

Valcemia Gonçalves de Sousa Novaes

PÓLO UNIVERSITÁRIO DE PALMEIRAS DE GOIÁS
CONCRETIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA UEG

Universidade Católica de Goiás
Mestrado em Educação
Goiânia – 2004

Valcemia Gonçalves de Sousa Novaes

PÓLO UNIVERSITÁRIO DE PALMEIRAS DE GOIÁS
CONCRETIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA UEG

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

Goiânia – 2004

Banca Examinadora

Dr^a. Maria Esperança Fernandes Carneiro.
Presidente

Dr^a. Iria Brzezinski.
Universidade Católica de Goiás-UCG

Dr^a. Ivone Garcia Barbosa.
Universidade Federal de Goiás-UFG

Goiânia, 28 de setembro de 2004.

À minha orientadora Maria Esperança Fernandes Carneiro pela habilidade em captar anseios, dúvidas e apreensões do que aqui se desenvolveu, guiando-me na organização do conhecimento.

A meu esposo, João Novaes, e meus filhos, Diogo e Leandro, pela compreensão das minhas ausências.

À minha mãe, Jorcelina, e minhas irmãs, Aparecida e Ana Maria, exemplo de força de vontade, pelo incentivo e apoio.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Iria Brzezinski e à Prof^a Dr^a Ivone Garcia Barbosa, pela criteriosa contribuição visando o aprimoramento deste estudo.

Ao corpo docente, administrativo e discente do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, que possibilitaram o meu crescimento junto a eles.

Aos prefeitos, secretários municipais, coordenadores e diretores das unidades escolares pela disposição em auxiliar nesta pesquisa.

Aos coordenadores de cursos, docentes e funcionários administrativos do Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás, sempre dispostos a repassar informações necessárias a esta pesquisa.

Aos professores/acadêmicos matriculados no Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás pelo carinho e atenção a mim dispensados no decorrer desta pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho, Jaqueline, Kátia, Paulinho, Izabel, Ivonir, Adriana e Liomar pelo suporte técnico.

CONSCIÊNCIA DAS TRANSFORMAÇÕES

*Perceber o que se passa no mais dentro do ser
Distinguir no caos aparente o fio do sentido
Captar as sutis mudanças que nos acontecem
Buscar a unidade na fragmentação provocada
Este é o caminho a ser percorrido
Esta é a condição de estar vivo
De aprender a alegria presente ao cotidiano
De sentir a permanente renovação
As transformações são permanentes e ocorrem em tudo
No cosmo, como imensa dança.
E dentro de nós mesmos
No corpo físico e no mental
Tomar consciência dessas transformações
É mergulhar no rastro da verdade
É sentir a possibilidade de atuação
Dando qualidade à nossa vida
Tal qualidade é a libertação de um "destino" inexorável
É o sorriso que surge da constatação da fragilidade
Das chamadas "formas permanentes"
Do conservadorismo que é "morte" em vida...
Trazer esta qualidade para o nosso cotidiano
É produzir contínua e crescente libertação
É nascer cada dia do "novo" que se apresenta
É um encontro profundo com a própria identidade que vai-se delineando...*

Ruy C. do Espírito Santo

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	10
LISTA DE TABELAS	11
LISTA DE GRÁFICOS	12
LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	15
RESUMO	18
ABSTRACT	20
INTRODUÇÃO	22
1 – DA URDIDURA DA TEIA METODOLÓGICA	25
2 – POLÍTICAS PÚBLICAS DO ENSINO SUPERIOR: BRASIL E GOIÁS NA DÉCADA DE 1990.	43
2.1. – Uma breve análise histórica das políticas públicas para ensino superior – cenário brasileiro e internacional	44
2.2. – Uma breve análise histórica das políticas públicas para ensino superior – cenário goiano	63
3 – A PERSONIFICAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO	68
3.1. – Aspectos históricos da criação da UEG	69

4.8. – Reflexos da criação do Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás	211
4.7.1. – <i>Reflexos na escola - ótica profissional</i>	211
4.7.2. – <i>Reflexos na escola - ótica familiar</i>	225
4.7.3. – <i>Reflexos educacionais - ótica política</i>	236
4.7.4. – <i>Reflexos no desenvolvimento econômico local</i>	243
PARA NÃO CONCLUIR	247
BIBLIOGRAFIA	253
ANEXOS	268
Anexo A – Questionário – Professores-acadêmicos	269
Anexo B – Questionário – Coordenadores de cursos	278
Anexo C – Questionário – Funcionário administrativos	281
Anexo D – Questionário – Docentes	284
Anexo E – Questionário – Diretores e coordenadores pedagógicos	289
Anexo F – Questionário – Pais e mães	292
Anexo G – Questionário – Prefeitos municipais	295
Anexo H – Questionário – Secretários municipais de educação	297
Anexo I – Questionário – Comerciantes locais	299
Anexo J – Ofício de solicitação de instalação de unidade da UEG	301
Anexo L – Entrevista – Prefeito municipal	303

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Estrutura organizacional da Administração Superior da UEG.	85
Figura 2	Organograma da Pró-Reitoria de Graduação da UEG.	88
Figura 3	Organograma da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UEG.	90
Figura 4	Organograma da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis.	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Matrículas do Ensino Superior por Dependência Administrativa.	47
Tabela 2	Número de Instituições de Educação Superior no Brasil/2000.	54
Tabela 3	Número de IES em Goiás por Dependência Administrativa.	64
Tabela 4	Número de matrículas nas Instituições de Ensino Superior em Goiás.	64
Tabela 5	Evolução de vagas e cursos regulares da Graduação da UEG.	87
Tabela 6	Número de alunos matriculados nos Cursos Seqüenciais/2003.	99
Tabela 7	Cursos de Pós-graduação <i>latu sensu</i> oferecidos pela UEG por área de Conhecimento 2001 – 2003.	100
Tabela 8	Projetos de Pesquisa da UEG por grandes áreas do Conhecimento do CNPq (2000 – 2003/1).	103
Tabela 9	Docentes da rede municipal – 2001/2003.	237

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Número de bolsistas PBIC/UEG por Unidade Universitária – 2002.	103
Gráfico 2	Comparação do perfil docente: Cursos Regulares e Parcelada.	110
Gráfico 3	Da satisfação dos professores-acadêmicos com a estrutura física do Pólo.	130
Gráfico 4	Da satisfação dos professores-acadêmicos com os serviços da secretaria.	134
Gráfico 5	Da satisfação dos professores-acadêmicos com o acervo da biblioteca.	137
Gráfico 6	Da capacidade de inovação e participação dos professores-acadêmicos.	145
Gráfico 7	Da capacidade do desempenho do trabalho e compromisso dos professores-acadêmicos.	146
Gráfico 8	Dos domínios dos processos de leitura e escrita pelos professores-acadêmicos.	147
Gráfico 9	Do conhecimento dos conteúdos de formação geral dos professores-acadêmicos.	149
Gráfico 10	Dos conhecimentos de conteúdos e habilidades dos professores-acadêmicos.	150
Gráfico 11	Da compreensão da educação como processo histórico-social pelos professores-acadêmicos.	151
Gráfico 12	Do conhecimento das tendências pedagógicas	

	contemporâneas pelos professores-acadêmicos.	152
Gráfico 13	Do conhecimento dos professores-acadêmicos quanto às características sócio-culturais e econômicas de seus alunos.	153
Gráfico 14	Da visão articulada das principais frentes de ação da política educacional vigente dos professores-acadêmicos.	154
Gráfico 15	Da visão articulada de ação política educacional em relação a PCN e outros pelos professores-acadêmicos.	156
Gráfico 16	Dos professores-acadêmicos quanto à competência para lidar com valores e atitudes.	157
Gráfico 17	Dos domínios das novas tecnologias por parte dos professores-acadêmicos.	158
Gráfico 18	Das competências dos professores-acadêmicos para elaboração de diagnósticos.	159
Gráfico 19	Da capacidade dos professores-acadêmicos de estabelecer o diálogo entre sua área e as demais áreas.	161
Gráfico 20	Das competências dos professores-acadêmicos para desenvolver pesquisas e dar continuidade à sua formação.	162
Gráfico 21	Da idade dos professores-acadêmicos.	165
Gráfico 22	Do gênero dos professores-acadêmicos.	166
Gráfico 23	Do estado civil dos professores-acadêmicos.	167
Gráfico 24	Do número de filhos dos professores-acadêmicos.	168
Gráfico 25	Da renda familiar (em reais) dos professores acadêmicos.	169
Gráfico 26	Da instituição de conclusão do 2º grau/ensino médio dos professores-acadêmicos.	170
Gráfico 27	Da modalidade de conclusão do ensino médio dos professores-acadêmicos.	171
Gráfico 28	Da época de conclusão do ensino médio dos professores-acadêmicos.	171
Gráfico 29	Do conhecimento básico de língua estrangeira dos professores-acadêmicos.	172
Gráfico 30	Do conhecimento básico de informática dos professores.	173
Gráfico 31	Dos meios de aquisição de conhecimentos dos professores-acadêmicos por curso.	174
Gráfico 32	Do nível da prática de leitura e aquisição de obras dos professores-acadêmicos.	175
Gráfico 33	Dos motivos dos professores-acadêmicos pelo ingresso tardio numa IES.	177
Gráfico 34	Das razões pessoais dos professores-acadêmicos para cursar a parcelada.	178
Gráfico 35	Fatores que dificultam o processo de aprendizagem no	

	decorrer do curso.	179
Gráfico 36	Fatores que prejudicam o desenvolvimento dos professores-acadêmicos	182
Gráfico 37	Do tempo de atuação docente dos professores-acadêmicos.	183
Gráfico 38	Da carga horária semanal dos professores-acadêmicos por curso.	184
Gráfico 39	Do piso salarial (em reais) dos professores-acadêmicos.	186
Gráfico 40	Da área de atuação dos professores-acadêmicos dos cursos de Matemática, Geografia e História.	187
Gráfico 41	Das áreas de atuação dos professores-acadêmicos do curso de Letras.	188
Gráfico 42	Da área de atuação dos professores-acadêmicos do curso de Pedagogia.	188
Gráfico 43	Qualificação do docente do Pólo de Palmeiras de Goiás por curso.	190
Gráfico 44	Da avaliação dos cursos pelos professores-acadêmicos.	192
Gráfico 45	Dos fatores negativos dos cursos.	194
Gráfico 46	Da relevância das disciplinas por conteúdo específico pelos professores-acadêmicos.	196
Gráfico 47	Da importância das disciplinas para formação profissional dos professores-acadêmicos.	197
Gráfico 48	Da relevância das disciplinas para formação humana dos professores-acadêmicos.	198
Gráfico 49	Da relevância das disciplinas quanto a relação prática para os professores-acadêmicos.	199
Gráfico 50	Da discussão de inovações educacionais dentre as disciplinas.	201
Gráfico 51	Da satisfação dos professores-acadêmicos com a coordenação de cursos.	208
Gráfico 52	Da satisfação dos professores-acadêmicos com a atuação do supervisor no Pólo.	210
Gráfico 53	Expectativas dos pais e mães em relação à escola.	231
Gráfico 54	Resultados econômicos da instalação do Pólo e do PLPP no município de Palmeiras de Goiás.	244

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

ADESA - GO - Associação dos Docentes do Ensino Superior Autárquico de Goiás.

AGM - Associação Goiana de Municípios.

BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento.

BNDS - Banco Mundial de Desenvolvimento Econômico e Social.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEE - Conselho Estadual de Educação.

CFA - Centro de Formação Artística.

CFE - Conselho Federal de Educação.

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CsA - Conselho Acadêmico.

CSEH - Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas.

CsU - Conselho Universitário.

DEMEC - Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura em Goiás.

EFA - Conferência Mundial sobre a Educação para Todos.

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

ESEFEGO - Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás.

FACEA - Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis.

FECHA - Fundação Educacional de Ciências Humanas de Anicuns.

FESURV - Fundação Universitária de Rio Verde.

FMI - Fundo Monetário Internacional.

FNUAP - Fundo das Nações Unidas para a População.

FUEG - Fundação Universidade Estadual de Goiás.

FUNCER - Fundação Universidade do Cerrado.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

ICMS - Imposto sob Circulação de Mercadorias.

IES - Instituições de Ensino Superior.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LDO - Lei de Diretrizes Orçamentárias.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

ONU - Organização das Nações Unidas.

OVG - Organização das Voluntárias de Goiás.

PBIC - Programa de Bolsas de Iniciação Científica.

PBU - Programa Bolsa Universitária.

PDI - Plano Institucional de Desenvolvimento.

PELLP - Programa Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada.

PLPP - Programa de Licenciatura Plena Parcelada.

PLPP - Projeto de Licenciatura Plena Parcelada.

PNE - Plano Nacional de Educação.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PPA - Plano Plurianual.

PPPA - Projeto Político Pedagógico e Administrativo.

PPP - Projeto Político Pedagógico.

PrE - Pró - Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis.

PrG - Pró - Reitoria de Graduação.

PROIMPE - Programa de Incentivo à Pesquisa do Governo de Goiás.

PrP - Pró - Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

SECTEC - Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

SEPLAS - GO - Secretaria de Planejamento do Estado de Goiás.

SICTUR - GO - Secretaria de Turismo do Estado de Goiás.

SIMPROR - Sindicato dos Professores de Anápolis.

SIMPRO - Sindicato dos Professores de Goiás.

SINEPE - Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino das Escolas Particulares do

Estado.

UBES - União Brasileira de Estudantes Secundaristas.

UEE - União Estadual dos 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.

USAID - United States Agency for International Developmet.

