tabela 3, o fator impeditivo era a distância existente entre as regiões em que se localizavam as universidades e os centros de formação. Nesse sentido, merece destaque a resposta dada por P4.

Há 12 anos leciono a disciplina de História no Município de Santa Tereza de Goiás; sempre sonhei em fazer um curso na faculdade. Mas na minha cidade não havia faculdade. E a distância e carga horária de 40 horas semanais na escola básica tornava esse sonho impossível, sem contar com a minha lida diária de esposa, mãe e professora. Com a vinda da Parcelada e o apoio do governo e do prefeito municipal, que auxiliava no transporte, esse sonho pode ser realizado.

Pode-se inferir dessa afirmação da P4 que, além da condição relacionada a ausência de políticas públicas de interiorização do ensino superior, a ela somavam-se a questão salarial que fazia com que a professora tivesse que assumir tripla jornada de trabalho. Ela era professora, estudante e dona de casa, condições das quais não podia se desvencilhar, pois delas dependia a garantia das condições básicas de sua sobrevivência. Neste caso, a formação continuada, essencial para a profissionalização docente, ficava em segundo plano, pois dado ao corre-corre da professora, tendo que dar aulas em mais de uma escola, não lhe sobrava tempo nem condições físicas para se dedicar, conforme desejava, à sua formação.

Quando os professores assumem uma tripla jornada de trabalho, como era o caso dos professores/cursistas da LPP, suas rotinas diárias modificam-se, passando a prejudicar-lhes a saúde e causando o que alguns autores chamam de “mal estar docente”, destacado por Oliveira (2006) como um fenômeno da modernidade. Para a autora, esse mal estar docente relaciona-se aos fenômenos sociais e políticos que dizem respeito à “[...] proletarização do professorado, que se aproxima das

condições de trabalho [das] chamadas ‘classe proletária’ e [...] [da] feminização do magistério” (OLIVEIRA, 2009, p. 27). Tratando desse ponto, um dos questionados, deu a seguinte resposta:

O desgaste mental e físico, por ser em finais de semana e férias, era muito grande. Deixava todos nós, professores de história, sem nenhum descanso. Era difícil conciliar o número de trabalhos da faculdade com o trabalho profissional (P10).

De acordo com o P4, as dificuldades em conciliar trabalho e estudo, tão comuns nos dias atuais, não é um problema somente dos professores, mas também e principalmente das pessoas que muito jovens entram no mercado de trabalho. Esses trabalhadores acabam desistindo da escola por não conseguirem conciliar trabalho e estudo. Esse era o caso dos 50 professores de História que, antes dos cursos de LPP, atuavam sem formação em nível superior no Norte Goiano.

A necessidade da formação de professores, principalmente daqueles que já atuavam sem formação em nível superior, e a precariedade de políticas educacionais no Estado de Goiás, nos últimos cinquenta anos, dificultaram o acesso a cursos de formação por parte desses profissionais, situação que era conveniente para o Estado, pois quanto menos qualificados fossem os professores, menores também seriam os seus salários e menores a aplicação de recursos públicos estaduais com a folha de pagamento do professorado.

Os baixos salários dos professores obrigavam esses trabalhadores da educação a ampliar sua carga horária semanal, o que reflete na qualidade do trabalho e na não disponibilidade de tempo para realizar cursos tanto de formação inicial como continuada. Saviani (2009) critica a falta de investimentos públicos em políticas de formação de professores, na melhoria de condições de trabalho, nos planos de carreira e salários. Para o autor,

É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso operante (SAVIANI, 2009, p. 153). (Grifos do autor).

A implementação do curso de LPP na UnU de Porangatu não previu aplicação de recursos com contratação de pessoal, montagem de biblioteca, instalação de laboratórios, uma vez que houve o aproveitamento da estrutura física existente, sem qualquer reparo ou ampliação para abrigar dignamente o alunado ingressante na LPP. A posição assumida por Brzezinski, Carneiro e Brito (2006, p. 5) em relação à operacionalização desses cursos emergenciais revela o nível de precariedade a que se refere aqui. Afirmam eles:

Essa modalidade de acesso ao ensino superior também é marcada por uma excepcionalidade, pois se organiza provisoriamente e aloca temporariamente recursos materiais, humanos e pedagógicos para responder às especificidades educacionais locais e regionais (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2006, p. 5).

Com esta capacitação em serviço os definidores de políticas educacionais não levaram em conta as necessidades dos professores/cursistas, isto é, a distância dos polos de formação, as condições financeiras para locomoção, acomodação, alimentação e aquisição de livros, entre outros. A P2 confirma que a falta de recursos para investimento no curso de LPP em História dificultou o bom rendimento do alunado:

Foi difícil conciliar minha jornada de trabalho na escola e com o curso. Chegava no final de semana, estava muito cansada e tinha que assistir aula, ler textos, fazer trabalhos em grupo. E as condições do clima em Porangatu eram insuportáveis; a sala lotada e muito quente dificultou a aprendizagem (P2).

Como foi apontado pela P2, no caso específico da UnU de Porangatu, a situação climática da cidade e o tamanho da sala de aula em relação ao número de alunos que deveria acomodar, era um fatores que, somado às condições físicas e ao cansaço decorrentes da tripla jornada de trabalho, dificultavam o rendimento durante o curso. Eles decorriam da improvisação, sem solução a curto prazo e de contenção de gastos característicos da política neoliberal vigente na época e que perdura até os dias atuais. No entanto, cabe destacar que as políticas de formação devem levar em conta as condições físicas e pedagógicas das instituições de ensino, fatores essenciais para garantir formação qualificada. Retomando o já registrado em outro capítulo, essa política, muito mais que capacitar professores, visava atender a uma

imposição que não considerava as condições mínimas necessárias ao desenvolvimento do curso.

b) Categoria 2 – Formação de professores

Com o processo da redemocratização do País, foi promulgada a CF/1988 que firmou compromissos, pelo menos em tese, com a escola pública e com a formação dos profissionais da educação, garantindo isso em lei. Embora com respaldo legal, na prática, pouco foi levado a efeito, pois o Estado Mínimo não teve preocupações com investimentos em políticas sociais, ficando essa área desprovida de recursos. Assim, a categoria dos profissionais da educação é afetada devido ao desprestígio da profissão, conforme explica Villa (2003, p. 28). Ele diz que o “[...] professorado na contemporaneidade passa por um processo de diminuição do prestígio da profissão e um mal-estar indefinido unido a certa crise de identidade”.

Outro aspecto vincula-se às condições de trabalho do professor, que ficam ainda mais indignas quando a categoria precisa se capacitar em serviço. Como é o caso do objeto de pesquisa desta tese o Curso de História LPP/UnU de Porangatu. As condições salariais dos professores no Estado de Goiás são precárias. A lei do Piso Nacional Salarial em vários estados brasileiros não é atendida. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNE) confirma essas condições, com dados relativos aos Estados da Federação.

Não pagam o piso: Alagoas, Amazonas, Bahia, Maranhão, Paraná, Piauí, Rio Grande do Sul, Rondônia.

Não cumprem a lei na íntegra: Amapá, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Rio Grande do Norte, Roraima, São Paulo, Santa Catarina e Sergipe.

Cumprem a lei na totalidade: Acre, Ceará, Distrito Federal, Pernambuco e Tocantins.

Não informado: Rio de Janeiro.

O Sindicato de Professores de Goiás esclarece que os professores que têm dedicação de 40 horas semanais e são portadores de diploma de ensino superior tem um salário de R\$ 2.675,19 (dois mil seiscentos e setenta e cinco reais e dezenove centavos) e que o teto de final de carreira corresponde a R\$ 3.012,69 (três mil e doze reais e sessenta e nove centavos), porém, não são atendidas as condições de ter 1/3 da carga horaria destinadas a atividades não docentes.

Constatados alguns motivos da desvalorização dos professores, do “mal estar” educacional, deve-se destacar a importância dos movimentos de educadores em prol do respeito a categoria, a autonomia do professor, a garantia da formação continuada, remunerada, a melhoria dos ambientes escolares e das condições de trabalho, entre outros. Para Nóvoa (1992, p. 28),

[...] os professores têm que se assumir como produtores de sua profissão. Isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção do saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos.

A esse respeito, os movimentos de educadores em Goiás, aliados aos movimentos sociais, foram essenciais para os debates relacionados à formação de professores e para a sistematização das propostas de interiorização do ensino superior que eclodiram no País a partir da década de 1980.

Com a homologação da LDB/1996, que passou a exigir a formação de professores em nível superior para atuar na educação básica, esses movimentos ganharam força e passaram a reivindicar políticas que viabilizassem a formação, em nível superior, para os professores efetivos da rede pública do Estado de Goiás. A UEG recém-criada (1999) abraçou no mesmo ano a responsabilidade de formar em dez anos esse percentual de professores, em atendimento às exigências da LDB/1996. Essa lei determinava que “[...] até o fim da Década da Educação somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, Art. 87, § 4).

O Projeto de LPP que inicialmente tinha como meta habilitar apenas os professores efetivos da rede pública (estadual e municipal) ampliou-se para a rede privada, respondendo também a uma necessidade. De acordo com dados do Relatório de LPP (2012), entre 1999 e 2011, foram licenciados 29.133 professores do Estado de Goiás. Na Região do Norte Goiano formaram-se 753 professores, 50 deles em Licenciatura Plena em História – objeto desta pesquisa.