RESUMO

Nesta dissertação pretende-se estudar o Pólo da Universidade Estadual de Goiás em Palmeiras de Goiás buscando uma análise qualitativa dos reflexos, positivos e negativos, da expansão, do ensino superior realizada mediante a implantação de uma instituição de nível superior de formação de professores e deste Pólo. O estudo se realiza pelo método dialético e uma abordagem qualitativa. A parte teórica deste trabalho baseia-se em autores como Marx, Gramsci, Foucault, Enguita e Brezezinski, entre outros. Os procedimentos metodológicos adotados foram: pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas e aplicação de questionários compostos de perguntas abertas e fechadas. Os dados obtidos são apresentados através de figuras, gráficos e tabelas e citações diretas dos questionários e entrevistas. Os sujeitos participantes da pesquisa são professores de educação básica da rede municipal e estadual de ensino, diretores e coordenadores de escolas públicas, coordenadores, docentes e funcionários do Pólo, secretários municipais de educação e prefeitos, pais de alunos e comerciantes do município de Palmeiras de Goiás. O primeiro capítulo detém-se no método, nos procedimentos, na análise dos sujeitos e nas técnicas empregadas nesta pesquisa. Na segunda parte estuda-se os documentos nacionais e internacionais relevantes para a compreensão do financiamento educacional público e a expansão do sistema brasileiro de educação superior durante as duas últimas décadas no século XX. Detém-se ainda num estudo do papel político das agências internacionais, em especial o Banco Mundial, e a influência destas sobre a definição das políticas públicas de financiamento educacional no Brasil. No capítulo seguinte aborda-se a Universidade Estadual de Goiás-UEG principiando-se por uma narrativa histórica cobrindo meio século, que culmina na criação da UEG pelo governo estadual, em 1999. Apresenta-se também a estrutura, organização e cursos oferecidos, destacando a expansão desta instituição mediante *campi* para oferta dos cursos de formação de professores em nível superior. O Pólo Universitário

de Palmeiras de Goiás é um destes *campi*. Finalmente nesta dissertação pesquisa-se e procura-se identificar, discutir, analisar e apresentar os reflexos, positivos e negativos, da instalação do Pólo de Palmeiras de Goiás. Procura-se também, traçar um roteiro histórico desta implantação e o perfil sócio-econômico e educativo dos sujeitos participantes do estudo. Indica como principais reflexos educacionais a realização pessoal dos professores que conseguiram formação superior, a melhoria da qualidade de ensino e um aumento do nível de participação dos professores no processo de gestão escolar. Aponta-se como reflexo econômico detectado na cidade sede do Pólo a expansão em diversos setores comerciais.

Palavras-chaves: Políticas públicas educacionais; Expansão da educação superior; História da educação.

ABSTRACT

This dissertation intends to study the Pólo Universitário da Universidade Estadual de Goiás de Palmeiras de Goiás and it also intends to make a qualitative analysis of the positive and negative results of the higher education expansion. This study was made through the dialectic method, analyzing the contradictions through a qualitative perspective. The theoretical part of this paper was based on relevant authors such as Gramsci, Foucault, Enguita, Brzezinski and others. The techniques and procedures used in this research were: bibliographical and documental comprehensive survey; semi-structured interviews and detailed questionnaires. The answers and the information collected are quoted directly and, when possible, these pieces of information were transformed into graphs and tables. These facts are presented along the researcher's comments and analyses. The first part of this paper describes the methodology and techniques used. Next, it explores the relevant national and international documents trying to form a qualitative representation of the public education policies for the higher education system in Brazil during the two final decades of the 20th century. There is a documental survey of Brazil's public educational investment policies in the last two decades. It also studies the political role of international agencies, in especially the World Bank, which has been highly influential on Brazil's political actions that have allowed the higher education private system expansion. In the third part, this study concentrates on the history, structures, roles and expansion of the UEG. The government of the state of Goiás, in 1999, founded a *multicampi* public higher education institution: The Universidade Estadual de Goiás-UEG. It has expanded and installed several *campi* in different towns of the state. The *campus* of Palmeiras de Goiás is one of these *campi*. Finally, this paper surveys, and seeks to identify, analyze and discuss the positive and negative results of the installation of a higher education institution in the country town of Palmeiras de Goiás. It also seeks to identify the social, economical and

educational levels of the participants in the research. It presents the history of this teachers' formation institution and indicates the identified results of its activity.

Keywords: Public educational policies; Higher education expansion; History of education.

INTRODUÇÃO

Todas as coisas têm seu tempo e todas elas passam debaixo do céu segundo o termo que a cada uma foi prescrito. Há tempo de nascer e tempo de morrer. Há tempo de plantar. Há tempo de arrancar o que se plantou. Há tempo de matar e tempo de sarar. Há tempo de destruir e tempo de edificar. Há tempo de chorar e tempo de rir. Há tempo de se afligir e tempo de dançar. Há tempo de espalhar pedras e tempo de as ajuntar. Há tempo de dar abraços e tempo de se afastar deles. Há tempo de adquirir e tempo de perder. Há tempo de guardar e tempo de lançar fora. Há tempo de calar e tempo de falar. Há tempo de amor e tempo de ódio. Há tempo de guerra e tempo de paz.

Eclesiastes, 3, 1-8

No livro Eclesiastes, encontra-se um repositório milenar da sabedoria popular. Destaca-se por sua mensagem atemporal sempre válida em tempo de mudança contínua.

Nesta dissertação focaliza-se o Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás, os fatos político-históricos de sua gênese, os processos de criação e instalação, objetivando-se uma análise qualitativa dos reflexos, positivos e negativos, da implantação de uma instituição de formação em nível superior

em região interiorana. Pretende-se conhecer, identificar, relatar e classificar os reflexos educacionais, econômicos e político-sociais da nova realidade.

Destacam-se alguns objetivos teóricos e práticos a serem alcançados: examinar os documentos nacionais e supranacionais relativos às políticas públicas para o ensino superior; relatar, dentro de um enfoque histórico, a ação política e os processos que deram origem a Universidade Estadual de Goiás-UEG e ao Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás; conhecer a sua estrutura organizacional e do Pólo e identificando os critérios para interiorização para traçar um perfil da realidade.

Neste estudo propõe-se a responder uma questão: Há reflexos, positivos ou negativos, oriundos da instalação do Pólo da UEG de Palmeiras de Goiás?

Esta questão é relevante para a comunidade educacional e política. É nova porque há pouca bibliografia sobre este tema. É exequível, uma vez que sempre existe possibilidade de conhecer a realidade.

Considera-se esta pesquisa importante e necessária por vários fatores. Primeiro, como o processo de interiorização da educação superior visando a garantir o acesso à formação profissional é recente, são escassos os estudos e avaliações desta nova realidade educacional. Segundo, porque o conhecimento gerado por esta pesquisa pode permitir o surgimento de novos estudos e sugestões para um aumento de eficácia e qualidade do processo. Um terceiro fator é tentar verificar a validade das posições atuais da comunidade acadêmica e política, favorável e desfavorável, ao processo de interiorização via pólos, usando-se dos dados científicos aqui coletados e, finalmente, a pesquisadora, como profissional da área educativa e historiadora, testemunha ocular do processo, aspira a levantar os aspectos históricos, até agora inéditos, para registro e preservação da memória.

Quanto ao roteiro de abordagem dos temas no corpo desta dissertação optou-se por uma divisão em quatro capítulos que, por sua vez, se dividem em subcapítulos, em itens e subitens.

O primeiro capítulo, *Da urdidura da teia metodológica* aborda a metodologia e descreve como a pesquisa foi realizada. Detêm-se no método e técnicas, definem-se os termos e esboça-se um embasamento teórico com

sucinta análise do pensamento doutrinário referente às categorias. Há tempo de construir... tempo de pedras... tempo de guardar...

O segundo capítulo, *Políticas Públicas no Ensino Superior: Brasil e Goiás na década de 1990*, traça uma análise histórica e documental das ações políticas que orientaram as políticas públicas referentes ao ensino superior no Brasil e em Goiás na última década do século XX. Este esboço tem papel importante como “pano de fundo” da UEG. Há tempo de plantar... tempo de colher...

Consoante com os objetivos deste estudo, no terceiro capítulo, *A Personificação da Universidade Estadual de Goiás: uma história em construção*, versa sobre a UEG, sob o enfoque histórico e estrutural apresentando a instituição mediante exposição e análise de seus processos internos e objetivos propostos. Há tempo de edificar ... tempo de nascer...

O quarto capítulo, *UEG-Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás: do utópico ao real*, apresenta resultados da pesquisa, expõe o processo histórico do Pólo e seus aspectos estruturais, registra a opinião dos sujeitos referente aos cursos, docentes, coordenadores, traça o perfil das pessoas participantes deste processo de formação e concentra-se na detecção e avaliação. Há tempo de buscar... tempo de falar... tempo de coser...

Para não concluir, porque o processo dialético é contínuo, apresenta-se, nas últimas laudas deste estudo, os resultados válidos para este tempo e este espaço, para sempre sujeitos e abertos ao processo transmutador que leva à aquisição de conhecimento...

Todas as coisas têm seu tempo...

CAPÍTULO I
DA URDIDURA DA TEIA METODOLÓGICA

Nenhum tratamento poderia ser exclusivamente histórico, sem estar sempre fundado sobre o método lógico, estrutural, sistemático, que lhe dá o seu caráter científico e sem o qual seria uma pura e simples enunciação de fatos e dados históricos.

Cesare Luporini

Conceito de Formação Econômico Social.

Há tempo de construir...tempo de ajuntar pedras... tempo de guardar...

Neste capítulo é tempo de construir a compreensão do método como processo materialista dialético, de explicitar a metodologia, as técnicas e os procedimentos que orientaram a realização desta pesquisa. No caso específico deste estudo objetiva-se detectar os reflexos da instalação do Pólo Universitário da UEG de Palmeiras de Goiás, desenvolvendo uma pesquisa qualitativa, utilizando-se de uma concepção dialética da realidade, da materialidade dos fenômenos e da possibilidade de conhecê-los estabelecendo suas relações sócio-históricas.

A dialética, pela etimologia da palavra de origem grega *dialektos*, que significa debate, forma de discutir e debater, é o caminho apontado por filósofos gregos que a apresentaram como equivalente ao diálogo, um jogo de perguntas e respostas, um entrecocar de dados. Trivinos (1987, p. 50) destaca que “ [...] desde os tempos de Heráclito, começava-se a defender outra idéia básica, a da mutabilidade do mundo e a transformação de toda propriedade em seu contrario.” Com Heráclito, surge a dialética como conceito de mudança, quando da constatação de que é por meio do conflito que tudo se altera.

Numa visão mais contemporânea, Hegel entendeu ser dialético o uso dos sentidos, da intuição humana e da razão como elementos formadores do conhecimento, ou seja, o pesquisador obtém “imagens” do ambiente natural e passa-as pelo crivo da intuição e da razão. Pelos sentidos obtém-se imagens dos objetos concretos com informações explícitas ou não, essas informações são extraídas da razão e da intuição. A partir de alguns princípios idealistas de Hegel, Marx desenvolve o pensamento marxista, porém, vinculando as idéias hegelianas dentro de uma concepção materialista da realidade, do mundo.

Trivinos (1987, p. 49) em suas considerações sobre marxismo, materialismo dialético e materialismo histórico afirma que

[...] sobre as bases da dialética hegeliana, mas rejeitando o conteúdo idealista das mesmas, e colocando a concepção materialista do mundo, da história e do pensamento, e apoiando-se nas conclusões da ciência, Marx e Engels elaboraram o materialismo dialético. Neste sentido, o materialismo dialético não é só uma dimensão ontológica, mas também gnosiológica, já que estuda o conhecimento e a teoria do conhecimento como expressões históricas.

O método dialético é a bússola, o norte deste estudo, pois, considera a matéria como princípio primordial e a consciência como produto desta. De acordo com Trivinos (1987, p. 50)

[...] a consciência, que é um produto da matéria, permite que o mundo se reflita nela, o que assegura a possibilidade que tem o homem de conhecer o universo. A idéia materialista do mundo reconhece que a realidade existe independente da consciência.

O materialismo dialético compreende que o conhecimento não é um reflexo simples, inerte da realidade, mas sim um processo complexo regido por leis. A primeira lei da dialética entende ser o mundo, o ambiente natural, um

conjunto, um encadeamento de processos onde tudo se relaciona e sempre há reações em cadeia cujos elos são independentes e organicamente ligados.

Silva (2003, p.41) ao tecer suas considerações sobre a dialética afirma que “[...] para Engels, na dialética não há nada de definitivo, de absoluto, de sagrado; apresenta a caducidade de todas as coisas, nada existe além do processo ininterrupto do devir e do transitório.” Ora, a UEG e o Pólo de Palmeiras não são realidades acabadas, estáticas, isoladas. Estudar o Pólo implica conhecê-lo em suas muitas conexões, avaliá-lo dentro das condições sócio-políticas e econômicas constitutivas do ambiente.

Uma segunda lei da dialética refere-se a mudança qualitativa. Esta pesquisa objetivou verificar a existência de reflexos, positivos ou negativos, derivados da instalação do Pólo da UEG de Palmeiras de Goiás, ou seja, verificar uma mudança qualitativa. Num primeiro momento tem-se “x” número de professores, “y” número de docentes, “z” número de horas aulas, “w” número de livros estudados, gerando mudanças, algumas lentas, outras rápidas, mudanças ininterruptas que se acumulam até um momento de transmutação: uma mudança qualitativa onde os números “x”, “y”, “z” e “w” agora designam um profissional mais qualificado. Cada embate repetitivo de tese e antítese permite uma ampliação qualitativa e quantitativa dos momentos precedentes e formativos do processo histórico.

Outra lei fundamental da dialética é a negação da negação que implica na criação, na transformação de algo velho em algo novo que traz subsumido as características originais. O estudo do processo histórico pelo qual um grupo isolado de IES foi legalmente “extinto” para transformar-se na UEG demonstra que para tudo há momentos transformativos, nada permanece imutável. Existe, sim, um processo contínuo de devir, de história. Daí uma tese (idéia) contrapõe-se à antítese (outra idéia) e deste conflito nasce uma síntese que se transmuta em tese embatendo contra outra antítese e de novo, e repetidamente e outra vez... A negação tem, portanto, valor construtivo.

Indagou-se, nesta pesquisa, qual era o agente causador, o elemento transmutador que, tal qual um cadinho medieval de um alquimista converteu chumbo em ouro. É intuito dessa dissertação refletir sobre as contradições, o

processo de desenvolvimento que resultou nesta realidade mutável, o Pólo da UEG. A quarta lei da dialética versa sobre esta interpenetração de contrários.

Buscou-se, no decorrer desta pesquisa se ater ao pensamento de Ernest Bloch, (*apud* KONDER, 1981, p.84) segundo o qual “[...] o método dialético nos incita a revermos o passado à luz do que está acontecendo no presente: ele questiona o presente em nome do futuro, o que está sendo em nome do que ainda não é.”

Muitos projetos e pesquisas podem ser abordados tanto pela pesquisa quantitativa quanto pela pesquisa qualitativa vez que as distinções básicas entre estas não se referem à presença ou ausência de números e quantificações em geral. A distinção maior, não é o enfoque da coleta de dados e informações, mas a forma de conhecer, a perspectiva do pesquisador, a existência ou não de pré-conceitos. Assim, a pesquisa qualitativa foi a que melhor atendeu aos objetivos e às características desta dissertação. Embora Trivinos (1987, p. 67) destaque que “[...] a quantidade e a qualidade estão unidas e são interdependentes”

Bogdan e Biklen (1994, p. 47) apontam cinco características básicas da investigação qualitativa. Uma destas é “[...] na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.” Esta pesquisadora desenvolveu este estudo junto à UEG e ao Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás, considerando-o fonte direta e primordial de informações, quando se procurou refletir sobre os dados obtidos, correlacionando-os com o ambiente, vinculando-os com outras realidades sociais buscando uma melhor compreensão das multifacetadas das informações colhidas por meio do contato direto.

Outra característica da pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 48), é que “[...] a investigação qualitativa é descritiva.” As opiniões colhidas na investigação foram citadas junto aos dados para substanciá-los, procurando-se respeitar a forma, pois a palavra escrita tem, na abordagem qualitativa, uma importância particular. Considera-se que na pesquisa com abordagem qualitativa nada é trivial e que pequenos dados podem constituir caminhos para estabelecer relações, contradições e uma compreensão mais clara do objeto deste estudo, não só com o interesse de

apresentar sua aparência, mas também buscar as causas de sua existência, de suas origens, suas relações, e conseqüências que apresentará para a sociedade.

Uma terceira característica da investigação científica é apontada por Bogdan e Biklen (1994, p.49) “[...] os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.” As técnicas quantitativas permitem demonstrar as alterações existentes, enquanto as estratégias qualitativas deixam claro como as expectativas se traduzem nas atividades e interações que permeiam o cotidiano.

A quarta característica deste tipo de pesquisa conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 50) “[...] é que os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva.” Os dados são recolhidos e agrupados, permitindo a construção de hipóteses ou de uma teoria desenvolvida de baixo para cima, ou seja, os investigadores qualitativos, de posse dos dados, fazem uma análise e percebem quais são as questões mais importantes e pertinentes ao objeto de estudo. Na pesquisa quantitativa o pesquisador trabalha com base em um conjunto de teses e idéias já formadas, enquanto o pesquisador qualitativo inicia seus estudos com “mente aberta” para captar todas as nuances da realidade.

A quinta característica da investigação qualitativa para Bogdan e Biklen (1994, p. 50) é que “[...] o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.” Neste sentido os investigadores devem se ater às perspectivas dos participantes e, ao apreendê-las, perceber o que os sujeitos da investigação experimentam e como interpretam suas experiências. Esta atitude permite ao investigador a realização de uma investigação qualitativa baseada em estratégias que considerem os dados fornecidos pelos informantes no diálogo, contudo, sem perder a objetividade.

Este estudo se configura como um estudo de caso. O estudo de caso não é um método, mas a escolha de um objeto a ser estudado. Roesch (1999, p.197) levanta alguns aspectos que caracterizam o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa, que “[...] permite o estudo de fenômenos em profundidade dentro de seu contexto; é especialmente adequado ao estudo de processos e explora fenômenos com base em vários ângulos”.

Um estudo de caso exige um pesquisador que enfatize a totalidade, os múltiplos acessos da entidade mediante entrevistas, questionários, análise documental e observação do ambiente natural. Nesta dissertação o objeto de estudo é o Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás. A escolha deste, entre os diversos pólos da Universidade Estadual de Goiás para análise levou em consideração o número de alunos matriculados, o número de cursos e turmas, o número de municípios atendidos, bem como a sua localização geográfica em uma Microrregião dos Estado de Goiás onde não havia nenhuma instituição de ensino superior instalada e, também, a sua distância da capital, Goiânia.

Em suas considerações sobre o estudo de caso Sjobert *et al.* (*apud* ROESCH, 1999, p.197) afirmam que:

[...] o estudo de caso, baseado em pesquisa de campo em profundidade ou na análise de documentos, apresenta integridade própria: permite o exame de um conjunto básico de áreas problemáticas e relacionadas à interação social, processos históricos e estruturas organizacionais.

Os estudos de caso visam à descoberta, quando o pesquisador busca novas respostas e indagações no desenvolvimento do trabalho, levando em consideração que o conhecimento é uma construção que se faz e refaz constantemente quando se busca retratar a realidade de forma mais completa e profunda, contudo, infinito. Os estudos de caso usam de uma variedade de fontes de informação, almejando assim “[...] revelar uma maior multiplicidade de dimensões e de opiniões, uma vez que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única unidade” (LUDKE e MENGA, 1996, p.20).

Neste estudo de caso, pretende-se analisar as especificidades e particularidades do Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás, segundo as suas contradições, mas também como realidade de uma instituição maior que é a UEG, e para tal usa-se de uma variedade de fontes de informação, buscando interpretar a diversidade de opiniões sem se ater à unicidade.

Por sua vez, no que se refere a unicidade, Gramsci (1991, p.52) defende que “[...] é sempre necessário, por motivos didáticos devidos ao público particular, examinar cada modo sob o qual se apresenta uma mesma questão, como se fosse um problema independente e novo”.

Partindo do princípio da multiplicidade de dimensões e opiniões, o processo de pesquisa deste estudo iniciou-se com uma revisão bibliográfica (fontes secundárias) objetivando conhecer as publicações em relação ao tema de estudo bem como publicações avulsas, jornais, revistas, dissertações, monografias e outros, o que permitiu atualizar contato com o assunto. Isto propiciou o exame do tópico sob diferentes enfoques ou abordagens, possibilitando-se, assim, a identificação de informações factuais a partir de questões e/ou hipóteses de interesse. Observe-se que o tema desta pesquisa é pouco pesquisado devido a “novidade” da instituição e há parca bibliografia específica.

Esta revisão bibliográfica foi complementada, ainda, com a pesquisa documental em arquivos públicos ou particulares, verificando-se documentos oficiais, tais como leis, decretos, ofícios, relatórios, atas, estatutos, regimentos, memoriais, enfim, quaisquer documentos que permitissem, depois de reconhecida a sua validade, recolher informações para posterior seleção e interpretação. A análise documental constitui uma técnica valiosa para a abordagem dos dados qualitativos e quantitativos, quer seja para completar as informações obtidas por outras técnicas, quer seja desvelando novos aspectos de um problema. De acordo com Phillips (*apud* MENGA; LUDKE, 1986, p.38) são considerados documentos “ [...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Estes documentos incluem leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, além de livros, estatísticas e arquivos escolares. Levando-se, sempre, em consideração que os chamados documentos oficiais, em grande parte, retratam a visão de mundo de determinados grupos ou classes.

Neste sentido a história oral, narrativas e relatos de reuniões informais permitiram conhecer olhares diversos sobre a mesma realidade, bem como o confronto de pontos de vista e perspectivas individuais e/ou coletivas incorporadas em suas falas.

Utilizou-se, ainda, de entrevistas semi-estruturadas, trabalhando com perguntas abertas, o que possibilitou condições para desenvolver e explorar

mais amplamente o objeto de estudo. Houve um contato inicial com o entrevistado para explicar a finalidade e a relevância da entrevista onde procurou-se obter dados e opiniões sobre o tema em questão. Incentivou-se os entrevistados a falarem, dando-lhes maior liberdade para expressar suas opiniões. Evidenciou-se, neste momento, a validade e a extensão de suas respostas que muito enriqueceram este estudo. As entrevistas foram gravadas com a permissão dos entrevistados e, posteriormente, transcritas. Selltiz (*apud* LAKATOS, 1991, p.196), discorre sobre os objetivos de uma entrevista, que

[...] tem objetivos básicos, entre os quais a ‘averiguação de fatos e determinação das opiniões sobre os fatos’ o que permitirá descobrir se as pessoas estão de posse de certas informações e se são capazes de compreendê-las bem como conhecer o que as pessoas pensam ou acreditam que os fatos sejam.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário constituído por uma série de questões, abertas e fechadas, elaboradas segundo normas metodológicas, com a finalidade de aumentar a eficácia e validade deste instrumento. Foi montado um processo exploratório piloto por meio de questionários, que antes de sua aplicação definitiva, foram testados com auxílio de 20 dos professores/acadêmicos dos diversos cursos do Pólo Universitário da UEG de Palmeiras de Goiás, que, ao serem convidados, se prontificaram a respondê-los. Nesta ocasião foi exposta e apresentada aos voluntários a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade da participação destes, ressaltando-se a relevância da contribuição ao responderem o questionário, neste processo experimental. Após um período de três horas os questionários respondidos foram recolhidos pela pesquisadora que, após a análise dos questionários experimentais respondidos, detectou questões dubiamente redigidas e procedeu a correção para posterior utilização.

Os diferentes questionários foram divididos em partes: a primeira que constou da maioria dos questionários, destinava-se a traçar um perfil do informante. Um esboço social, econômico e de nível de educação. O conteúdo da segunda parte variava de acordo com o sujeito e a necessidade de se compreender os processos. Assim, houve uma avaliação institucional específica da estrutura física e do funcionamento do Pólo onde os

coordenadores, o corpo docente e discente e os técnicos-administrativos avaliaram sobre as condições materiais do Pólo.

Libâneo (2000, p. 130-131) referindo se à avaliação institucional, sustenta que

[...] A avaliação institucional é uma função primordial do sistema de organização e gestão dos sistemas escolares e das escolas. Essa avaliação, também chamada de administrativa, visa a obtenção de dados quantitativos e qualitativos sobre alunos, os professores, a estrutura organizacional, os recursos físicos e materiais, as práticas de gestão, a produtividade dos cursos e dos professores etc..., com o objetivo de emitir juízos valorativos e tomar decisões em relação ao desenvolvimento da instituição.

Realizou-se também, avaliação múltipla do corpo docente através da coleta de dados dos coordenadores e dos professores-cursistas. A atuação dos coordenadores de curso foi avaliada pelos professores-cursistas, docentes e técnicos-administrativos.

Houve, ainda, auto-avaliação de performance quando os professores-cursistas do Pólo forneceram dados sobre suas atuações, e simultaneamente, ocorreu uma avaliação dos reflexos do processo de formação, através da instalação do Pólo, na atuação destes sob duas óticas: a primeira, dos coordenadores e diretores das unidades onde atuam; a segunda, a ótica dos pais de seus alunos. Para avaliação dos reflexos econômicos outro modelo de questionário foi aplicado aos representantes do setor terciário.

Diante da impossibilidade prática de se abranger a totalidade dos componentes do universo da pesquisa optou-se por trabalhar com uma amostra ou seja, uma parcela ou porção escolhida do universo. Dentro de cada universo pesquisado foi selecionada uma amostra percentual representativa. Os métodos de amostragem variaram para melhor se adequar às dimensões do universo pesquisado.

A amostragem probabilística aleatória simples foi o procedimento usado para selecionar os 26 pais dos alunos da rede pública de ensino que participaram da pesquisa.

No questionário aplicado aos professores-cursistas do Pólo o procedimento de escolha foi outro: amostragem não probabilística por cotas,

vez que a 15% foi considerado o número ideal de informantes de cada curso. O mesmo ocorreu quando coordenadores e diretores de escolas públicas foram solicitadas a participar da pesquisa.

Ressalta-se que, para a seleção de coordenadores, diretores e pais/mães de alunos, se observou o tempo de conhecimento pessoal do trabalho do professor-cursista pesquisado.

Na parte da pesquisa referente ao setor terciário houve prévia seleção dos sujeitos incluídos, todos considerados representativos de seus setores econômicos, o que configura uma amostragem não probabilística intencional.

Onde o número a ser pesquisado revelou-se como tendo uma quantidade ínfima de componentes optou-se por pesquisar todos. Assim, todos os 15 docentes do Pólo de Palmeiras atuantes no segundo semestre de 2003, os coordenadores de curso, num total de quatro e os três funcionários técnicos-administrativos do Pólo da UEG de Palmeiras de Goiás foram entrevistados e questionados.

No campo político, coletou-se dados junto a cinco chefes do Executivo Municipal e seus respectivos Secretários de Educação. Estes sujeitos foram selecionados por dupla técnica: amostragem probabilística por área já que estes cinco municípios estão geograficamente próximos ao Pólo; e amostragem não probabilística intencional vez que estes cinco municípios são responsáveis pelo estabelecimento dos convênios do Programa de Licenciatura Plena Parcelada.