Os cursos de LPP, mais do que acatar a legislação vigente em qualificar os docentes para atender à demanda das instituições escolares, visavam melhorar a qualidade de formação dos profissionais que dominavam a prática, mas que

desconheciam as teorias, recursos pedagógicos e tecnológicos específicos de sua área de conhecimento, propiciando melhores condições formativas para as futuras gerações. Gatti (2010, p. 1.360) insiste na ideia de que os professores devem ser reconhecidos como educadores e que

[...] o papel da escola e dos professores, é o de ensinar-educando, uma vez que postulamos que sem conhecimentos básicos para a interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício da cidadania.

A autora ainda adverte que os inúmeros problemas relacionados ao ensino-aprendizagem, aos altos índices de evasão e à repetência devem ser preocupação e responsabilidade não somente dos professores, mas também da sociedade. E que inúmeros fatores⁸³ convergem para tais resultados, podendo ser destacados dentre eles, “[...] a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salários dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas” (GATTI, 2010. p. 1359).

Conforme apontam os respondentes do questionário, o curso de Licenciatura em História foi o que lhes garantiu formação inicial e, posteriormente, formação continuada, elevando inclusive a autoestima dos profissionais que o fizeram.

Depois do curso, tornei-me uma pessoa mais participativa nas atividades escolares, questionadora do conteúdo, da metodologia ensinada, passei a trabalhar com os alunos questões relacionadas a cidadania, respeito, diálogos, criticidade etc (P1).

A didática e postura dos educadores em sala, as informações transmitidas com velocidade, dinamismo nas atividades propostas e no estágio permitiu o aprofundamento de conhecimento e saberes que podem ser aplicados em minha sala de aula (P7).

Questionados sobre as mudanças na forma de desenvolver o processo ensino aprendizagem, 11 respondentes afirmaram que o curso modificou a sua

⁸³ “As políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacionais, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação de gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salários dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas” (GATTI, 2010, p. 1.359).

prática. Uma respondeu que não mudou nada (P8). Os egressos que alteraram sua metodologia de ensino apontaram que as principais mudanças ocorreram em relação à concepção do ensino de História. No curso foram introduzidas metodologias e recursos didáticos inovadores para o desenvolvimento da aprendizagem do alunado da educação básica e, conseqüentemente, melhorou a autoestima dos professores. Esses passaram a ter mais domínio do conteúdo e do fazer pedagógico, tornando-se mais seguros, conforme comprova a resposta de dois cursistas.

Tinha conhecimentos distorcidos (equivocados) sobre a história do Brasil e de alguns fatos mundiais que foram esclarecidos durante o curso (P1).

Tive melhor visão dos livros que circulam no meio educacional. O curso levou-me a compreender que nem tudo é verdade. O curso modificou minha forma de organizar metodologias de ensino e incentivou-me a desenvolver pesquisas em sala de aula (P2).

Esses respondentes reconheceram a importância do conhecimento apreendido durante o curso, que além de veicular novos fundamentos teóricos, saberes e metodologias despertaram a curiosidade epistemológica e pedagógica, propiciando aos professores/cursistas a oportunidade de escolha da metodologia, com base na articulação da teoria e prática. Conforme Nóvoa (1997, p. 27),

[...] a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implantação das políticas educativas.

O autor levanta questões sobre a importância de os cursos de formação assumirem práticas reflexivas nos ambientes escolares relacionadas ao ensino aprendizagem dos educandos e a profissionalização docente dos educadores. A prática reflexiva constrói novos caminhos de conhecimentos e de relações interpessoais e interdisciplinares. No caso específico do curso de História de LPP a formação do professor reflexivo favoreceu o desenvolvimento de um currículo de ensino que primou por práticas de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1997), e o alcance do objetivo fundamental do curso de

“[...] propiciar melhores condições para o exercício profissional no campo da docência e da gestão escolar, contribuindo para as transformações nos campos social, econômico, cultural e humano do cidadão no Estado de Goiás” (UEG/LPP, 1999-2001, p. 1). Assim os respondentes descreveram a mudança de suas atitudes:

Tornei-me uma pessoa mais pensante, consciente, crítica, participativa, questionadora, principalmente em relação aos direitos e deveres do professor e do aluno como cidadão. Melhorei meus argumentos, o planejamento das aulas e passei a ter uma atuação mais eficiente no meu ambiente escolar e sala de aula (P2).

Passei a enxergar meus alunos com um novo olhar. Procurando ouvi-los, compreender suas dificuldades de aprendizagens. Por meio de novos recursos e metodologias de ensino consegui melhorar a participação dos alunos e elevar resultados na aprendizagem (P4).

c) Categoria 3 - Profissionalização docente do professor de História

Quanto à categoria profissionalização docente, os respondentes assim se manifestaram no questionário:

A partir da realização da graduação, passei a prestar um trabalho com melhor qualidade, e com maior conhecimento de causa. Hoje eu tenho mais consciência da importância do meu trabalho para a formação de cidadãos críticos e participativos bem como da necessidade de minha formação continuada, coisa que até então eu desconhecia (P6).

Antes do curso de História, muitos professores atuavam sem conhecimento técnico específico e depois de concluído o curso conseguiram aprimorar seu fazer docente. A percepção foi visível, houve mudanças com relação ao convívio entre profissionais do meu ambiente de trabalho, e também com relação ao convívio com os alunos e minha prática pedagógica (P8).

As afirmações de P6 e P8 indicam que o curso propiciou o delineamento de uma nova identidade profissional, ficando evidenciada a profissionalização docente no interesse em dar continuidade aos estudos após a graduação e transformações da prática pedagógica cotidiana. As respostas desses dois professores anunciam

que sua formação inicial, provavelmente, delineará outra identidade profissional, despertando-lhes o “[...] pertencimento a uma categoria profissional” (BRZEZINSKI, 2011, p. 17).

No Brasil, a profissionalização dos professores defendida, particularmente, pelos movimentos sociais que tiveram como marco histórico o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova (1932), já indicava propostas de formação que apontavam para a necessidade de preparar professores em nível superior para atuar em todos os níveis da educação básica.

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais (O MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1984, p. 422).

Considerando que outra identidade do professor de História da Região Norte do Estado de Goiás em nível superior tenha se iniciado com a implantação do Projeto de LPP, essa prática de formação contribuiu para o aprimoramento de seu trabalho docente. Brzezinski (2008) enfatiza que a construção da profissionalização docente faz-se no interior de sua categoria de classe e que os profissionais da educação devem assumir

[...] uma identidade com, no mínimo, os seguintes traços específicos: a) possuir conhecimentos e saberes, dominar procedimentos metodológicos e ter habilidades adquiridas em sua formação inicial e continuada; b) pautar-se por um código deontológico que lhe assegure uma postura ética; c) dedicar-se integralmente ao magistério; d) afiliar-se e participar efetivamente de entidades científicas e sindicais; e) reconhecer a importância dos procedimentos de avaliação e submeter-se a eles para o acesso à profissão e durante o exercício profissional; f) engajar-se na luta pela valorização da profissão professor (BRZEZINSKI, 2008, p. 1151).

Como afirma Brzezinski (2008), as transformações que surgem no decorrer da vida dos profissionais da educação lhes permitem expressar melhor seus saberes e práticas pedagógicas. Enfatiza que, além de provocar mudanças na postura profissional e ética, desperta a consciência coletiva, o interesse e a participação em entidades sindicais e científicas que valorizam a educação, a formação e a

valorização dos professores. As mudanças reconfiguram seu desejo e entusiasmo pela profissão e o seu empenho por dar continuidade à formação.

Em especial, destacam os professores/cursistas do LPP em História que mesmo distante, durante a sua carreira profissional, de uma formação inicial em nível superior, e apesar das dificuldades em conciliar estudo/trabalho, realizaram o curso de LPP. Curso que lhes propiciou maior autonomia nas aulas, no trato com seus alunos, colegas e superiores, garantindo-lhes mais que um certificado: assegurou o reconhecimento social e profissional, conforme descrevem em suas respostas ao questionário.

O curso garantiu maior reconhecimento pessoal, social e profissional. Passei a discutir as situações de igual para igual com os demais professores graduados da escola, sem gerar muito conflito (P2).

O curso mudou totalmente os desígnios da minha vida, tanto profissionalmente como humanamente. A história tem isso, você cresce em todos os aspectos da vida (sociais, culturais, políticos). A partir do curso novas oportunidades se abriram, inclusive ocupei cargo de coordenação e de direção na escola em que trabalho (P11).

O processo de valorização apresentada pelos professores/cursistas resulta, de certo modo, do determinado na LDB/1996, Ar 61, § único que prevê que a formação de professores para atuar na educação básica terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

Questionados sobre as chances surgidas para sua carreira profissional depois do curso em LPP, os informantes assinalam as seguintes oportunidades:

- a) Participação e aprovação em concurso (P1, P2, P4, P5, P6, P7 e P11).
- b) Formação continuada em outros cursos de licenciatura e de pós-graduação (os doze respondentes afirmaram que sim).