O questionário denominado "A" (Anexo A) foi administrado a 52 professores-cursistas. Atingiu-se o número de amostragem por cota, 15%, sendo 12 do curso de Letras; seis do curso de História; seis do curso de Geografia; seis do curso de Matemática e 22 do curso de Pedagogia. Observa-se que o número de inscritos nos referidos cursos era 80, 40, 40, 40 e 146, respectivamente. Deste modo, ao aplicar a cota de 15% sobre o total de professores-cursistas matriculados por curso, obteve-se o produto de 52. Estes informantes voluntários responderam e devolveram o questionário conforme instruções da pesquisadora. Os dados solicitados estimulavam a avaliação da instituição, do corpo docente e, também, a auto-avaliação.

Os coordenadores dos cursos de Pedagogia, Matemática, Letras, História e Geografia responderam o questionário “B” (Anexo B). Vale salientar que a coordenação dos cursos de Geografia e História é exercida por um único coordenador.

Os três funcionários do setor administrativo do Pólo preencheram os dados e responderam às questões do questionário “C” (Anexo C).

O questionário “D” (Anexo D) foi utilizado para coletar dados dos docentes que atuaram no Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás, nos diversos cursos, no período de julho a dezembro de 2003. Foram entregues 15 questionários e, apesar de reiteradas solicitações, apenas nove destes foram devolvidos. Obteve-se percentual equivalente a 60% dos docentes que atuavam no referido período, permitindo-se assim o levantamento dos dados necessários a esta pesquisa.

Na aplicação do questionário “E” (Anexo E), destinado aos coordenadores e diretores das escolas onde os professores/acadêmicos trabalhavam, adotou-se como um dos critérios de seleção o tempo total conjunto de trabalho dos professores, coordenadores e diretores, visando-se um período de aproximadamente três anos, vez que esta periodização abrange o intervalo que antecedeu a matrícula dos professores-acadêmicos na Parcelada até o momento da coleta de dados para esta pesquisa. Foram aplicados 20 questionários, dos quais 17, 85%, retornaram à pesquisadora. O outro critério foi o maior número de professores-acadêmicos pesquisados trabalhando naquela escola.

Os sujeitos informantes do questionário “F” (Anexo F) foram os pais e mães ou responsáveis legais pelos alunos da rede pública de ensino onde os professores-acadêmicos trabalham. Por se tratar de um universo muito extenso a escolha da amostragem se deu em duas fases: na primeira a pesquisadora selecionou as dez escolas que continham o maior número proporcional dos professores-acadêmicos sujeitos da pesquisa; na segunda fase solicitou-se a direção de cada uma destas escolas que escolhesse, aleatoriamente, três alunos para levarem os questionários, juntamente com cartas de esclarecimento e agradecimento, a fim de serem respondidos em casa pelos pais e mães. Dos 30

questionários distribuídos, 26, isto é 86%, foram preenchidos e devolvidos à direção das escolas que os repassou à pesquisadora.

Na fase inicial da pesquisa planejou-se entrevista padronizada com os prefeitos municipais, mas devido às dificuldades de agendamento, tais entrevistas transformaram-se em questionários estruturados abertos. Os questionários (Anexo G) foram respondidos por escrito, excetuando-se o Prefeito Municipal de Palmeiras de Goiás, onde ocorreu, por opção do chefe do Executivo Municipal uma entrevista não estruturada focalizada. Os secretários de Educação Municipal responderam a questionário composto de questões abertas (Anexo H). O último questionário (Anexo I) foi aplicado junto ao setor econômico do município de Palmeiras de Goiás.

Todos os dados recolhidos e passíveis de tabulação foram analisados e transformados em figuras, gráficos e tabelas, mas devido à limitação temática decidiu-se selecionar e inserir nesta dissertação os aspectos mais relevantes. Dezenas de questões abertas foram respondidas de forma não estruturada. Cita-se, no corpo da dissertação, como exemplo três ou mais respostas que cubram o maior espectro representativo possível. Todos os questionários foram organizados e encontram-se arquivados, preservando-os como documentos acessíveis àqueles que possam utilizá-los.

Os informantes, sejam professores-acadêmicos, coordenadores de curso, diretores, docentes, coordenadores, funcionários administrativos, pais ou mães, são identificados com um número que se refere ao questionário recolhido. Assim, no decorrer deste estudo, citações serão precedidas ou procedidas de identificação de informantes. Exemplificando-se assim: (professor-acadêmico/Letras-3); (pai/mãe-20); (docente-1).

Mais de 120 sujeitos participaram desta pesquisa respondendo, no mínimo, seis questões abertas e fechadas. Alguns destes sujeitos da pesquisa demandam termos especiais que aqui se define. Ressalta-se que a definição e o uso dos lexemas aplicam-se no contexto específico desta dissertação.

Para Gramsci (1982, p. 134-135)

[...] a distinção e a identificação das palavras e dos conceitos, toda lógica formal, com a contradição dos opostos e análise dos distintos, com o movimento histórico do conjunto

lingüístico, que se modifica no tempo tem um devenir e que não é tão-somente estaticidade.

O termo “professor” é usado neste estudo, em seu sentido amplo, referindo-se ao profissional atuante na educação. Como tal é registrado: “...o professor hoje deve buscar ampliar seus conhecimentos...”; “...visando a graduação de professores da rede pública...”; “...coordenado pela professora...”.

O vocábulo “docente”, nos limites desta dissertação, descreve o profissional de ensino que atua no nível superior no Pólo de Palmeiras de Goiás, como nas expressões: “... quanto à atuação de docentes graduados no Pólo de Palmeiras de Goiás...”; “... de acordo com o docente...”; “...os docentes do Pólo da UEG solicitaram...”.

Os sujeitos que forneceram o maior número de dados foram os professores de ensino da rede pública municipal e estadual cursando o Projeto de Licenciatura Plena Parcelada-PLPP. No edital de processo seletivo, a UEG referiu-se a estes como professor-candidato. Com o intuito de garantir clareza decidiu-se pelo uso do vocábulo “professor-acadêmico” para identificar este sujeito da pesquisa: “...buscou-se junto aos professores-acadêmicos...”; “...da satisfação dos professores-acadêmicos...”; “...os professores-acadêmicos foram avaliados...”. Assim, conceitua-se este sujeito da pesquisa para os propósitos desta dissertação, como professor-acadêmico, substantivo concreto, comum, composto com o uso do hífen para indicar que o conjunto constitui uma unidade semântica vez que a palavra significa uma pessoa que está, fundamentalmente, exercendo duplo papel em dado momento. Esse lexema designa um ser de existência independente, um professor “sentado” na carteira.

Como muito bem se expressou Foucault (1999 p. 146) as palavras usadas são mera nomenclatura,

[...] se, no fundo de si mesma, a linguagem tem por função nomear, isto é, suscitar uma representação ou como de mostrá-la com o dedo, ela é a indicação e não juízo. Liga-se às coisas por uma marca, uma nota, uma figura associada, um gesto que designa: nada que seja redutível a uma relação de predicação.

Há ainda, no texto desta dissertação o uso dos termos “instalação” ou “implantação”, ambos usados para referir-se ao processo político que levou ao

estabelecimento e ao funcionamento do Pólo Universitário da UEG de Palmeiras de Goiás. Considera-se, na urdidura deste estudo, estes dois lexemas como intercambiáveis, sempre permutáveis.

O processo de determinar o referencial teórico desta dissertação exigiu múltiplas leituras, e consultas a um universo composto de muitos autores, pesquisadores e especialistas. Entre estes autores destacam-se: GRAMSCI (1982, 1991); ENGUITA (1989, 1993); MARX (1984); BRZEZINSKI (1996, 1997, 2002, 2003); LIBÂNEO (2000, 2001, 2003); e outros que ajudaram a consolidar este estudo.

Ler, pesquisar, escutar, refletir: ações básicas e essenciais à realização desta pesquisa onde, tenta-se apresentar uma contribuição à área educacional. Gramsci (1982, p.78) afirma que todo homem

[...] desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.

A reflexão, tendo como ponto de partida o conhecimento de novas concepções e novas maneiras de pensar foi precedida de exaustivas leituras para visualizar e classificar categorias, que emergiram do delineamento da realidade local e dos reflexos provenientes da instalação do Pólo. Foucault (1999, p.315) elucida:

[...] classificar, portanto, não será mais referir o visível a si mesmo, encarregando um de seus elementos de representar os outros; será, num movimento que faz revolver a análise, reportar o visível ao invisível, como à sua razão profunda, depois de alçar de novo dessa secreta arquitetura em direção aos seus finais manifestos, que são dados a superfície dos corpos.

Neste estudo, colhidas as informações, procedeu-se à sistematização, um ordenamento no qual os dados nos levaram às categorias de análise. Dos relatos, entrevistas e da tabulação das respostas dos questionários emergiu um retrato da realidade.

Considerando que as categorias tem valor essencial porque refletem os aspectos da realidade, Trivinos (1987, p.55) afirma que para o marxismo,

[...] as categorias se formaram no desenvolvimento histórico do conhecimento, e na prática social. Esta última afirmação é fundamental. Ela significa que o sistema de categorias surgiu como resultado da unidade do histórico e do lógico, ‘ e movimento do abstrato ao concreto, do exterior ao interior, do fenômeno à essência’.

Ao encerrar a coleta de dados, foi necessário uma criteriosa organização da quantidade imensa de dados obtidos através das entrevistas e questionários para posterior interpretação, visto que as questões propostas não apresentavam uma categorização prévia de alternativas para as respostas.

Após a organização dos dados, num processo de inúmeras leituras no intuito de detectar temas e temáticas mais freqüentes, fez-se uma análise do conteúdo. O exame do material da pesquisa permitiu verificar que alguns aspectos recorrentes, certos temas e comentários apareceram com certa regularidade e foram a base para o primeiro agrupamento de informações visando a definição de categorias.

Estes procedimentos da análise de conteúdos criam uma série de indicadores quantitativos que permitiram à pesquisadora interpretar e assim definir as unidades de análise e categorizar uma série de conceitos, que após agrupados, reduziram o número de unidades de análises e possibilitaram a nomeação de categorias de análise que de acordo com Roesch (1999, p. 171);

[...] É normalmente aquele que parece mais logicamente relacionado aos dados que representa, mas também deve ser mais abstrato do que os nomes atribuídos aos conceitos que fazem parte do seu grupo. O nome escolhido pode tanto ser um conceito consagrado na literatura de área, como um nome inventado pelo pesquisador, ou ainda derivado de palavras ou frases usadas pelos entrevistados.

A criação de categorias a partir dos dados não obedecem a um padrão de normas e procedimentos. O processo de criação de categorias pelo pesquisador não é tarefa fácil, pois é um processo dinâmico e deve emergir da própria realidade pesquisada.

Este retrato descritivo do procedimento de análise, provido pelos dados coletados, permitiu estabelecer as categorias de análise deste estudo: ação política; democratização do acesso à formação pedagógica profissional de professores em nível superior e desenvolvimento humano: melhoria da qualidade de vida nos setores social, econômico e educacional.

A criação da UEG, marco da expansão e da interiorização do ensino superior em Goiás, ocorreu por ações políticas, quer da sociedade em geral, quer da classe política em particular. De um lado, um movimento social, constituído de sindicatos, de partidos políticos, da comunidade acadêmica e movimento estudantis, de professores pressionados pelas necessidades de qualificação frente as exigências da LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, que lutam e reivindicam acesso mais democrático ao ensino superior. De outro lado, as políticas públicas brasileiras influenciadas por políticas concebidas por organismos multilaterais, desconsideram dispositivos constitucionais e recomendam não investir na educação superior pública, mas sim privada.

Destaca-se que a criação da UEG, não como ato de um único ser, mas como resultado da ação política de partidos, sindicatos, e diversos grupos, cuja ação levou a criação desta instituição de ensino superior em Goiás. Compreendendo que o ato dos homens fazerem história não significa um agir arbitrário em condições escolhidas por eles, mas em condições dadas e herdadas do passado, na realidade posta. A este respeito o pensamento gramsciano revela que

[...] O político em ação é um criador, um suscitador; mas não cria do nada, nem se move do vazio turbido dos seus desejos e sonhos. Baseia-se na realidade fatural. Mas o que é essa realidade fatural? É talvez algo de estático e imóvel, ou não é antes uma relação de forças em continuo movimento e mudança de equilíbrio? Aplicar a vontade à criação de um novo equilíbrio das forças realmente existentes e atuantes, baseando-se numa determinada força que considera progressista, fortalecendo-a para levá-la ao triunfo, é sempre mover-se no terreno da realidade fatural, mas para dominá-la e superá-la (ou contribuir para isso). Portanto, 'deve ser' é concreção; mas ainda, é a única interpretação realista historicista da realidade, é historia em ação e filosofia em ação, é unicamente política (GRAMSCI, 1991, p. 43).

Pode-se afirmar que a ação política que levou a criação da UEG implicou no desenvolvimento de uma política centrada no inter-relacionamento entre acesso democrático ao ensino superior e desenvolvimento humano, em especial, nos setores sócio-econômicos.

Não basta facilitar o acesso ao ensino superior, democratizar, educar a pessoa para ser trabalhador. Muito mais que isto, deve ser requerido de

qualquer ação política no setor educacional garanta o desenvolvimento de habilidades e competências ao educando, preparando o para o exercício pleno da cidadania assegurando uma ampla aprendizagem, sobre este processo de democratização, Gramsci (1982, p. 137) recomenda que a

[...] tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada 'cidadão' possa se tornar 'governante' e que a sociedade o coloque, ainda que 'abstratamente', nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo como consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessária ao fim de governar.