- c) Assumir cargos de coordenação e de diretor nas Unidades Escolares (oito dos doze respondentes, P1, P3, P4, P6, P7, P8, P11 e P12, afirmaram ter ocupado cargos nas Unidades escolares).
- d) Melhoria salarial garantida no plano de cargos e salários e valorização profissional (doze respondentes afirmaram que sim).
- e) Respeito por parte dos colegas de trabalho, alunos e comunidade (oito dos doze respondentes afirmaram que sim: P1, P2, P3, P4, P6, P7, P11 e P12).
- f) Aprimoramento pessoal/profissional (doze respondentes afirmaram que sim).
- g) Troca de experiência com professores da UEG e colegas de curso (oito afirmaram que sim: P1, P3, P4, P7, P8, P10, P11 e P12).

Quanto ao Estágio Supervisionado foi um componente curricular desenvolvido no próprio *locus* de trabalho, para que os professores/cursistas pudessem estabelecer e compreender as relações da prática com a teoria apreendida no curso. Com carga horária de 300 h/a, o estágio aconteceu desde o início, concomitantemente ao curso nas Unidades Escolares em que os professores/cursistas atuavam. Perguntados acerca do Estágio, algumas vantagens foram enaltecidas porque realizaram na própria escola onde trabalhavam, assim:

- a) As práticas diferenciadas apreendidas durante o curso favoreceram, bem como tornaram o trabalho docente mais dinâmico, despertando conseqüentemente maior interesse dos alunos.
- b) O conhecimento da realidade escolar auxiliou o desenvolvimento das aulas, a resolução de problemas e o desenvolvimento de projetos de intervenção pedagógica.
- c) O apoio dos colegas da escola foi essencial durante o processo do curso e a realização do estágio.
- d) Por incidir concomitante à prática na escola campo, favoreceu a aplicação das práticas e conhecimentos adquiridos durante o curso.
- e) Propiciou maior segurança pelo fato de conhecer a realidade da escola e dos alunos.
- f) Propiciou economia de tempo, deslocamento e menores gastos.
- g) Promoveu a valorização do professor e de seu ambiente de trabalho.

- h) Criou oportunidades de discussão e avanços no ensino de História e de autoavaliação do trabalho desenvolvido (ação/reflexão/ação).
- i) Contribuiu para facilitar a utilização de recursos disponíveis na escola.

Acerca das desvantagens eles informaram:

- a) Impediu o conhecimento de outras realidades escolares.
- b) Gerou uma sobrecarga de trabalhos escolares.
- c) Contribuiu para a mesmice e a acomodação de alguns que não procuraram modificar sua prática nem interferir positivamente em seu *lócus* de trabalho.
- d) Contribuiu para o aumento de cobranças e críticas na escola relacionadas à não aplicação dos conhecimentos adquiridos.
- e) Gerou competição entre colegas da mesma escola.
- f) A avaliação nas e das turmas em que trabalhava pelo professor orientador do estágio provocou certo desconforto para o professor/estagiário.
- g) A falta de recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos na escola dificultou o desempenho do professor/cursista.
- h) Gerou *stress* no momento da avaliação da regência pelo professor orientador do estágio.

Como ressaltado pelos informantes, o Estágio Supervisionado teve pontos positivos e negativos. Vale destacar que o PLPP, apesar de possuir características neoliberais, adotando o modelo de formação emergencial com tempo reduzido (3 anos de duração), sem grandes investimentos do Estado, ocorreu sem prejuízo para as escolas em que os docentes estavam inseridos e capacitou os professores (apesar de tê-los explorado, já que realizaram o curso sem ter licença remunerada e sem bolsa de estudos), conseguindo, pois, atingir muito mais do que o imaginado pelos seus idealizadores (SEE/GOVERNO). Embora as políticas educacionais adotadas não tenham sido condizentes com o que se propalava sobre a qualidade da formação, o Estado de Goiás conseguiu o reconhecimento desses docentes ao elevar sua autoestima, ao estimular o seu desejo de formação continuada, modificar seu trabalho docente e, principalmente, assegurar a consolidação da UEG como instituição pública *multicampi*, considerada a *Universidade dos Trabalhadores da Educação do Estado de Goiás*. Do ponto de vista quantitativo, o Projeto de LPP teve

êxito, pois qualificou em dez anos o que as políticas educacionais não conseguiram fazer em meio século.

Quanto às contribuições do curso para mudanças no ambiente de trabalho, 100% dos respondentes afirmaram que foram positivas. Isto comprova a superação da situação inicial de professor leigo atuante no Sistema Educacional. Elencaram que as mudanças ocorreram em relação à melhoria nas relações interpessoais deles com os diversos segmentos (docentes, técnico-administrativos, gestores) da unidade escolar, bem como no seu relacionamento com os alunos. Melhorou também a sua participação em atividades escolares, em atividades interdisciplinares e, conseqüentemente, aumentou o compromisso com o planejamento da escola. As contribuições do curso para mudanças no ambiente de trabalho foram entendidas assim por dois dos respondentes:

[Melhoraram] as relações interpessoais, do planejamento diversificado, dos encontros pedagógicos, da troca de experiências entre colegas de sala e da escola... Evoluí para a interdisciplinaridade, citações, obras, autores, teóricos, pensamentos, reflexões críticas e prática mais consciente (P5).

O curso provocou transformação absoluta em minha vida. Do senso comum à prática da reflexão, pesquisa, estudo... Qualidade na Educação. Eu faço a diferença (P12).

A diversificação das aulas, o uso de outras fontes historiográficas, dinâmicas de ensino, pesquisas e de recursos metodológicos interferiram positivamente nas atividades cotidianas, no interesse dos alunos e no processo ensino aprendizagem. As respostas abaixo expressam o que foi dito.

Percebi que a formação intelectual do cidadão, contribui e muito para melhoria da sociedade, da cultura e da política, e que o meu papel como professora de História é fundamental para a formação de uma consciência crítica e participativa em meus alunos (P12).

Descobri que a História é uma ciência subjetiva que nos permite enxergar o mundo com um olhar diferenciado das demais disciplinas (P6).

As análises das categorias confirmam que as políticas de cunho neoliberal implantadas no Brasil a partir da década de 1990, favoreceram a expansão das políticas de formação de professores no Estado de Goiás. Processo este impulsionado pela criação da Universidade Estadual de Goiás, que com o PLPP, interioriza o ensino superior e certifica 50 professores de História, residentes em 14 municípios e que atuavam em 34 escolas da Região Norte Goiana.

Este curso proporcionou formação inicial e em serviço, provocou mudanças significativas na vida pessoal e profissional destes professores. Garantiu seus direitos a cargos e salários, pratica docente com mais conhecimento teórico e metodológico.

Um dos fatores relevantes a considerar é a autoestima, que levou a mudanças no modo dos professores/cursistas entenderem determinados aspectos de suas próprias vidas, como, por exemplo, a compreensão de si mesmos como sujeitos históricos, construtores de História. E, ainda a compreensão de seu compromisso com a formação de cidadãos conscientes de seu papel político e social e, sobretudo, a compreensão de si mesmos como formadores de professores críticos de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no Brasil e na América Latina, nas últimas décadas, sofreu inúmeras modificações principalmente relacionadas ao seu papel de centralidade para o desenvolvimento de seus países. As políticas educacionais passaram a fazer parte da pauta de discussões mundiais, prevenindo que somente a educação seria capaz de impulsionar o desenvolvimento comercial, industrial e tecnológico.

Esse processo de mudanças na educação foi capitaneado por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) que, no contexto neoliberal, visava extrair lucro dos países que estavam condicionados a vultosos empréstimos e que não se preocupavam com dívidas e taxas de juros contraídos para atingir o desenvolvimento a qualquer preço.

Qualificar a força de trabalho para atender à demanda do final do século XX e início do século XXI passou a ser papel da educação, que deveria proporcionar aos cidadãos os requisitos mais densos de leitura e escrita, manejo de tecnologias sofisticadas, que como desejam os capitalistas, aumentam a produtividade e reduzem os custos, derivados da exploração dos trabalhadores.

Para preparar as diversas categorias de profissionais e incentivá-las a se lançarem no mercado, a premência recaiu na categoria de professores formados nas diversas áreas, com ênfase especial para a parte que atuava na educação básica. Para tanto, os organismos internacionais passaram a investir também nas diretrizes educacionais relacionadas à formação de docentes no Brasil. O BM tinha, como principais diretrizes na condução das políticas educacionais, critérios de cunho mercantilista, tais como produtividade, adaptabilidade, qualificação, flexibilidade, capacidades básicas, capacidade para estabelecer boas relações na equipe, competências moldadas tanto nas empresas como nas instituições educacionais, objetivando sucesso centrado na tríade custo/benefício/resultado.

Como, notadamente, as políticas do BM focavam resultados, a orientação dada aos países em desenvolvimento era para que as políticas educacionais investissem no ensino básico, abrindo oportunidades para a privatização e a mercantilização do ensino médio e superior. Essa orientação facilitou a expansão de instituições privadas em todo o País, incluindo-se o Estado de Goiás, privando a população, de modo geral, de qualificação em cursos de nível superior públicos até o final do século passado.

A concentração das universidades públicas nas maiores cidades e nas capitais dos Estados brasileiros e a ausência de instituições de ensino superior públicas no interior do País são fatores que impulsionaram a formação docente em nível superior bem como as discussões feitas pela categoria de profissionais da educação. A reivindicação de ensino público gratuito em Goiás e no Brasil foi bandeira de luta de movimentos sociais, associações de profissionais da educação e entidades estudantis e sindicais. Neste contexto, foram elaboradas a LDB/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores (DCN), porém com forte conotação neoliberal.