O acesso democrático ao ensino superior frente ao movimento de luta não só pela apropriação de saberes científicos e técnicos por parte dos professores, mas pelo domínio do saber pedagógico e do saber político que permita desenvolver uma educação com mais qualidade é reflexo de uma ação política, de uma política pública que se deu através da criação da UEG e seus programas, entre eles o Programa de Licenciatura Plena Parcelada.

A instalação do Pólo Universitário da UEG em Palmeiras de Goiás é resultado de uma ação política que democratiza o acesso ao ensino superior e permite a formação profissional de professores em nível superior constitui-se como um dos instrumentos de desenvolvimento humano, pois, permite a melhoria da qualidade de vida no setor social, econômico e educacional, tornando-se um mecanismo que dá lugar a construção da cidadania, pois o acesso a educação é de grande importância para a execução das atividades docentes com possíveis melhorias na qualidade dos serviços educacionais para a população; para obtenção de melhores salários e qualidade de vida para o profissional docente, o que certamente repercute no setor econômico local e regional. Neste sentido, a instalação do Pólo Universitário da UEG de Palmeiras de Goiás tem condições de permitir maior desenvolvimento humano contribuindo para o desenvolvimento local e regional com a criação de novas oportunidades de trabalho a partir de uma maior dinamização da economia.

Definido o método, as técnicas e procedimentos; exposto o referencial teórico; delineadas as categorias, elencados os objetivos; levantadas as

questões é chegado o momento de delimitar, no tempo e no espaço, o tema desta pesquisa. A parte histórica do estudo narra, sucintamente, a evolução do ensino superior no Brasil no decorrer das últimas décadas do século XX. Esta concisa análise serve como “pano de fundo”, como elemento comprovador de uma transformação, pois tudo tem um “devir”.

No próximo capítulo aborda-se as políticas públicas, nacionais e supranacionais, as ações e práticas que moldaram o panorama educativo do nível superior no Brasil enfocando-se numa análise histórica-crítica.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS PÚBLICAS DO ENSINO SUPERIOR:

BRASIL E GOIÁS NA DÉCADA DE 1990

A política é ação permanente e dá origem a organizações permanentes, na medida em que efetivamente se identifica com a economia. Mas esta também tem sua distinção, e por isso pode-se falar da "paixão política" como um insulto imediato à ação, que nasce no terreno "permanente e orgânico" da vida econômica, mas superando, fazendo entrar em jogo sentimentos e aspirações em cuja atmosfera incandescente o próprio cálculo da vida humana individual obedece as leis diversas daquelas do proveito individual, etc.

Antonio Gramsci

Maquiavel, a política e o estado moderno.

Há tempo de plantar...tempo de colher...

O Pólo Universitário da UEG de Palmeiras de Goiás é como galho novo em árvore já frutificada. Para compreender esta realidade histórica presente é essencial analisar e apreender os eventos que o antecederam. Este capítulo

aborda a expansão das instituições de ensino superior brasileiras e goianas, centrando-se na análise documental e histórica dos últimos anos.

Para melhor compreender a evolução do ensino superior¹ no Brasil e suas recentes alterações, decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, Lei nº. 9.394/96, não é suficiente apresentar apenas dados estatísticos que permitem verificar o aumento do número de vagas e matrículas, a diversificação de cursos e o surgimento de novas instituições.

Destaca-se a necessidade de considerar que o processo evolutivo do ensino superior apresenta-se como parte de uma conjuntura e de um processo internacional de ampla reestruturação do Estado. Neste momento de (re)ajuste econômico ao sistema capitalista neo-liberal cria-se um contexto que determina as exigências e demandas para o sistema educacional, especialmente no ensino superior.

A sociedade como um todo, desde a década de 1970 (Terceira Revolução Industrial), tem passado por transformações econômicas e sociais que parecem ter alcançado o consenso de dar à educação um papel relevante no processo de modernização e de desenvolvimento econômico. Segundo Shiroma (2002, p.56), “[...]atribui-se à educação o cordão de sustentação da competitividade nos anos de 1990”. A partir deste consenso, uma vasta documentação oriunda de discussões de organismos internacionais, começou a divulgar diagnósticos, análises, propostas e soluções, tanto a nível econômico como educativo, para países em desenvolvimento e exercendo forte impacto na organização e na estruturação das políticas públicas destes países.

2.1. Uma breve análise histórica das políticas públicas para o ensino superior – cenário brasileiro e internacional

Este processo de (re)estruturação do Estado e da educação no Brasil se

¹ A expressão “ensino superior” é empregada em relação à educação superior, conforme nomenclatura adotada pela Lei nº. 9.394/96.

expressa numa diversidade de políticas públicas² “ [...] que vêm sendo implementadas como parte das exigências de modernização de instituições multilaterais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional) e corporações internacionais” (TOMMASI *et al*, 1998, p.60).

É neste contexto que são implantadas reformas no setor educacional. Para Azevedo (2001, Prefácio, XI), estas “ [...] 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”.

Tais reformas geraram alterações no ensino superior brasileiro sendo uma das principais a ampla expansão desde nível de ensino nos últimos anos na década de 1990, o que ocorreu, principalmente, devido à criação de instituições privadas de ensino superior. Dourado (2000, p.24-25) confirma a primazia do setor privado no ensino superior.

[...] a expansão do ensino superior é aqui entendida como a garantia de ampliação das oportunidades educacionais, considerados para tal o incremento de matrículas (acesso), as modalidades em que se efetivem esse processo (criação de escolas, expansão de vagas). A expansão delinea-se, portanto, sob várias formas, combinadas ou não, que resultam na ampliação de vagas através da consolidação de instituições já instaladas e da criação de novas instituições de ensino, mediante a privatização desse nível de ensino.

O movimento de expansão, dos anos de 1990, descrito por Dourado, pouco difere da expansão ocorrida durante o período da ditadura militar brasileira através de acordo entre Ministério da Educação/*United States Agency for International Development-MEC/USAID*, cujas orientações apresentavam propostas de alterações para o ensino superior e, levar conseqüentemente, a ampliação do número de matrículas, de vagas e de oferta de outros tipos de cursos buscando, assim, formar um contingente numeroso de técnicos e especialistas para atender o modelo de desenvolvimento dependente do capital internacional. Propunham também a expansão do ensino superior, que se iniciaria através de uma política de gratuidade, passando

² Políticas Públicas, como qualquer ação humana, são definidas implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm curso, afirma Azevedo (1997) inspirada nas formulações de Pierre Muller e Bruno Jobert.

gradativamente para a não-gratuidade do ensino superior público e estimulando a criação de estabelecimentos privados e faculdades isoladas para este nível de ensino.

Importante destacar, porém, como faz Peixoto(2002, p.178), que esta expansão, durante o período ditatorial,

[...] foi movida por dois principais eixos: por uma inclusão de setores médios da população no ensino superior, mediante aumento das IES públicas, com a criação de inúmeras federais e de algumas estaduais, que passaram a compor o núcleo central da expansão universitária, criando um sistema nacional universitário e, também, por um crescimento do ensino privado, cujas características foram demarcadas sobretudo pela existência de faculdades isoladas e centros universitários/faculdades integradas, sendo poucas as universidades privadas.

De acordo com dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP e do Ministério da Educação e Cultura-MEC, a evolução das matrículas no ensino superior no período do regime militar merece destaque, pois de 142.388 matrículas em 1964 cresceu para 1.377.286 no ano de 1980. A evolução foi marcada principalmente pela expansão de matrículas no ensino privado, em estabelecimentos isolados de ensino, o que ocorreu de forma regular na década de 1980 até meados dos anos 1990.

Na década de 1980, período de transição ditadura-democracia, mesmo com a expansão do ensino superior, os dados mostram a alta seletividade da educação brasileira. Há uma notável diferença entre o número de matrículas do Ensino de 2º Grau³, 2.823.544 alunos, e o número de matrículas no ensino superior, 1.377.286 acadêmicos (PILETTI, 1996). Os dados comprovam que menos de 50% dos alunos egressos do ensino médio tinham possibilidades de ingressar no ensino superior naquela década, em decorrência do número de vagas ofertadas.

Outros dados estatísticos do INEP permitem verificar uma estagnação no número de matrículas no ensino superior privado até o início da década de 1990 sendo que, a partir do ano de 1994, começa a crescer acentuadamente o número de matrículas, atingindo nos sete anos subsequentes, um crescimento de 115%.

³ De acordo com a Lei nº. 9.394/96 recebe a denominação de ensino médio.

Neste período, de 1994 a 2001, o crescimento das matrículas nas instituições públicas de ensino superior no Brasil foi cerca de 36%. Ocorreu uma redução de 16% no número de matrículas em instituições de educação superior municipais, mas com um crescimento de 38% nas matrículas efetuadas nas instituições federais e de 53% nas instituições de ensino estaduais.

Tabela 1: Matrículas do Ensino Superior por Dependência Administrativa.

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
1990	308.867	194.417	75.341	961.445	1.540.070
1993	344.387	216.535	92.594	941.152	1.594.668
1994	363.543	231.936	94.971	970.584	1.661.034
2001	502.960	357.015	79.250	2.091.529	3.030.754
2003	567.850	442.706	126.563	2.750.652	3.887.771

Fonte: MEC/INEP/DAES, 2004.

Destaca-se um crescimento considerável entre os anos de 2001 e 2003 no número de matrículas no ensino superior público brasileiro com índices variados, sendo um crescimento de 12,9% nas IES federais, 24% nas estaduais, 59% nas municipais e de 31% no número de matrículas nas IES privadas. O acréscimo de matrículas no ensino superior neste período foi de 28,2%, atingindo 3.887.771 matrículas no ano de 2003.

As alterações no número de matrículas no ensino superior ocorreram devido às políticas públicas postas em prática ao longo das últimas décadas do século XX. Pelo que se pode ler nos dados, entretanto, a aparente expansão do ensino superior não se baseia na publicização e gratuidade do ensino, mas sim no ensino privado. Para compreender esse paradoxo torna-se necessário analisar alguns aspectos dos dispositivos constitucionais - leis, decretos - e dos documentos oficiais que fornecem diretrizes para o sistema de educação.

A pretensão deste capítulo é analisar os dispositivos constitucionais, eventos educacionais e demais documentos oficiais das últimas décadas, sendo alvo específico desta análise a legislação federal e estadual, bem como publicações nacionais e estrangeiras que versam sobre ensino superior. Pretende-se, assim, destacar as políticas públicas contidas nesses documentos.

A Constituição Federal de 1988, denominada por Ulisses Guimarães de “Constituição dos Miseráveis”, por fazer menção a uma infinidade de direitos, sem contrapartida de deveres, bem como dos recursos financeiros que possibilitassem assegurar a todos os direitos nela estabelecidos, contemplou a educação com nove artigos, do Art. 205 ao Art. 214.

Desdenhando as reformas sugeridas pelo Fórum da Educação durante a Assembléia Constituinte em prol do ensino superior e do uso de verbas públicas exclusivamente em escolas públicas criadas e mantidas pelo governo federal, pelos estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios, bem como pela decretação do dever do Estado de oferecer ensino público, gratuito e laico para todos em todos os níveis, a Constituição Brasileira de 1988, em seu Art. 213, expressa a destinação de uso de recursos públicos para instituições educacionais comunitárias, confessionais e filantrópicas, conforme definidas em lei.

Tal autorização, de certa forma, desagradou os setores progressistas da sociedade brasileira, que lutavam pelo ensino público, gratuito, laico e de qualidade, bem como pela destinação de verbas públicas exclusivamente para a educação pública.

Peixoto (2002, p.197) afirma que os setores progressistas defendem, também, uma

[...] ampla democratização das universidades, um padrão de qualidade único para o ensino superior no país, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e uma ampla autonomia universitária entendida como fundamental tanto para a democratização da estrutura do ensino superior como para a livre produção de conhecimento.

O uso de recursos públicos, de acordo com a Constituição, parece favorecer a ampliação de vagas no ensino superior em entidades filantrópicas e comunitárias, em detrimento das universidades públicas, vez que permite a distribuição das escassas verbas públicas para o sistema privado de ensino.

Enquanto isso, os principais órgãos da Organização das Nações Unidas (ONU) que prepararam a primeira conferência mundial de educação a *World Conference on Education for All-Conferência Mundial sobre a Educação Para Todo-EFA*, foram a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência

e a Cultura-UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF, o Fundo das Nações Unidas para a População-FNUAP, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento-BIRD e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento-PNUD.

A primeira reunião da EFA contou com a presença de representantes de 155 países, ocorreu em Jomtiem, na Tailândia, em março de 1990. A EFA reconheceu a educação básica e a erradicação do analfabetismo como prioridades do sistema educacional, aprovando um Plano de Ação. Nesta ocasião, as nações participantes, entre estas, o Brasil, comprometeram-se a promover a universalização da educação básica e a erradicação do analfabetismo sob a justificativa monetária fundamentada no cálculo da taxa-retorno, do “lucro” individual, ou seja, custos *versus* benefícios. Desse modo, o cálculo da “*rate of return*” foi o método usado para decidir a política educacional do Brasil nas últimas décadas do século XX. A priorização da educação fundamental se fez em detrimento da educação superior porque as estatísticas pareciam apontar menores custos e maiores benefícios privados e públicos. O Banco Mundial, na *Declaração de Jontien*, afirma que o financiamento público deveria centrar-se na educação fundamental como forma de lutar contra a desigualdade social.

Os benefícios desta política como mensurados pelos organismos internacionais, apresentavam os possíveis retornos públicos e privados. Os benefícios individuais seriam evidenciados na melhoria de salários e proventos recebidos a cada etapa de escolarização conquistada. Os benefícios públicos seriam de difícil mensuração, uma vez que envolvem maiores possibilidades de consumo e aumento de pagamento de impostos, aumentando também a riqueza nacional e os investimentos públicos.