Conseqüentemente, a implementação da LDB/1996 e a obrigatoriedade da formação de professores em cursos de nível superior para atuar na educação básica dela decorrente, forçou os Estados brasileiros a investirem na formação de professores. Em Goiás, essa exigência, aliada às lutas dos movimentos de professores a favor da criação de uma universidade estadual pública e interiorizada, favoreceu a criação da UEG em 1999 pela incorporação de faculdades isoladas (autarquias) existentes no interior do Estado. Quando foi implantada, a UEG ampliou seus cursos e expandiu-se para outros municípios goianos, contando atualmente com 42 unidades universitárias e diversos cursos.

A UEG interiorizou-se. Por isso, mantém-se como a principal instituição responsável pela oferta de ensino superior público e gratuito no interior de Goiás. Esta IES ampliou significativamente seus cursos ao desenvolver o *Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação* (UTE) em parceria com a SEE/GO, Prefeituras Municipais e sindicatos de professores. Este desafiante Programa possibilitou a capacitação em serviço de aproximadamente 65% de docentes da rede pública que atuavam sem formação em cursos de licenciatura.

O Projeto Licenciatura Plena Parcelada (PLPP), a *Parcelada*, surgiu junto com a UEG, em 1999, como proposta alternativa aos cursos regulares. Tinha por finalidade criar cursos emergenciais públicos de licenciatura destinados às pessoas que já atuavam em atividades docentes na educação básica nos sistemas estaduais, municipais e na rede privada de Goiás. Essas pessoas, embora exercessem a função de “professores”, não eram adequadamente qualificadas para o exercício da docência. A inexistência de pessoal formado em licenciatura foi ocasionada pela

impossibilidade de eles se deslocarem para os centros mais populosos onde os cursos eram normalmente realizados.

O projeto matriz de Licenciatura Plena Parcelada (PLPP) foi significativo para a delimitação do objeto desta investigação: Projeto de Licenciatura Plena Parcelada para professores de História da Região Norte de Goiás. A implementação dessa LPPP para uma turma de 50 professores/cursistas, residentes em 14 municípios, qualificou todos aqueles que lecionavam em 34 escolas da Região Norte de Goiás, contribuindo ainda para interiorizar e democratizar o ensino superior em Goiás.

Essa ousada iniciativa, que enfrentou obstáculos de toda ordem em razão de escassas condições de oferta, favoreceu a disseminação do Programa UTE que propiciou a formação de professores em nível superior na Região Norte goiana, tornando-os aptos a exercerem a profissão-professor de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental (hoje do 6º ao 9º ano) e ensino médio, nas áreas a seguir: 1) História e Geografia; 2) Química, Biologia e Matemática; 3) Letras, habilitação em Português e Inglês; 4) Educação Física; 5) Pedagogia, com habilitações em Alfabetização da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar.

A implementação do Projeto LPP além de atingir seu objetivo fundamental – formar professores que exerciam a docência sem estar qualificados na formação inicial e de abrir espaços formativos para outros interessados na educação – cumpriu a exigência da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que, em seu Art. 87, § 4º, previa que até o final da Década da Educação só seriam admitidos no sistema educacional público de ensino aqueles professores licenciados em curso superior ou capacitados em serviço.

Na Região do Norte Goiano, o Projeto de LPP em História ministrado no período 1999-2001, possibilitou aos seus egressos a condição de profissionalizarem-se com domínio dos saberes profissionais, disciplinares e curriculares, que aliados à experiência, provocaram mudanças em sua ação pedagógica. O Projeto Político Pedagógico do Curso toma por base a ênfase na aquisição de competências voltadas para uma prática reflexiva de sua atividade docente.

No que tange ao exercício da profissionalização, Brzezinski, Carneiro e Brito (2005) reiteram que o Programa UTE assegurou aos professores suporte legal e certificação em nível superior para o exercício da profissão-professor em diversas

disciplinas, que passam também pelo domínio do saber científico, além do domínio do conteúdo específico de História, do domínio do saber pedagógico, do saber político e do domínio da interdisciplinaridade, conforme propugna Brzezinski (2002).

[...] o domínio científico requer um processo de formação que inclui o desenvolvimento de pesquisas que levem em conta as mudanças dos paradigmas da produção do conhecimento de modo que os professores, além de dominarem o conhecimento científico de sua área de saber, possam construir os conhecimentos que irão ensinar, tratando-os pedagogicamente (BRZEZINSKI, 2002, p. 21).

Paralelamente ao suporte legal via certificação e domínio dos diversos saberes, o curso proporcionou melhores oportunidades de cargos e salários, valorização pessoal e social, ampliação de sua rede de relações profissionais, troca de experiências entre outras, como declararam as professoras P2 e P5

Foi muito bom, tive oportunidade de participar de outros cursos de graduação e de concurso público.

Depois do curso fui mais valorizada pelos colegas e alunos. Assumindo inclusive cargo de coordenadora pedagógica e de diretora por dois mandatos.

Em relação ao objetivo geral desta tese de desenvolver estudos sobre a influência do projeto neoliberal nos processos de reforma educacional que surgiram no contexto de globalização, em especial, na formação de professores de História da educação básica no PLPP/UEG da UnU de Porangatu, constatou-se que apesar dos restritos recursos financeiros investidos, característica própria das políticas neoliberais, em um Estado Mínimo como o Brasil, implantadas para preparar trabalhadores para atender ao mercado de trabalho a baixo custo, a UEG criou espaços de formação superior e de profissionalização docente para um grande contingente de professores. Até março de 2012, os dados oficiais da UEG revelavam que 24.506 foram graduados em cursos emergenciais em todo o Estado de Goiás. Na UnU de Porangatu foram certificados 753 docentes da Região Norte do Estado, incluídos os 50 egressos do curso de LPP em História.

Concorda-se com Brzezinski, Carneiro e Brito (2005) quando asseguram que o PLPP “[...] constitui-se uma revolução silenciosa”, que gradativamente vai modificando a identidade dos profissionais da educação do Estado de Goiás, como ratifica P8

O curso proporcionou, para nós professores de História, não somente aperfeiçoamento em curso superior, como também, mais segurança do conhecimento transmitido, maior reconhecimento social e profissional, valorização pessoal, valorização salarial.

É preciso reconhecer a importância do papel social e educativo da UEG nesse processo de interiorização do ensino superior, atribuindo-lhe seu devido valor no sentido de que essa Universidade se dispôs a formar os professores das redes públicas estaduais e municipais, dando oportunidade, principalmente, para aquelas pessoas das regiões mais longínquas da capital, como é o caso da Região Norte do Estado, de se tornarem professores legalmente reconhecidos.

Os licenciados egressos do Curso de História, por diversos anos, atuavam em salas de aula da educação básica e só conseguiram realizar sua formação quando o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação foi até seu local de trabalho ou próximo dele. Este fato provocou mudanças substantivas não só no professor cursistas, mas também na UnU ofertante e escola onde o egresso atuava. Favoreceu a mediação dos professores formadores da UnU de Porangatu e de outros professores formadores, acesso a saberes e conhecimentos pedagógicos científicos e metodológicos com os professores cursistas.

Em que pesem a necessidade e a justiça em reconhecer que existiram muitas deficiências, sobretudo, do ponto de vista da qualidade social. Na realidade, o curso de História da UnU Porangatu propiciou modificações na prática pedagógica de seus egressos, bem como em suas concepções de ensino de História em relação ao planejamento de suas aulas e no uso de metodologias de ensino, em decorrência do conhecimento da prática reflexiva, com base na ação-reflexão-ação, adquirida.

Os egressos reconhecem, conforme dados analisados, que o curso fortaleceu seu comprometimento com a formação dos cidadãos e com o desenvolvimento de pesquisas, elevando sua autoestima, como demonstra P 2:

A partir do curso, preocupei mais com o planejamento de minhas aulas, passei a ter mais argumentação teórica e uma atuação mais eficiente. Senti que os colegas passaram a me valorizar e me respeitar de igual para igual; os alunos também olhavam para as novas aulas com mais curiosidade e com gosto pelo ensino de História.

A mudança no modo de se posicionar frente à docência, isto é, a mudança na postura, foi percebida, na prática, pelas narrativas escritas como respostas às perguntas abertas dos questionários, momento em que os professores/cursistas apontaram os limites e as potencialidades da formação em serviço.

O método do Materialismo Histórico Dialético favoreceu as análises quantiquantitativas, propiciando o entendimento do PLPP como fruto do contexto histórico que possibilitou, em parte, a implementação da LDB/1996. Em consequência, a formação por meio de um Projeto Emergencial é repleta de movimentos e interesses de grupos antagônicos, isto é, de um lado, o Estado interessado em cumprir a Lei, em cumprir suas promessas eleitoreiras, mas destinando poucos recursos para a execução do Projeto. De outro, as associações, sindicatos, entidades estudantis e religiosas da sociedade civil organizada, que lutaram pela descentralização e interiorização do ensino superior em Goiás, e, em particular, o interesse dos professores em realizar sua formação inicial.

A escolha do Método favoreceu captar a totalidade do objeto formação de professores de História do PLPP implementado no Polo de Porangatu, contribuiu na análise das contradições explicitadas nas respostas dadas pelos respondentes, em confronto com o contexto, as referências e o exposto no Projeto de LPP. O Método favoreceu ainda, o entendimento e a compreensão de que, apesar dos limites impostos pela ausência de uma política de formação de professores nos últimos anos em Goiás e do imprevisto decorrente da falta de recursos, como verificado nas análises, o curso de História interferiu positivamente na formação inicial e na profissionalização dos professores/cursistas.

A pesquisa qualitativa e a interpretação feita à luz da *análise de conteúdo*, associadas ao uso de dados coletados por meio de questões abertas e fechadas disponibilizadas pelos questionários aplicados, favoreceram a elaboração dos fundamentos que garantiram a emergência e sustentação das categorias de análise desta tese: Políticas Educacionais, Formação de Professores e Profissionalização Docente. Estas categorias permitiram revelar as potencialidades e as fragilidades da “formação em serviço”, realizada por um curso de finais de semana e de período de férias,

Se as mais expressivas potencialidades consistiram na interiorização do ensino superior e na quantidade de professores formados em tempo menor do que o

destinado aos cursos regulares, as fragilidades do PLPP em História foram inúmeras e contraditórias: escassez de investimentos financeiros do Estado na UEG, estrutura e espaço físico da UnU Porangatu inadequado para o funcionamento das atividades, acervo deficiente da biblioteca, inexistência de auditório para as atividades pedagógicas do curso (seminários, encontros pedagógicos e outros), omissão na assistência aos professores/cursistas com recursos para acomodação, deslocamento, alimentação e creche para os filhos dos estudantes, entre outros.

No que diz respeito ao período em que o curso foi ofertado, as queixas eram motivadas pela sobrecarga de atividades (leituras, relatórios, produção de textos, pesquisas) somadas ao exercício docente do dia a dia da educação básica (planejamento, avaliações para elaborar e corrigir), exigindo esforços desmedidos e saúde redobrada dos cursistas, conforme apontam P6 e P1, respectivamente.

Embora tivéssemos empolgados com o curso, com os colegas e professores, com toda a euforia de estar fazendo uma faculdade, sinto que [o curso] ficou a desejar no sentido de que precisávamos de mais tempo para dedicar aos estudos, aos trabalhos extraclasse, pois ficávamos cansadas, e na segunda feira: trabalho na escola e mais atividades do curso...

Vejo como pontos negativos: a falta de tempo para dedicação integral aos estudos; o fato de ser fora da cidade de origem, o deslocamento, a hospedagem de qualquer jeito, estudo no período de férias e finais de semana, longe da família. Tudo isso, tornou o curso muito cansativo, uma vez que foram três anos nesta peleja.

Na percepção dos doze professores egressos informantes, as fragilidades do curso relacionam-se principalmente à questão financeira, ao caráter emergencial do Programa, que necessitava habilitar em tempo recorde um grande percentual de professores. A este respeito Gatti e Barreto (2009), destacam o seguinte.

Calculava-se que, com os cursos regulares existentes, o tempo para complementar a formação dos professores em exercício, em nível médio e superior, demandaria várias décadas, em razão do volume de docentes em exercício que necessitariam dessas formações. As justificativas dos diversos programas sustentavam que os sistemas públicos de ensino não poderiam esperar tanto tempo

para alcançar maior qualificação escolar de seu corpo docente (GATTI; BARRETO, 2009, p. 180).

Os doze professores que colaboraram com a pesquisa foram unânimes em destacar que apesar de todos os problemas relacionados e a escassez de recursos aplicados pela Universidade e pelo Estado, a luta das associações de professores e da comunidade foi providencial, pois propiciaram a criação dos cursos de LPP para professores da rede pública do Estado que, até então, não tinham tido a oportunidade de cursar o ensino superior. Apesar do esforço e do cansaço, a formação contribuiu para modificar atitudes. De acordo com Brzezinski, Carneiro e Brito (2005, p. 262).

[...] estes professores por questões de sobrevivência, têm de compatibilizar trabalho e formação profissional [...], embora sejam reconhecidas certas limitações o Programa LPP constitui uma experiência singular para esses professores, pois procura responder da melhor maneira possível a esta realidade, criando a oportunidade da permanência no trabalho e de qualificação, nos finais de semana, feriados e parte das férias.

A avaliação feita pelos autores citados é confirmada por declarações do P10 egresso respondente. Ele afirmou:

Foi importante no sentido que possibilitou acesso ao ensino superior e crescimento intelectual em áreas específicas.

Apesar das dificuldades, o curso foi ótimo, pois, de outra forma, seria impossível fazer uma faculdade. A partir do curso, passei a ministrar aulas mais dinâmicas, com recursos pedagógicos diferenciados e com mais segurança. Passei a me dedicar mais a pesquisas diversificadas relacionadas aos conteúdos ministrados.

Sabe-se que o curso superior, considerado hoje como curso de formação inicial, habilita o professor, mas é insuficiente para o desenvolvimento pleno do trabalho docente e da carreira profissional. Adverte-se que se espera que os professores aperfeiçoem-se cotidianamente e que sejam favorecidos por políticas prioritárias de formação continuada, que encontrem condições adequadas de trabalho, de recursos físicos e materiais, ambiente e clima propício ao trabalho

docente, práticas de organização e gestão, remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão.

A formação inicial oferecida pelo Estado de Goiás, em parceria com a UEG, diminuiu em parte o problema da educação em Goiás, principalmente com a formação de docentes de cidades interioranas. Entretanto, assistiu-se em Porangatu e regiões próximas a uma insatisfação pelo não acompanhamento dos já habilitados, mas que vislumbraram a continuidade de seus estudos e qualificação continuada em cursos *stricto sensu*, tão discutida na sala de aula pelos professores do curso de História.

Avalia-se que a realidade educacional, hoje, da cidade de Porangatu e Região Norte de Goiás é diferente da realidade da década de 1990. Porangatu tornou-se um polo educacional, oferecendo escolas de educação básica que atendem à população local e cidades circunvizinhas, embora ainda a maioria das ofertas de cursos sejam de licenciatura, o que impede que grande parte da população jovem das camadas populares esteja na UEG.

Investimentos na educação do município de Porangatu e municípios vizinhos são necessários, como se deu ênfase no Capítulo IV, pois inexitem cursos profissionalizantes e bacharelados em Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Ciências Humanas, Ciências Sociais e Aplicadas, cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*.

A proposta desta tese foi também tentar incitar novas pesquisas relacionadas aos cursos de formação de professores em LPP e regulares na Região Norte do Estado, favorecendo a criação de políticas de acompanhamento e formação continuadas para os egressos, bem como a elaboração de projetos em parceria com a SEE e UEG para a oferta de uma pluralidade de cursos de graduação, pós-Graduação *lato* e *stricto Sensu* na UnU de Porangatu e na Região do Norte Goiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Ângela. Institutos superiores de educação na LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____, Institutos superiores de formação de professores: novo modismo na educação nacional? In: Anais VII ENDIPE, Goiânia: UFG/UCG, 1994.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo (77): 53-61, mai. 1991.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da Educação Superior Estado x Mercado**. São Paulo: Cortez; Piracicaba: UNIMEP, 2003.

ARANTES, Adriana R. Vilela. 2006. Dissertação de Mestrado. **A formação de professores da Licenciatura Plena Parcelada do curso de Pedagogia da UEG (Anápolis): suas repercussões na atuação dos professores da rede municipal de Abadiânia-Goiânia**. 209 Folhas. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=784> Acesso em: 18 maio 2013.

ARAUJO, Gilda C. de; RODRIGUES, Paulo da Silva. "Apresentação do livro". In: SCHWARTZ, Cleonara Maria; ARAUJO, Gilda Cardoso de; RODRIGUES, Paulo da Silva (Orgs). **Escola de gestores – democracia, formação e gestão escolar: reflexões e experiências do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no estado do Espírito Santo**. 2. ed. Vitória: GM Editora, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14770&Itemid=1053> Acesso em: 23 de maio 2013.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. H. **O que é política?** 6. ed. Trad. Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. H. **A condição humana**. 10. ed. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 56).

BALDINO, José Maria. **Ensino Superior em Goiás em tempos de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80**. Goiânia, 1991. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG).

BANCO MUNDIAL. Disponível em: <http://go.worldbank.org/65DHA1EEA0>. Acesso em: 28 fev. 2013.

BANCO MUNDIAL. Educación media en el Paraguay: logros, opciones y desafíos. Banco Washington, DC: BANCO MUNDIAL, 2008. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/main?pagePK=64193027&piPK=64187937&theSitePK=523679&menuPK=64187510&searchMenuPK=64187283&theSitePK=523679&entityID=000011823_20080516134252&searchMenuPK=64187283&theSitePK=523679> Acesso em 15/05/2009.

_____. **La educación superior em los países em desarrollo:** Peligros y Promesas, Washington, D.C. 2000.

_____. Prioridades y estrategias para la educación. Washington, DC: BANCO MUNDIAL, 1996. Disponível em: <<http://www.fedepsp.org.br/documentos.htm>>, Acesso em: 03/04/2009.

BARBALHO, Maria Goretti C. “A Educação Superior: tendências e estratégias de expansão na América Latina e no Brasil”. In: CABRAL NETO, Antônio et al. (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional:** uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 2ª imp. 2011. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAZZO, Vera Lúcia. Os Institutos superiores de educação ontem e hoje, **Educar** (23): 267-283, Curitiba: Editora UFPR, 2004.

BELLONI, Isaura. A Educação Superior dez anos depois da LDB/1996. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois:** reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

BERNHEIM, Carlos Tunnerman; CHAUI, Marilena Souza. **Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento:** cinco anos depois da conferencia mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008.