Torna-se necessário esclarecer o conceito de educação básica tal como proposto pela EFA:

[...] Educação básica que inclui igualmente crianças, jovens e adultos, iniciando-se com o nascimento e se estendendo pela vida toda, não se limitando à educação escolar nem à escola de primeiro grau, nem tampouco a um determinado número de anos ou níveis de estudo, mas que se define por sua capacidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa (TORRES, 1996, p.133).

Pelo que se pode constatar, o conceito da EFA de educação básica abrange desde a educação infantil (zero a seis anos) diferindo da concepção de educação básica legalmente vigente no Brasil expressa no Art. 21, inciso I, da Lei nº. 9.394/96, a LDBEN: “a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”, e, conforme expresso em seu Art. 22, tem como finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos superiores”.

Os compromissos assumidos pelo Brasil na *Declaração de Jomtien* são posteriormente reforçados na discussão do *Plano Decenal de Educação para Todos (1994–2003)*, durante o governo do presidente Itamar Franco, que definiu como principais objetivos de sua política educacional a universalização do ensino obrigatório, a ampliação da oferta de programas de educação para jovens e adultos, a valorização do magistério e a melhoria da qualidade da educação pública. Neste Plano, mais uma vez a melhoria do ensino superior público não merece destaque, embora se planejasse melhoria da qualidade da educação pública brasileira para um período de 10 anos.

Em fevereiro de 1991, o Banco Mundial apresentou ao governo brasileiro o *Higher Education Reform in Brazil*, um Relatório que aponta as principais necessidades brasileiras na área educacional. Como já destacado em documentos anteriores, o relatório prioriza o ensino primário e o secundário também apontando a importância do ensino superior. Cunha (1997, p.27) afirma que,

[...] curiosamente para um relatório sobre o ensino superior, afirma-se que este nível de ensino é também importante para a qualificação de força de trabalho de nível médio e alto. Mas o volume de gastos públicos faria com que questões como eficiência e efetividade tivessem de ser levadas em conta, especialmente.

Critica-se a eficiência e a eficácia da gestão dos gastos públicos na educação, como se os únicos problemas desta fossem de cunho administrativo. A sugestão de implantação de modelos empresariais à escola não atenta aos conflitos ideológicos, políticos e sociais a ela inerentes.

O Relatório destacava que as instituições de ensino superior deveriam ter maior autonomia para gerir seus próprios orçamentos; os recursos das

instituições seriam alocados em função do custo de suas atividades, buscando-se reduzir despesas com pessoal e aumento de matrículas; as instituições deveriam cobrar taxas, como forma de aumentar a eficiência e equidade; o Conselho Federal de Educação (CFE) deveria ter controle sobre o crescimento do ensino superior, supervisionar as instituições privadas e elaborar de normas para o ensino superior.

O Banco Mundial, através deste Relatório, ofereceu duas sugestões: ou um aumento de 50% nas matrículas para os próximos três anos, mantendo-se os mesmos gastos, ou a manutenção do número de estudantes cortando um terço do pessoal docente e não docente. O Ministro da Educação, Carlos Chiarelli, concordando com o Relatório, propôs às universidades que escolhessem entre a redução de um terço das despesas com pessoal ou o aumento de 30% das vagas orientadas para cursos noturnos e para cursos no interior do Brasil.

As preocupações como o ensino superior foram expressas em termos quantitativos e financeiros, ou seja, optou-se por aumentar a oferta de vagas, com redução de gastos, de acordo com as recomendações internacionais não se levando em conta as necessidades do sistema universitário público brasileiro.

Em relação a esta posição Dourado (2002, p. 52) comenta que

[...] as indicações o Banco Mundial no sentido de priorizar a educação básica levaram ao desenvolvimento de políticas que acarretam a secundarização de projetos de educação não-formal, o redirecionamento da educação profissional e o processo crescente de privatização da educação, especialmente da educação superior.

A partir da EFA, formou-se um grupo, composto pelos nove países em desenvolvimento de maior expressão político-econômico e populacional: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, Nigéria, Paquistão e México, países que respondiam por 70% dos analfabetos do planeta. Este grupo se reuniu em dezembro de 1993, em Nova Delhi, na Índia, para debater questões educacionais em comum e traçar metas, reforçando os compromissos de *Jomtien*.

Pela *Declaração de Nova Delhi*, estes nove países assumiram o compromisso de universalizar a educação primária, especialmente para

meninas, mulheres e grupos marginalizados e de reduzir o analfabetismo sem enfocar o ensino superior.

Em 1995, o Banco Mundial expressa, no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, recomendações que estão de acordo com as políticas educacionais para a educação superior no Brasil, ora em discussão ou já implantadas. Entre as recomendações está a

[...] privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como, pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino; estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitem alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos; aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia e alimentação); diversificação do ensino superior, por meio de incremento à expansão do número de instituições não-universitárias (DOURADO, 2002, p. 241).

Também em 1995, o governo brasileiro patrocinou um encontro entre representantes da sociedade civil e de vários ministérios, sob a coordenação do Ministério do Trabalho, no âmbito do Programa Brasileiro de Produtividade e Qualidade, visando discutir e traçar estratégias para a educação e elaborar políticas educacionais, publicadas posteriormente com o título *Questões Críticas da Educação Brasileira*, cujo teor expressa a intenção de adequar “os objetivos educacionais às novas exigências de mercado internacional e interno e, em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo” (SHIROMA, 2002, p.78).

Em relatório divulgado, em 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, organizada pela UNESCO e coordenado por Jacques Delors, identificou as necessidades, as tendências e o papel da educação frente aos problemas mundiais, que

[...] é apresentada como um ‘trunfo’ para a ‘paz, liberdade e justiça social’, instância capaz de favorecer um ‘desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico’ e apta a fazer decrescer a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras”(SHIROMA, 2002, p.66).

A Comissão Internacional divulga o *Relatório Delors*, propondo um novo conceito de educação, discorrendo sobre a escolarização básica, a educação média e o ensino superior, este último visto

[...] como motor do desenvolvimento econômico, depositário e criador de conhecimento mediante o ensino e a pesquisa, *locus* da alta especialização adaptada à economia e à sociedade. Pólo da “educação ao longo da vida”, a ele são dirigidas as políticas de educação permanente, na modalidade a distância (SHIROMA, 2002, p.68).

Em 20 de dezembro de 1996, a Lei nº. 9.394, LDBEN, apresenta um capítulo dedicado à educação superior. Nesta lei houve a alteração da denominação de “ensino superior” para “educação superior”. A organização da educação superior no Brasil seguindo nitidamente as orientações das políticas neoliberais e as recomendações de organismos internacionais, de modo que

[...] têm-se a impressão de que, a despeito de tentativas de democratização do acesso à educação superior, flexibilidade e qualificação de seus serviços, inclusive com avaliação mais rígida, estamos diante de um mercado persa, de uma variada parafernália de “ofertas de oportunidades” em instituições que cada vez mais se afastam do modelo de universidade ao qual o Brasil teve acesso com séculos de atraso (MONLEVADE, 1997, p.144).

Em 09 de janeiro de 2001, através Lei nº. 10.172, homologou o Plano Nacional de Educação-PNE apresentando uma proposta para o ensino superior estruturada em dois níveis: diagnóstico da situação do ensino superior e aplicação de um conjunto de metas referentes a políticas e concepções para a educação superior, entre as quais avaliação, acesso, financiamento e expansão. O diagnóstico do PNE em relação à educação superior constata que há necessidade de promover políticas para renovar e desenvolver a educação superior.

Este diagnóstico aponta como uma das preocupações o baixo índice da população brasileira que tem acesso à educação superior. Segundo a UNESCO, em relatório divulgado em 1998, o Brasil apresenta uma taxa bruta de matrículas no ensino superior de 11,3%, o que exige políticas para uma expansão acelerada em busca de aproximação, não de índices internacionais como o dos Estados Unidos, 81% ou do Canadá 88%, ou da França, como 51%,

mas de índices mais próximos ao maior nível latino-americano, o da Argentina, 36% (CASTRO, 2002).

Tabela 2: Número de Instituições de Educação Superior no Brasil/2003.

Região	Nº Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Norte	101	10	04	01	86
Nordeste	304	22	17	13	252
Sudeste	938	30	23	29	857
Centro Oeste	210	09	04	10	187
Sul	306	12	17	06	270
Brasil	1.859	83	65	59	1652

Fonte: INEP/MEC, 2004.

Esta expansão exige uma política bem planejada, observando-se a relação de vagas no setor público e privado, bem como sua divisão entre as regiões brasileiras, evitando, assim, as enormes diferenças regionais, como pode se constatar no destaque da Região Sudeste, que no ano de 2003, detinha 50,4 % das instituições de educação superior brasileiras.

Uma das metas do PNE é atingir, até 2007, 30% de cobertura em escolaridade de nível superior no Brasil. Porém, verifica-se que para atingir tal meta será necessário ter-se um crescimento acima dos 10% ao ano, para chegar-se a uma taxa bruta de 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos o que se reflete num número de cerca de sete milhões de adultos”. Embora o PNE apresente tal meta, não expõe os mecanismos e condições para atingí-la.

O diagnóstico do PNE prevê o agravamento de problemas que a educação superior enfrentará, caso não se estabeleça uma política que promova sua renovação e seu desenvolvimento frente à explosão na demanda por educação superior causada pelo aumento do número de egressos do ensino médio. O PNE desconsiderou propostas de setores mais progressistas, em defesa da educação pública,

[...] além de refletir as anomalias contidas na LDB, reforça que a política de expansão do ensino superior no país se dará preferencialmente mediante a ampliação das vagas nas instituições privadas em clara conformação com o projeto

antidemocrático e neoliberal do governo (PEIXOTO, 2002, p. 186).

À União atribui-se historicamente o papel de atuar na educação superior, função prevista na Constituição Federal. Entretanto adota-se uma política de desvalorização do ensino superior. Essa política fica bem clara com os vetos presidenciais aos objetivos e metas do PNE. Em 2001, foram vetados itens que envolviam recursos financeiros para a educação superior pública e propunham a ampliação da oferta de ensino superior público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, prevendo-se parcerias da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior. (Subitem 2-PNE); a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior, constituído, entre outras fontes por no mínimo 75% de recursos da União, vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, destinados à manutenção e à expansão da rede de instituições federais (Subitem 24-PNE). Destaca-se que estes vetos foram referendados posteriormente pelo governo popular que manteve tais vetos.

Os vetos do Poder Executivo foram justificados pelo argumento de que as metas propostas não foram contempladas no Plano Plurianual-PPA e nem na Lei de Diretrizes Orçamentárias-LDO, o que contraria a Lei de Responsabilidade Fiscal e a atual Constituição Federal em seu Art. 165 § 4º, que exige a consonância entre os planos nacionais e o PPA. Argumento falho visto que a duração do PNE é de 10 anos e, portanto, superior ao PPA, que é de quatro anos. O Plano Nacional de Educação não prevê o aumento de despesas, cabendo então ao Congresso Nacional assegurar a sua adequação nos sucessivos PPA, LDO e leis orçamentárias anuais durante o período de vigência do PNE.

A manutenção das metas levaria à expansão do número de vagas no setor público e à ampliação das oportunidades para os egressos de escolas públicas de ensino médio, contribuindo para a democratização do ensino e a mobilidade social, mas, elevaria as despesas com a educação superior, indo contra a todas recomendações de organismos internacionais e os preceitos da política neoliberal.

Frente à responsabilidade constitucional da União de atuar na oferta de ensino superior, estas metas poderiam ser uma base para uma ampla reforma do ensino superior, que favorecesse a autonomia universitária. Apesar de intensa mobilização da sociedade civil, o PNE foi aprovado com vetos que descaracterizaram as reivindicações sociais em relação à educação superior. O PNE aponta alguns indicativos de políticas, entre as quais a diversificação do sistema por meio de expansão, sem contudo discutir o aumento de verbas oriundas do governo federal, o que certamente resultará na ampliação das vagas na rede privada, a avaliação da qualidade e na ênfase na educação a distância.

Dourado (1998, p.18), em suas análises sobre as propostas contidas no PNE para a educação superior, afirma que a preocupação foi com a expansão do sistema, o que rompe com os princípios já construídos anteriormente.

[...] Trata-se de expansão e interiorização de um ensino superior qualquer (...), objetivando atender às demandas sociais por esse nível de ensino, sem garantia da democratização da qualidade e dos recursos necessários. A concepção do PNE, parece indicar que a solução para as mazelas da educação superior (...), bem como a necessária expansão, seriam decorrentes de mera racionalização da gestão desse nível de ensino.

A análise dos documentos nacionais e internacionais comprova que no último quarto do século XX as políticas educacionais vigentes no Brasil adequaram-se às recomendações dos organismos financiadores internacionais, com priorização e enfoque centrados na educação fundamental, em desfavor da educação superior. Este setor teve seu desenvolvimento e financiamento bancado pelo setor privado que, logicamente, oferece cursos solicitados pelo mercado de trabalho, acessíveis, na maioria, àqueles de maior nível de renda, capazes de arcarem com os custos de seu estudo em uma instituição privada de ensino superior.

Continuando a análise documental vê-se que em 2001, o Fundo Monetário Internacional (FMI) divulga relatório intitulado *Brasil: Assuntos Seleccionados e Estatísticas*, que versa sobre a situação das políticas sociais do governo de Fernando Henrique Cardoso-FHC e, entre suas recomendações, sugere o fim da gratuidade do ensino superior no Brasil, recomendação sempre presente nas discussões da reforma do ensino superior brasileiro.