BEZERRA, Dagmar Dalva da Silva. 2007. Dissertação de Mestrado. **Formação de professores no projeto LPPE As concepções reveladas nos discursos dos docentes.** Goiânia, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 56).

BIRD. **La Enseñanza Superior:** las lecciones derivadas de la experiência. Washington/DC: BANCO MUNDIAL, jun., 1995.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Abordagens Históricas sobre a História Escolar. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 83-104, jan./abr., 2011.

BRASIL. **Escola de gestores da educação básica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13473&Itemid=943. Acesso em: 22 maio 2013.

BRASIL. **O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990-2000.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil,** Brasília. 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** n.º 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Cultura e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN** (Lei nº 9.394/1996). Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Cultura e Desporto. **Lei nº 11.892/2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 06 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Cultura e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores.** Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Senado Federal. Congresso aprova o orçamento de 2014. 23 dez. 2013. Portal de Notícias. Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2013/12/18/congresso-aprova-o-orcamento-de-2014>. Acesso em: 16 jan. 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. Docência Universitária e sucesso acadêmico: um olhar brasileiro. In: TAVARES, J. (Org.). **Pedagogia universitária e o sucesso acadêmico.** Aveiro (Portugal): Universidade de Aveiro, 2002.

_____. Tramitação e desdobramento da LDB/1996. In: Embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Edc. Saúde**, v. 8, n. 2, p. 185-206, Rio de Janeiro, jul./out., 2010. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r295.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2014.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. In: **Educ. Soc.**, Campinas-SP, (105): 1139-1166, v. 29, set./dez., 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 03 abr. 2013.

_____. (Org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Pedagogia, pedagogos e formação de professores. Busca e movimento. 1994. Tese (Doutorado) USP, São Paulo, 1994.

_____. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In. BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008, p. 167-194.

_____. Política de formação de professores: a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei n. 9394/1996. In. BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008, p. 195-219.

_____. Política em Marx: concepção em alguns escritos. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0230.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2013.

BRZEZINSKI, Iria. CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; BRITO, Wanderley Azevedo de. Avaliação Institucional e Formação Continuada de Professores: Inovações na Universidade. **Cidine**, 2009. Disponível em: <http://www.ispgaya.pt/cidine/congresso/cidine2009/PAPERCIDINE/P_BRZEZINSKI/P_%20Brezinski,carneiro,mesquita&%20brito.pdf> Acesso em: 27 maio 2013.

_____. Educação e trabalho: o trabalho docente como formação científico-pedagógica na Licenciatura Plena Parcelada da Universidade Estadual de Goiás – Brasil. Aveiro. Congresso Internacional Educação e Trabalho na Universidade de Aveiro, 2005b. **CD ROM**, p. 1-16.

BRZEZINSKI, Iria. CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; MESQUITA, Maria Cristina Dutra. Gestão: A avaliação institucional em uma universidade pública. **Anpae**. 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/179.pdf. Acesso em: 09/02/2014.

BRZEZINSKI, Iria. CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; BRITO, Wanderley Azevedo de. Pesquisa em avaliação institucional: uma experiência na Universidade Estadual de Goiás. Anápolis: UEG, 2005.

_____. CARNEIRO, Maria Esperança; BRITO, Wanderley Azevedo de. “Formação Profissional Docente: a experiência do programa de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) da UEG”. **Educativa** (2): 245-264, v. 7, Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2004.

CABRAL NETO, Antônio et. Al. (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro, 2007.

CANEZIN, Maria Tereza; NEPOMUCENO, Maria de Araújo. **Apontamentos sobre a noção de conhecimento e o processo de investigação em ciências humanas.** Goiânia: PUC Goiás, 2009. Disponível em <<http://educativa.ucg.br>> Acesso em: 12 maio 2013.

_____. **Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e educação.** Goiânia: PUC Goiás, 2001.

CARVALHO, Rosimeire Barreto dos Santos. **Formação Inicial de Professores:** um estudo da Licenciatura Plena Parcelada em Letras da Universidade Estadual de Goiás. Dissertação de Mestrado em Educação. UCG. 2009.

CASTRO, Alda Maria D. Araújo. Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, Antônio et al. (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional:** uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro, 2007.

CEPAL/UNESCO. **Invertir mejor, para invertir mas:** financiamiento y gestión de la educación em América Latina y Caribe. Santiago, Chile: 2005. Disponível em: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-url_id=8266&url_do=do_topic&url_section=201.html. Acesso em: 01 jun. 2013.

CNTE. **CNTE divulga tabela atualizada dos estados que não respeitam integralmente a Lei do Piso.** Publicado em 19 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/lutas-da-cnte/piso-salarial-e-carreira/11802-cnte-divulga-tabela-atualizada-dos-estados-que-nao-respeitam-integralmente-a-lei-do-piso.html>. Acesso em: 08 mar. 2014.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Do currículo mínimo às diretrizes curriculares: a mudança necessária”. **Estudos**, Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, Brasília, ago., 1999.

CORAGGIO, J. L. Propostas do BANCO MUNDIAL para a educação: sentido oculto **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e Política Educacional: o Projeto Nordeste para a Educação Básica e seus desdobramentos no Piauí (1994-1998). GT. 3. 2002. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.3/GT3_2_2002.pdf. Acesso em: 05 out. 2013.

CUNHA, L. A. A gratuidade do ensino superior publico: da proibição à garantia constitucional. In: VELOSSO, J. (Org.). **Universidade pública:** política, desempenho, perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 1991.

CURY, C.R.J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, SP, v. 18, 2002.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Universidade de São Paulo. USP. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-n%C3%A3o-Inseridos-nas-Delibera%C3%A7%C3%B5es-da-ONU/declaracao-de-bolonha-1999.html>> Acesso em: 02 abr. 2013.

DELORS, J. Os quatro pilares da educação. In. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação: entre ética e o mercado.** Florianópolis, SC: Insular, 2002.

DOURADO, Luiz Fernando. **A Interiorização do ensino superior e a privatização do público.** Goiânia: UFG, 2001.

_____. PARO, Vitor Enrique (Orgs.). **Políticas Públicas e Educação Básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

DURHAM, Eunice R. **O ensino superior no Brasil: público e privado.** Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPES). 2003. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>. Acesso em 22/05/2013.

ESPÓSITO, Vitória Helena C.; BICUDO, M. Aparecida V. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação.** Piracicaba, SP: Unimep, 1994.

FENELON, Déa Ribeiro. A licenciatura na área das Ciências Humanas. *Ciência e Cultura*, Campinas, v. 9, n. 35, p. 1257-62, set. 1983.

_____. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. 1982. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12423>. Acesso: 20/05/2013.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João F. de. As Influências da reforma da educação superior no Brasil e na União Européia nos papéis sociais das Universidades. In: OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **O campo universitário no Brasil: Políticas, ações e processos de reconfiguração.** São Paulo: Mercado das Letras, 2011. (Série Educação Geral, Superior e Formação Continuada do Professor) Disponível em: <<http://www.fedesp.org.br/documentos.htm-Legislações>> Acesso em: 27 maio 2013.

FIES. FINANCIAMENTO ESTUDANTIL. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>> Acesso em: 09 abr. 2013.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental no Brasil. **Educ. Soc.**, v. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez., 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 12 maio 2013.

FNDE 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/fundescola-apresentacao>> Acesso em: 18 mar. 2013.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, M. Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 229- 251.

FRANÇA, Carlos Marshal; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. O Banco Mundial na educação brasileira: de ilustre desconhecido nos anos 1980 a protagonista nos anos 1990. **Universidade e Sociedade**, Brasília, a. XXII, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, Brasília, DF.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FREITAG, Bárbara. **Política educacional e indústria cultural**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FREITAS, Helena C. Lopes. Certificação Docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.** (85) 1095-1124, vol. 24, dez., 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2014.

_____. Cenário educacional: o legado dos anos 80 e a confusão dos anos 90. E agora? In: SIMPÓSIO DO LAGE, 3., Jundiaí, 2000. Anais.

_____. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org.). Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S/A, 1992.

_____. Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, (1), v, 1, Belo Horizonte, MG: Autêntica, ago./dez., 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em: 27 maio 2013.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educ. Soc.** Campinas, SP, (113): 1355-1379, v. 31, out./dez., 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 22 mar. 2013.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GAIO, Daniel Machado. **A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID**. Brasília, 2008. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

GATTI, Bernadete A. A formação docente: confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Cortez, 1992.

_____, **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil**. Um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998

_____. & SILVA, Tomás T. da. Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. In: **CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação**, Brasília: 1996.

_____. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: APPLE, Michael W.; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 17. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GIANOTTI, J. A. Apresentação de Karl Marx: vida e obra. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos**. 5. ed. Textos selecionados por Athur Giannotti. Trad. José Carlos Bruni et all. São Paulo: Nova Cultural, 1991, p. VIII-XX (Coleção: Os Pensadores v.12).

GIDDENS, Anthony. (1990), **As consequências da Modernidade**. São Paulo: Unesp.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Universidade Estadual de Anápolis. **Projeto Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada**. Anápolis, jan. 2001.

HEGEL, G. W. Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis: Vozes, s./d.

_____. **Princípios da filosofia do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOUAISS, Antônio (1915–1999); VILLAR, Mauro de Salles (1939). **Dicionário da Língua Houaiss Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinaes** - Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>> Acesso em: 27 maio 2013.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

IFG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus de Uruaçu. Disponível em: <http://www.urucu.ifg.edu.br/index.php/Sobre-o-Campus>. Acesso em 31/03/2014.

IPEA. **Políticas sociais 1: acompanhamento e análise**. Brasília, 2001b.

_____. Desigualdades de Rendimentos no Brasil nas décadas de 80 e 90: evolução e principais determinantes. Rio de Janeiro. Texto para Discussão n. 803 (RAMOS, L. & VIEIRA, M. L), 2001a.

JUNIOR WOOD, Thomaz. Analfabetismo funcional. Carta Capital. <http://www.cartacapital.com.br/revista/758/analfabetismo-funcional-6202.html> Acesso em 24/07/2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal/Lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LEHER, Roberto. Rumos da educação superior brasileira em um contexto de persistência da agenda neoliberal. In. ARAUJO, Josimeire de O.; CORREIA, Maria V. C. (Orgs.). **Reforma Universitária: a universidade publica em questão**. Maceió: EDUFAL, 2005.

_____. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. São Paulo, n. 3, p. 19-30, out., 1999. Disponível em: http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_03.pdf. Acesso em: 15 jun. 2013.

LIEDKE, Elida Rubini. Trabalho e novas tecnologias, é preciso estar preparado. **Mundo Jovem**. n. 306, maio de 2000. Disponível em: <http://www.mundojovem.com.br/entrevistas/edicao-306-entrevista-trabalho-e-novas-tecnologias-e-preciso-estar-preparado>. Acesso em: 02 fev. 2013.

LOUREIRO, Bráulio Roberto C. O contexto neoliberal: as recomendações educacionais do Banco Mundial como resposta à crise estrutural do capital. **Verinotio** - Revista on-line de Educação e Ciências Humanas. Espaço de interlocução em ciências humanas. n. 11, a. VI, abr., 2010. Disponível em: <<http://www.verinotio.org/conteudo/0.26875767695602.pdf>> Acesso em: 27 maio 2013.

LUDKE, Menga. Formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). **Cadernos CRUB**, n. 4, v. 1, Brasília.

_____. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**: São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHAES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de. A questão do método e da metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores (as) da Região Centro-Oeste/Brasil. **Edc** (2): 669-693, v. 37, Porto Alegre: Real, mai./ago., 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edurealidade>). Acesso em: 19 ago. 2013.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **Rev. Bras. Est. Pedag.** Brasília, 65 (150), pp. 407-425. Maio/ago. 1984. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 18 jun. 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os economistas, v. I).

_____. Prefácio à contribuição à crítica da economia política. In: **Obras Escolhidas**, São Paulo, Alfa-Omega, 1980.

_____. **Liberdade de Imprensa**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2006.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Trad. R. Enderle; N. Scheneider, L. C. Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista** Disponível em: <http://www.culturabrasil.pro.br/manifestocomunista>. Acesso em: 29 nov. 2010. (Obra publicada em 1848).

MEC-FIES. Programa de financiamento que já atendeu 760 mil estudantes.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18515:programa-de-financiamento-ja-atendeu-760-mil-estudantes-&catid=372&Itemid=86.

Acesso em: 29 maio 2013

_____. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>. Acesso em: 09/04/2013.

MELLO, Alex Fiúza de; ALMEIDA FILHO, Naomar de; RIBEIRO, Renato Janine. Por uma universidade socialmente relevante. **Fórum Nacional de Educação Superior**, Brasília, 2009.

MENEZES, Maria de Fátima Santos. **A formação de professores municipais de Ceres em Pedagogia pela Licenciatura Plena Parcelada – um estudo de caso**. Goiânia, 2008. 148 fls. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Disponível em: http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=554 Acesso em: 18 jun. 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 9-29.

MEC. FIES. **Programa de Financiamento já atendeu 760 mil estudantes**.

14/03/2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18515:programa-de-financiamento-ja-atendeu-760-mil-estudantes-&catid=372:agenda&Itemid=86 Acesso em: 4 ago. 2013.

MOVIMENTO MOBILIZA UEG. Reinvidicações Atualizadas da UEG Exigidas ao Governador Marconi Perillo. Disponível em:

<<http://movimentomobilizaueg.blogspot.com.br/consulta>> Acesso em: 18 jun. 2013.

NADAI, Elza. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. **Revista Brasileira de História**, n. 11, v. 6. São Paulo, set. 1985-fev. 1986, p. 99-116.

NOVAES, Valcemia Gonçalves de Sousa. **Pólo universitário de Palmeiras de Goiás concretização das políticas educacionais da UEG**. Goiânia, 2004. 304 fls. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=22> Acesso em: 02 maio 2013.

NÓVOA, Antônio. A Formação de Professores e a profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 15-33.

_____. O regresso dos professores. **Educa**. Lisboa, Portugal, 2010.

OLIVEIRA, D. A.; FONSECA, M. O Banco Mundial e as políticas de formação docente: a centralidade da educação básica. In: HIDALGO, A. M. et al. (Org.). **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90**. Londrina-PR: UEL, 2001.

OLIVEIRA, D. C. Análise de conteúdo temática: uma proposta de operacionalização. Texto didático e instrumentos. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Rev. Enferm.** Rio de Janeiro: UERJ, out./dez., 2008.

OLIVEIRA, Eloisa da Silva Gomes de. O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 07, p. 27-41. 2006. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v07/M31677.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2014.

OZGA, Jenni. **Investigação sobre políticas educacionais**: Terreno de contestação. Porto: Porto Editora. 2000.

PANORAMA GERAL DA UEG. Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação http://www.sas.ueg.br/PDFs/ps/15/UEG_E_SEUS_CURSOS.pdf.

PEREIRA, Edna Lemes Martins. Formação de Professores: licenciatura plena parcelada. In: **Cadernos de Área II**: produção discente. Goiânia: UCG, 2003.

PLANO PLURIANUAL. Disponível em: <<http://www.segplan.gov.br/post/ver/115737/plano-plurianual-2012-2015>> Acesso em: 09 abr. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

PINSKI, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando o Ensino).

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: Karnal, Leandro. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Acesso à educação superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, n. 88, v. 25, out., 2004, p. 727-756. Edição Especial, [online].

PROFORMAÇÃO Disponível em: <http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/historico.asp>. Acesso em: 11 nov. 2013.

RICCI, Cláudia Sapag. A formação do professor e o ensino de História. Espaços e Dimensões de Práticas Educativas (Belo Horizonte, 1980/2003). São Paulo, 2003. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP)

REVISTA PRELAC. Nº 0, a. 1, ago., 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf>> Acesso em: 27 maio 2013.

SANTOS, Cristiano Alexandre dos. 2010. Tese de Doutorado. **A dimensão política no (a) professor (a) da licenciatura em História das UnUs de Goiás e Morrinhos da UEG (1999 – 2010)**. Goiânia. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Os processos da globalização. 2002. Disponível em: <http://www.eurozine.com/articles/2002-08-22-santos-pt.html>. Acesso em: 15 jan. 2014.

SANTOS, Bruno L. Patrício dos. **A Educação Superior Brasileira em tempos de reformas neoliberais: continuidades ou rupturas?** (s./d.). Disponível em: dttp://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/a-educacao-superior-brasileira-em-tempos-de-reformas-neoliberais-continuidades-ou-rupturas.pdf. Acesso em 18 mar, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online], Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155. jan./abr., 2009.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. revista. Campinas. SP: Autores Associados, 2000.

_____. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 2ª ed. Campinas. S.P: Autores Associados. (Coleção Contemporânea) 2008.

SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992a.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992b, p. 77-92.

_____. La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós, 1992a.

SEE-GO. **Capacitação de gestores**: programa de capacitação de gestores escolares chega aos municípios. 2006. Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/?Noticia=825> Acesso em: 27 maio 2013.

SERPA, Dagmar. Formação de gestores não atende as demandas do dia a dia. **Nova escola**. Especial Seleção de Gestores, abril, 2011. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/formacao-diretores-nao-atende-demandas-dia-dia-625374.shtml>. Acesso em: 23 maio 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim N. **Metodologia do trabalho científico**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos. In: PINHO, Sheila Zambello (Org.). **Formação de educadores dilemas contemporâneos**. São Paulo: Unesp, 2012.

_____. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1993.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas-SP, v. 29, n. 105, set./dez., 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 27 maio 2013.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. La Resignificación de la Democracia Escolar Mediante el Discurso Gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. In: FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Políticas Educativas y Trabajo Docente**: nuevas regulaciones, nuevos sujetos? Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2006, p. 221-237.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Marília Celia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. Rio de Janeiro. RJ: Lamparina, 2007.

SINTEGO. **Ação civil pública com pedido de antecipação dos efeitos da tutela**. Goiânia, 2012. Disponível em: <http://www.sintego.org.br/downloads/juridico/processos/5080efcf84a2e.pdf>. Acesso em: 03/11/2013.

SILVA, Antônio Carlos Ribeiro da. **Metodologia da pesquisa aplicada à contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2003.

SILVA, Maria Vieira, CORBALÁN, Maria Alejandra (Orgs.). **Dimensões da Educação Contemporânea**. São Paulo: Alínea, 2009.

SILVA, Agnaldo José da. 2008. Tese de Doutorado. **A Expansão da Educação Superior em Goiás na interseção com as políticas públicas do governo estadual**. Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília (UnB). Brasília-DF.