O FMI alega, neste documento, que o ensino gratuito beneficia em maior escala as pessoas de maior renda e assim propõe o fim da sua gratuidade, o que liberaria mais recursos para o financiamento dos ensinos fundamental e médio, pois, de acordo com o FMI, o governo gasta com cada aluno do ensino superior cerca de 16 vezes mais do que com um estudante do ensino fundamental.

O Relatório afirma que o aumento dos investimentos no ensino fundamental seria uma forma de melhorar a distribuição de renda no país destacando ainda que, enquanto os gastos do governo com o ensino médio e o superior costumam ter impacto negativo na distribuição de renda, investimentos na pré-escola e no ensino fundamental têm efeito oposto.

Num momento em que havia forte necessidade do governo de obter recursos para pagamento da dívida externa, realiza-se um ajuste fiscal para cumprir metas estabelecidas com o FMI mediante corte de despesas sociais, entre as quais a educação pública, principalmente a de nível superior.

Deve-se ressaltar que esta posição de cortes do governo FHC restringiu-se apenas às entidades de ensino superior públicas não atingindo o ensino superior privado, pois se observa um nítido favorecimento das universidades privadas pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social—BNDES no que se refere a investimentos. O BNDES, através do *Programa de Recuperação de Meios Físicos das Instituições de Ensino Superior*, concedeu 194 milhões de reais em empréstimos, entre 1998 a 2000, para 20 instituições de educação superior privadas e filantrópicas enquanto nenhum empréstimo foi concedido às instituições públicas.

[...] É neste ponto em que o poder absoluto dos capitais em seus feudos e da estrutura burocrática do Estado se interpõe entre usuários das escolas e seus meios de aprendizagem, impossibilitando seu controle direto sobre esta quanto o são, em seus respectivos âmbitos, o da saúde ou dos transportes públicos (ENGUITA, 1989, p.184).

Pode-se, ainda, constatar, segundo dados do MEC, que ocorreu uma redução drástica nos gastos governamentais com as instituições federais de ensino superior, reduções de 2,94% em 1995 e de 1,73% para o ano 1999, em relação ao ano anterior.

Dados do INEP/2004, que englobam o censo do ensino superior no Brasil apresentam um crescimento superior a 91% no número de instituições de ensino superior entre os anos de 1998 (973) e 2003 (1.859), sendo que das 1.859 instituições, 1.652 (88,9%) são privadas e ministram 10.791 cursos, 66,7% dos 16.453 cursos de graduação oferecidos pelas IES brasileiras. Os números indicam que a expansão do ensino superior brasileiro foi uma expansão privatista e antidemocrática articulada com a política neoliberal, demonstrando, assim, um descaso do poder público com as futuras gerações do país.

Mercantilista e privatista, a expansão do ensino superior operou-se em três frentes: a de número de vagas, número de instituições e número de cursos. Expansão quantitativa não necessariamente qualitativa, uma vez que no afã de produzir diplomas cria-se o cidadão especializado.

[...] O enorme desenvolvimento alcançado pela atividade e pela organização escolar (em sentido *lato*) nas sociedades que surgiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a 'intelectualidade' de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. É este o resultado das instituições escolares de graus diversos, inclusive dos organismos que visam a promover a chamada "alta cultura", em todos os campos da ciência e da técnica (GRAMSCI, 1982, p.9).

Numa década marcada por uma crescente desnacionalização e pela privatização de áreas de responsabilidade do Estado, a iniciativa particular avançou e ampliou suas vagas, segundo Hermes Figueiredo, presidente em exercício do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior de São Paulo na abertura do *III Fórum Nacional do Ensino Superior Particular Brasileiro*, em 2002, em discurso proferido na abertura oficial do evento:

[...] Até aqui a iniciativa particular tem correspondido ao chamamento do Governo Federal para minimizar a posição vergonhosa que o Brasil se encontra em comparação com outros países. Os indicadores da educação superior nacional são constrangedores. O governo, ao adotar uma política expansionista para melhorar esses índices, optou por priorizar as oportunidades para a iniciativa privada. Flexibilizou as normas de abertura de mais cursos e instituições, reconheceu dezenas de Universidades Particulares, credenciou algumas e

cerca de 60 Centros Universitários. A iniciativa particular entendeu a sinalização e acreditou nas políticas educacionais do governo (FIGUEIREDO, 2002, p.19).

Esta expansão no ensino superior, segundo Luis Araújo (*apud* STRAUSS, 2003, p. 2), presidente do INEP,

[...] ocorreu sem padrões de qualidade desejáveis. Foi uma expansão privada que se esgota, pois está condicionada com a renda da população. Nas regiões mais pobres, que mais precisam, não houve aumento do acesso à educação superior.

Outro fator considerado nesta expansão é a interiorização. Entre as 1859 IES brasileiras, 665 estão instaladas nas capitais e 1.194 no interior e o ensino superior privado conta com 1.063 IES, 89% instaladas no interior. Desde 1998, o interior apresenta o maior número de alunos matriculados, porém Schwartzmam (*apud* STRAUSS, 2003, p. 2), destaca que

[...] esta expansão para o interior não mudou o perfil do estudante, o nível social e a renda são similares ao do público de dez anos atrás onde ainda não se tinha o ensino superior, mas isso não incorporou populações mais pobres.

Apesar do reconhecimento da importância do papel da educação na sociedade e da necessidade de atender a todos com a educação básica, pode-se afirmar que a educação superior pública não foi prioridade para os governos brasileiros nas duas últimas décadas (1980 e 1990), quando o poder público delegou suas responsabilidades ao setor privado, estimulando a competição e o aquecimento do mercado, numa lógica capitalista neoliberal, com recursos mínimos para a educação superior pública, atendendo às recomendações de organismos multinacionais, de forma a ajustar o país ao projeto político neoliberal e à nova ordem mundial.

Esta “obediência cega” de diversos países a sugestões de organismos multilaterais que aconselham sem atentar às características próprias de cada nação é um engano colossal, repetido constantemente.

[...] Mas o maior erro e mais comum é o de não saber sair do próprio ambiente cultural, e medir o exterior com um metro que não lhe é próprio: não ver as diferenças sob as aparências iguais, e não ver a identidade sob as diversas aparências (GRAMSCI, 1992, p.198).

O que se viu foi uma expansão acelerada do sistema de ensino superior pela rede privada e o desenvolvimento de um moderno mercado de educação

superior no Brasil, de certa forma conduzido pelas políticas oficiais, na medida que o Estado vem reduzindo seu papel em relação à educação superior. A rede privada de ensino superior mantém, no Brasil, segundo o Censo do Ensino Superior/2003, 88,86% (1652) das 1859 IES, sendo que destas 78,8% (1302) são instituições com fins lucrativos e 21,2% (350) são comunitárias, filantrópicas ou confessionais. De acordo com dados do World Education Indicators, o sistema de educação superior brasileiro está entre os mais privatizados do mundo, pois apenas 11,1% (207) das IES brasileiras são públicas.

No final do século XX, um grupo de trabalho constituído por 16 pessoas de grande influência no setor educacional mundial foi formado pelos esforços do Banco Mundial e da Unesco. O Brasil foi representado neste grupo por José Goldemberg, ex-ministro da Educação e professor da Universidade de São Paulo. O foco deste grupo de trabalho foi à educação superior nos países em desenvolvimento e o relatório final divulgado pelo grupo propôs alterações fundamentais no financiamento da educação superior já que pela primeira vez um órgão internacional enfatiza a necessidade de o Estado financiar a educação superior.

O documento intitulado *Higher Educational and Society* analisa, discute e propõe soluções para importantes pontos da educação superior. Ao tratar dos sistemas de educação superior sob a ênfase do papel do Estado e de como financiá-lo, afirma que, por décadas, a educação superior tem sido percebida como um produto de luxo, que faz uso de uma porcentagem comparativamente alta dos recursos públicos.

Este grupo de trabalho acredita que um sistema de educação superior funciona melhor com múltiplas opções de financiamento e propõe que, dentro da realidade e da necessidade de cada país em desenvolvimento, haja diversos sistemas de financiamento, a saber: público, privado e misto, via bolsas de estudo e empréstimos, vez que é chegado o momento de investir em educação superior. Declarou, enfaticamente, que embora apóie investimentos na educação básica, os argumentos econômicos tradicionalmente usados para justificar uma opção prioritária pelo ensino básico, tais como: menor taxa de custo, maior nível de benefício público e privado, são falhos, porque não

consideram o fato de que há também benefícios públicos oriundos da educação superior, que em muito superam o benefício privado de um maior salário a ser recebido pela pessoa que conclui a educação superior.

O Documento continua expondo sobre o interesse público em financiar o ensino superior, uma vez que pessoas mais “educadas”, portadoras de diploma superior, têm efeitos múltiplos na sociedade. Os concluintes de um curso superior estão, por vezes, bem preparados para atuar como empreendedores, criadores, investidores, gerando riquezas não apenas privadas, mas que beneficiam o público como um todo. Estas pessoas são essenciais a criação de um ambiente no qual o desenvolvimento econômico auto-sustentável é possível. O Relatório ainda afirma que todos os estudos anteriores em relação a custo *versus* benefício falharam ao não considerar o impacto que um grupo de pessoas altamente educadas tem sobre a economia como um todo, um benefício social tão amplo que se torna central na defesa da necessidade de desenvolver-se sistemas de educação superior mais atuantes, conforme destacado no texto.

[...] Economic growth is a powerful determinant of poverty alleviation and improvements in people’s lives. Higher education contribution to growth, therefore, means better living standards for people at all levels of a society. ⁴

O referido grupo de trabalho não aceita a tese de que o investimento público na educação superior é fonte de desigualdade social e, ao mesmo tempo, afirma que aumentar o acesso à educação superior deve ser um processo que garanta mobilidade e equidade social.

O Relatório conjunto deste grupo de trabalho finaliza afirmando que as estratégias educacionais devem sempre se adequar à realidade local e recomenda duas ações: aumentar recursos financeiros e tornar o uso destes recursos mais eficiente e, embora o grupo de trabalho sugira em termos enfáticos, que organismos internacionais aumentem seu apoio financeiro à educação superior, afirma que a maioria dos recursos financeiros terá de ser de origem nacional, vez que é do interesse nacional investir e reforçar a educação

⁴ Tradução livre: O crescimento econômico é um fator poderoso na diminuição da pobreza e na melhoria na vida das pessoas. A educação superior contribui para o crescimento, portanto, significa melhor padrão de vida para as pessoas em todos os níveis da sociedade.

superior, por ser este um meio possível e lógico de manter um desenvolvimento sustentável.

Comentando as sugestões do documento, Sguissardi e Amaral (2000, p.74) destacam que

[...] o Banco reconhece um equívoco central, muda algumas posições, mas essencialmente parece permanecer encastelado em suas “aquisições” teórico-políticas permanentes: teria praticado um “*aggiornamento*” muito oportuno no seu discurso para continuar dando as cartas. Primeiramente, reconhece o que era óbvio para os países industrializados, ditos desenvolvidos, que investem maciçamente em todos os níveis de ensino e na ciência e tecnologia. Isto agora deve passar a valer também para países como o nosso e para todos países pobres e remediados? Todos níveis de ensino se encadeiam e complementam, cada um deles numa esfera de atuação científica, produzindo ganhos positivos (lucros) para a economia, cultura e soberania nacionais?

O reitor da Universidade General Sarmiento, José Luís Coraggio, levanta questões destacando a leviandade e a irresponsabilidade dos tecnocratas não só no contexto nacional, mas os tecnocratas internacionais que estão a fazer recomendações para os sistemas educacionais públicos que vem sendo seguidas, atribuindo à educação superior um nível de prioridade relativamente baixo. De acordo com Corrágio (*apud* SGUISSARDI, 2000, p. 74),

[...] de que nos serve que a cada 10 anos a banca internacional reconheça seus erros do passado, se o dano causado é irreversível? Que novos conselhos vão dar às tecnocracias nacionais e estas recebendo-os de bom grado? Virá agora uma grande onda a favor da educação superior e contra os outros níveis de ensino? Fala-se em reformas de Estado em prol da responsabilidade pública e da prestação de contas a sociedade, porém, quem os incrimina por seus maus conselhos? Assim como continuamos pagando a dívida eterna, da qual são co-responsáveis, agora pagaremos a dívida educacional?

Seria este reposicionamento do Banco Mundial no tocante à educação superior uma mera “*mea culpa*” sem maiores resultados ou é possível esperar que este Relatório leve a um maior financiamento da educação superior.

É possível ver neste súbito aumento do nível de importância da educação superior um reflexo da nova economia da era da informação onde um alto nível de educação é crucial ao desenvolvimento. Também é possível ver que o governo federal brasileiro pouco fez nas últimas décadas para aumentar o número de vagas no ensino superior público no Estado de Goiás.

2.2. Uma breve análise histórica das políticas públicas para o ensino superior – cenário goiano

A Constituição Estadual de Goiás, promulgada em 05 de outubro de 1989, pouco discorre sobre o ensino superior em Goiás. Apresenta em seu Art. 161 a questão da autonomia universitária e a gratuidade do ensino nas instituições de ensino superior mantidas pelo Estado.

A Lei Estadual Complementar nº. 26/96, em seu Capítulo IV - Da Educação Superior, aborda em seus artigos os requisitos essenciais da educação superior e sua organização acadêmica no Estado de Goiás.

As políticas públicas de educação em Goiás se adequaram às políticas desenvolvidas pelo governo federal com base em orientações internacionais. Em Goiás, em meados dos anos de 1990, o ensino superior público não teve um projeto de desenvolvimento vez que a prioridade era a educação básica. Esta ausência de um projeto de desenvolvimento, por parte do setor público, levou à expansão do ensino superior privado.