SIMÃO, J.V.; SANTOS, S. M.; COSTA, A. A. Ensino superior: uma visão para a próxima década. Lisboa: Gradiva, 2003.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, M. Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, M. C. C. "BANCO MUNDIAL: políticas e reformas". In: TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. "Universidade: inovações pedagógicas e complexidade". In: GUIMARAES, Valter Soares (Org.). **Formação e profissão docente**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2009, pp.,...

_____. *Novos Paradigmas na Educação*. Mimeo, 2009.

SOUZA, Rainer. **Doutrina keynesiana**. Disponível em:

<http://www.brasilecola.com/historiag/doutrina-keynesiana.htm>. Acesso em 18/05/2013.

TAVEIRA, Ana Celuta Fulgêncio. **Comunidade Remanescente Quilombola Kalunga**: direito à educação como expressão de cidadania no ensino fundamental. Tese de Doutorado em Educação. PUC GOIAS. 2003.

TEODORO, Antônio. “Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade”. In: STOER, S.; CORTEZÃO L.; CORREIA, J. A. (Org.). **Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise**. Porto: Afrontamento, 2001, pp. 125-161.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, M. Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, M. Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Relatório Geral da Autoavaliação Institucional da Universidade Estadual de Goiás**. Ano base 2005. Goiânia, 2006. em:http://www.cdn.ueg.br/arquivos/avaliacao_institucional2/conteudoN/809/relatorio_2005.pdf> Acesso em: 18/06/2013.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XX**: visão e ação, 1998. Conferência Mundial sobre Educação Superior. UNESCO, Paris, 9/10/1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>> Acesso em: 30 mar. 2013.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1997.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

_____; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores**: políticas e debates. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA, S. L.; ALBUQUERQUE, M. G. M. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil - Introdução histórica**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2011.

VILLA, Fernando Gil. O Professor em face das mudanças culturais e sociais. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VILLA, Fernando Gil. **Crise do professorado**. Uma análise crítica. Papirus. 1998.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. **Marx e o método**. São Paulo: Moraes, 1994.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE 1 - Questionários utilizados com os professores



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - PUC PROGRAMA DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Doutoranda: Edna Lemes Martins Pereira

Orientadora: Prof^a. Dra. Iria Brzezinski

QUESTIONÁRIO – PARTE I

I - TRAJETÓRIA DOS PROFESSORES NA PROFISSÃO

1 - Como ficou sabendo do curso?

- colegas meios de comunicação local de trabalho
 outro - qual: _____

2 - Por que fez o curso?

- interesse por aprimoramento pessoal melhoria salarial estímulo da LDB 9.394/96
 influência de colegas exigência da escola onde trabalha
 imposição da Secretaria

3 - Na época de seu ingresso no curso qual era a sua situação na rede escolar?

- concursado
 contrato temporário
 outro _____

5 - Você teve oportunidades de cursar ensino superior antes do LPP

- sim não
Qual curso? _____ concluiu? sim não

4 - Quais aspectos dificultaram o seu ingresso no ensino superior antes da LDB?

- inexistência de cursos de licenciatura/ensino superior na região
 inexistência de cursos públicos/gratuitos
 distancia da universidade ou centros de formação
 questão financeira
 dificuldade para ausentar-se da sala de aula
 dificuldade em conciliar trabalho e estudo

II - VANTAGENS E DESVANTAGENS NA REALIZAÇÃO DO CURSO EMERGENCIAL DE LICENCIATURA, “DE TREINAMENTO EM SERVIÇO”.

1. O curso superior ofereceu novas oportunidades:

- a. de formação continuada em novos cursos graduação
b. formação continuada em cursos de especialização mestrado doutorado
c. assumiu cargo de coordenação
d. assumiu cargo de direção

- e. outro cargo qual? _____
- f. melhoria salarial (plano de cargos e salários)
- g. Outras oportunidades: _____

III - REFLEXOS NAS RELAÇÕES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NOVOS HORIZONTES NA CARREIRA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

1. O curso permitiu aperfeiçoamento para uso de tecnologias educacionais?
 sim não
 Quais: _____
2. O curso favoreceu a articulação entre ensino e pesquisa?
 sim não
3. Com que frequência você relaciona o ensino com a pesquisa?
 sempre às vezes raramente
4. Você sofreu algum tipo de discriminação por ser aluno de um curso emergencial/treinamento em serviço, em alguma das circunstâncias abaixo?
 pelos alunos do curso regular da UEG
 pelos professores do curso regular da UEG
 pelos colegas da escola em que trabalhava
 pela comunidade
 outro _____
5. Hoje, qual é o seu grau de satisfação em relação ao curso?
 muito bom bom regular fraco
6. Depois da graduação pela LPP, que mudanças podem ser destacadas? Enumere por ordem de importância, se houver, as opções abaixo.
 maior reconhecimento social e profissional
 valorização pessoal
 valorização salarial
 favoreceu as relações interpessoais com os colegas, gestores, alunos e comunidade
 novas oportunidades profissionais
7. Sinteticamente avalie a qualidade do curso para a sua profissionalização?

Agradecemos sua colaboração!

Porangatu, 26 de janeiro de 2013.



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - PUC
PROGRAMA DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Doutoranda: Edna Lemes Martins Pereira

Orientadora: Prof^a. Dra. Iria Brzezinski

QUESTIONÁRIO PARTE II

1. Qual a importância, para você, do processo de interiorização do ensino superior em Goiás por meio da LPP/UEG?

2. Destaque, por ordem de importância, até três vantagens do curso na modalidade de treinamento em serviço (curso conjugado com o exercício profissional na escola).

3. Destaque, por ordem de importância, até três desvantagens do curso na modalidade de treinamento em serviço (curso conjugado com o exercício profissional na escola).

4. O curso modificou a sua forma de pensar o processo ensino aprendizagem de história?

() sim () Não

Explicação sucinta:

5. Permitiu o aprofundamento de conhecimentos e saberes docentes?

() sim () Não

Explicação sucinta:

6. Destaque até três vantagens, por ordem de importância, em realizar o estágio supervisionado na escola em que trabalhava.

7. Destaque até três desvantagens, por ordem de importância, em realizar o estágio supervisionado na escola em que trabalhava.

8. O curso contribuiu para mudanças qualitativas no ambiente de trabalho?

() sim () Não. Comente:

9. O que modificou em sua prática pedagógica?

Agradecemos sua colaboração!

Porangatu, 26 de janeiro de 2013.

Enviar para ednapgtu@hotmail.com

ANEXO 1 - Matriz Curricular – Curso: Licenciatura Plena Parcelada em História



4. MATRIZ CURRICULAR – CURSO: LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

DISCIPLINA	Intensiva Presencial		Encontros Pedagógicos		Pesquisa Orientada		Carga Horária	
	CH	Créditos	CH	Créditos	CH	Créditos	CH	Créditos
1º Módulo								
Português	30	2	30	2	-	-	60	4
Introdução ao Pensamento Filosófico	30	2	15	1	15	1	60	4
Sociologia	30	2	15	1	15	1	60	4
Geografia (Geo-História)	30	2	15	1	15	1	60	4
Métodos e Técnicas de Pesquisa	30	2	15	1	15	1	60	4
História Antiga	45	3	45	3	30	2	120	8
História Medieval	45	3	45	3	30	2	120	8
História das Idéias Políticas e Sociais	-	-	45	3	15	1	60	4
Soma do Módulo	240	16	225	15	135	9	600	40
2º Módulo								
História do Brasil I (Colônia)	-	-	90	6	30	2	120	8
História das Américas I	-	-	75	5	15	1	90	6
Soma do Módulo	-	-	165	11	45	3	210	14
3º Módulo								
História Moderna	60	4	30	2	30	2	120	8
Psicologia da Educação	60	4	30	2	30	2	120	8
Métodos e Técnicas de Pesquisa	30	2	15	1	15	1	60	4
Teoria e Historiografia I	15	1	30	2	15	1	60	4
História Regional	15	1	30	2	15	1	60	4
Soma do Módulo	180	12	135	9	105	7	420	28
4º Módulo								
História Econômica (Geral e do Brasil)	45	3	15	1	15	1	90	6
História do Brasil II (Império)	45	3	45	3	30	2	120	8
História das Américas II	45	3	45	3	30	2	120	8
História Contemporânea I	45	3	45	3	30	2	120	8
Soma do Módulo	180	12	150	10	105	7	450	30
5º Módulo								
Didática	30	2	15	1	15	1	60	4
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	30	2	15	1	15	1	60	4
Teoria e Historiografia II	15	1	30	2	15	1	60	4
História do Brasil III (República)	45	3	45	3	30	2	120	8
História Contemporânea II	45	3	30	2	15	1	90	6
Soma do Módulo	165	11	135	9	90	6	390	26
6º Módulo								
Didática Especial de História	30	2	15	1	15	1	60	4
Prática de Ensino	60	4	45	3	15	1	120	8
Técnica de Pesquisa Histórica	30	2	45	3	15	1	90	6
Historiografia Brasileira	30	2	15	1	15	1	60	4
Antropologia	30	2	15	1	15	1	60	4
Soma do Módulo	180	12	135	9	75	5	360	24
TOTAL GERAL	945	63	945	63	555	37	2436	162

ESTÁGIO SUPERVISIONADO – 300 H/A – MONOGRAFIA – 100 H/A.