Este quadro só veio a ser alterado nos últimos anos da década passada. Coube ao governo estadual goiano atuar, criando a UEG-Universidade Estadual de Goiás, que surgiu num momento que o Estado passava por um processo de modernização, por um processo de transformação, quer no aspecto político, quer no aspecto econômico. Criada pela Lei nº. 13.456, de 16 de abril de 1999, pelo governador Marconi Perillo, a UEG marcou o início de mais uma etapa da transformação da educação superior pública em Goiás. Para melhor compreensão das transformações da educação superior no Estado, torna-se necessário um breve estudo da expansão do número de vagas, em grande parte da rede privada, com o surgimento de várias instituições que começaram a atuar para atender à demanda por diplomas com a finalidade de adequar-se às exigências do mercado de trabalho.

A redução do número de IES estaduais, de 13 para uma, no correr da década passada, se deu devido ao processo de criação da UEG que integrou as 13 autarquias do Estado, em 1998. Apresenta-se a seguir dados que permitem analisar a expansão do número de IES em Goiás.

Tabela 3: Número de IES em Goiás por dependência administrativa.

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
1990	01	13	09	10	33
1997	01	13	06	09	33
2000	02	01	06	26	35
2001	03	01	06	37	47
2002	03	01	06	46	56
2003	04	01	09	49	63

Fonte: MEC/INEP/DAES, 2004.

Verificou-se, no Estado de Goiás, um amplo crescimento das instituições de ensino superior privado na década de 1990, em torno de 160% entre os anos de 1990 a 2000, e de 80% entre os anos de 2000 e 2003. Dourado e Oliveira (2001, p.79), referindo à expansão do setor privado a partir da aprovação da Lei nº. 9.394/96, afirmam que

[...] ocorre um complexo processo de expansão. Esse crescimento efetivamente com a implantação de universidades e faculdades, especialmente de grupos empresariais consolidados na área educacional e em outros setores que passam atuar no ensino superior (...) com perfis mercadológicos também vem criando faculdades em diferentes municípios, sobretudo naqueles de maior densidade populacional e desenvolvimento econômico.

Houve, assim, em Goiás, uma ampliação do número de instituições de educação superior nos últimos anos com destaque do ensino privado, bem como o número de matrículas, de acordo com as estatísticas da Tabela a seguir.

Tabela 4: Número de matrículas nas instituições de ensino superior em Goiás.

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
1990	7.343	4.731	3.797	18.115	33.986
2000	12.403	11.372	2.070	46.924	72.769
2001	14.409	14.479	2.361	53.801	85.050
2002	15.261	31.575	2.822	69.639	119.297
2003	15.938	34.113	3.148	84.525	137.724

Fonte: MEC/INEP/DAES, 2004.

Na década de 1990 a expansão de vagas e matrículas nas instituições de ensino superior em Goiás atingiram índices percentuais de 69% nas instituições federais, 140% nas instituições estaduais⁵, números inferiores ao índice de aumento das matrículas nas instituições privadas, 159%.

A comparação dos dados relativos ao número de vagas e matrículas no ensino superior goiano no decorrer dos anos de 2000 a 2003 permite verificar que estes favorecem as instituições públicas de ensino superior, com índices de 28,51% para o acréscimo de vagas e matrículas 80,13% de aumento de matrículas nas instituições privadas. A UEG ofereceu o maior percentual de aumento no número de matrículas, 64,12%, no ano de 2003 no ensino superior público no Estado de Goiás, e 24,77% do total de matrículas efetuadas no ensino superior goiano, porém, um índice bem abaixo do percentual de matrículas na rede privada, 61,37%.

Ao comentar os avanços dos últimos anos na educação superior em Goiás, Dourado (2001, p.78) manifesta-se sobre a relação federal e estadual nas políticas educacionais em Goiás:

[...] Pode-se dizer que o processo de reconstituição da educação superior em Goiás coincide com o início da reforma da educação superior no país, mais precisamente com o primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), e com a política de diversificação e diferenciação do sistema. A expansão da educação superior em Goiás se tornou mais intensa e visível a partir da promulgação da LDB (Lei nº. 9.394/96) e do Decreto nº. 2.306/97, que diversifica e diferencia a organização acadêmica.

Frente à demanda pela educação superior, novas vagas teriam que ser criadas. Vagas estas que o poder público, em função de suas políticas, não teve e não tem como criar sem um melhor planejamento e reestruturação de seu sistema de educação superior. A partir da necessidade de atender a demanda, em Goiás, passa a desenvolver mecanismos para atender um maior número de egressos do ensino médio.

Um destes mecanismos desenvolvidos para atender ao grande número de egressos do ensino médio foi a criação do Programa Bolsa Universitária–PBU, que é coordenado pela Organização das Voluntárias de Goiás-OVG por meio de

⁵ A partir de 1998 unificadas na UEG.

um convênio com o Governo de Goiás e instituições de ensino superior privado.

Pensa-se que a única justificativa para esta política de financiamento indireto de instituições privadas é aumentar o número de alunos matriculados com um custo inferior ao que seria necessário para a ampliação das IES públicas.

Para Enguita (1993, p. 287)

[...] pode-se avaliar melhor o papel das medidas como o bônus escolar ou educativo. Independentemente do fato de que as regulamentações legais e administrativas possam reduzir o bônus assim como a subvenção, etc., o que em si já é mais do que duvidoso, subvenções e bônus, considerados como tais, contêm ou respondem à dinâmicas potencialmente diferentes. O bônus escolar que interpõe o pai-comprador entre a escola-vendedor e o Estado, é o instrumento adequado para subvencionar, não a oferta, mas a procura; é o mecanismo mais indicado para restabelecer a livre valorização e a livre concorrência, isto é, a liberdade de preços, num setor como o ensino. Tal liberdade de preços desencadearia a concorrência e abriria, pelo que já vimos, a porta para a substituição da produção de serviços pela produção de mercadorias materiais.

O Programa Bolsa Universitária/OVG se adequa como um instrumento para subvencionar a procura e como um mecanismo de livre concorrência no setor do ensino superior no Estado de Goiás. Este programa é pioneiro no Brasil, sendo voltado para o atendimento de alunos “carentes” matriculados da rede particular de ensino superior no Estado, através do financiamento de bolsas de estudos objetiva-se permitir que mais pessoas possam concluir o ensino superior e melhorar a formação profissional em Goiás. Isto ocorreu em 25 de março de 1999 por meio de Decreto Estadual nº 5.208.

Seguindo critérios e requisitos pré-determinados, o programa atendeu, desde sua criação em março de 1999 até meados de 2004, aproximadamente 36.000 acadêmicos, o que permitiu e favoreceu em muito a expansão do ensino privado em Goiás. Ao analisar o PBU, Neto (2003, p.44) afirma que

[...] No caso do Estado de Goiás, a eventual inserção do Programa de Bolsa Universitária como mecanismo de auxílio ao setor privado, mais do que aos próprios estudantes, caracteriza uma política centrada em princípios neoliberais, o que possibilita o confronto com a expansão da UEG.

Ao assumir o Governo de Goiás, em 1999, o governador eleito Marconi Ferreira Perillo Júnior, com apoio de forças progressistas e alianças políticas organizou uma ampla reforma administrativa e, entre as medidas tomadas, deu início a implantação da Universidade Estadual de Goiás, empreendendo, assim, políticas públicas para a expansão e interiorização do ensino superior estadual em Goiás agindo de forma audaciosa⁶ indo na contramão em dois aspectos, primeiro: contra a prática vigente e as exigências das políticas públicas definidas pelo neoliberalismo, que orientam a privatização deste nível de ensino, como pode ser percebido nos documentos oficiais expedidos nos últimos anos pelo governo federal e segundo: contrário aos interesses dos defensores do ensino superior particular, que tem sido de acordo com Brzezinski *et al.*(2003,p.3), “plantados de modo estratégico no próprio Conselho Federal de Educação (CNE)”.

Para o estudante goiano, egresso da escola pública, sem poder financeiro para arcar com os custos da educação privada, sem formação acadêmica suficiente para garantir aprovação num vestibular de uma instituição federal, sem condições de habitar na capital, a UEG oferece uma oportunidade ímpar: educação superior gratuita em diferentes cidades do Estado.

Na seqüência, proceder-se-á ao estudo da Universidade Estadual de Goiás focalizando a história desta jovem instituição.

⁶ Audaciosamente, mesmo tendo filiação partidária ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) que defende as políticas neo-liberais, em que se prioriza a privatização do ensino superior. Confrontando os ideários do partido filiado, o Governador defendeu e concretizou o projeto de criação da UEG, como instituição *multicampi* e o projeto de interiorização que é muito avançado, contrariando as políticas neo-liberais, uma vez que assumiu a concepção de que o Estado é responsável pela educação, não só básica, como determinada a Constituição Federal e a LDB no. 9.394/96, mas também em outros níveis.

CAPÍTULO III

A PERSONIFICAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS:

UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO

A coletividade deve ser entendida como produto de uma elaboração de vontade e pensamento coletivos, obtidos através do esforço individual concreto, e não como resultado de um processo fatal estranho aos indivíduos singulares: daí, portanto, a obrigação da disciplina interior, e não apenas da disciplina externa e mecânica. Se devem existir polêmicas e cisões, e necessário não ter medo de enfrentá-las e superá-las: elas são inevitáveis nestes processos de desenvolvimento, e evitá-las significa tão-somente adiá-las para quando elas já forem perigosas ou mesmo catastróficas.

Antonio Gramsci

Os Intelectuais e a organização da cultura .

Há tempo de edificar... tempo de nascer...

Este capítulo busca historiar as transformações que garantiram a existência plena da UEG. Subseqüentemente, busca-se apresentar a estrutura organizacional e pontos marcantes do Estatuto da UEG. Detém-se numa análise mais elaborada do papel das Pró-reitorias com um estudo dos cursos oferecidos pela UEG e do processo de legalização destes. O capítulo finaliza com um

perfil geral dos docentes da UEG e um exame dos aspectos financeiros da instituição. O conhecimento da instituição visa a formar o “pano de fundo”, “o palco”, onde se insere o Pólo Universitário da UEG de Palmeiras de Goiás.

3.1. Aspectos históricos da criação da UEG

Com apenas cinco anos a UEG se destaca no cenário nacional entre as oito maiores universidades do país. De acordo com dados do INEP (2004) é a terceira maior universidade pública em número de matrículas.

Pode-se afirmar que a UEG teve suas origens na fundação de faculdades isoladas, criadas em Goiás na década de 1960, em consonância com a Lei nº. 5.540, de 02 de novembro de 1968, Lei da Reforma Universitária, que permitiu a fragmentação do ensino superior não só em Goiás, mas em todo país. De acordo com análises realizadas por Cunha (1998, p.106),

[...] As condições de implantação da reforma levaram a que as Universidades continuassem como exceções ainda mais raras, enquanto que as faculdades isoladas se multiplicavam velozmente. Embora o setor público tivesse contribuído para o crescimento das faculdades isoladas, principalmente os governos estaduais e municipais, foi o incentivo à privatização do ensino superior que determinou essa fragmentação institucional.

O expansionismo do ensino superior em Goiás, através das instituições isoladas, continuou na década de 1980 com o desenvolvimento econômico e tecnológico do Estado, o que gerou mudanças na estrutura de oferta de empregos e, conseqüentemente, novas exigências na formação. Desde 1970, novos padrões de qualificação justificam a política de expansão e de interiorização de serviços educacionais, com devido destaque para o ensino superior, considerado como mola propulsora da modernização e do progresso.

Historicamente, registra-se diversas iniciativas para a expansão do ensino superior tomadas, quer pelo setor privado, quer pelo público federal, estadual ou municipal, no decorrer das décadas de 1960 e 1970, mas com maior vigor nas duas últimas décadas do século XX.

Várias autarquias de ensino superior foram criadas sob a forma de Faculdades de Educação, Ciências e Letras pelo poder público estadual na

gestão dos governadores Ary Valadão (1979–1983), Íris Rezende (1983–1987) e Henrique Santillo (1987–1991). Esta expansão foi direcionada pelos seguintes critérios de instalação: os índices populacionais das maiores cidades e, principalmente, a importância de seu significado econômico, social e político. Ressalta-se a correlação entre as forças políticas locais e regionais e a instalação das faculdades em cidades interioranas neste período como fator considerável desta expansão. As funções exercidas por estas autarquias eram múltiplas. Enguita (1993, p. 287) destaca as funções do ensino que

[...] o ensino, já dissemos várias vezes, cumpre a função de qualificar a força de trabalho, mas cumpre igualmente outras funções nada desprezíveis de socialização, legitimação, individualização dos conflitos sociais, homogeneização ideológica etc.

Torna-se necessário destacar que diversas faculdades isoladas estaduais foram criadas legalmente, mas não foram implantadas, já outras foram implantadas e se desenvolveram com maior ou menor grau de dificuldade.

As instituições de ensino superior estaduais foram criadas e apoiadas sob dois discursos: da expansão, como forma necessária de fixação da juventude na sua terra natal, evitando-se, assim, gastos dispendiosos da família com o deslocamento até cidades maiores como a capital, Goiânia; o segundo, como meio de formação de professores leigos, discurso sempre presente nos debates e nos movimentos, como o I e o II Seminário sobre a Expansão do Ensino de 3º Grau, organizados em 1986 e 1987 pela Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura em Goiás–DEMEC, que deu grande destaque à interiorização do ensino superior, pois acreditava-se que a implantação de cursos no interior fixaria a população mais jovem em suas cidades natais cumprindo uma função social e gerando benefícios para outros níveis de ensino.

A responsabilidade do Estado de assumir os custos do ensino é assim evidenciada por Enguita (1993, p.282)

[...] O Estado pode assumir a responsabilidade e os custos do ensino não só porque o capital considera-o como simples aspecto das condições gerais pela forte pressão política que deriva do fato de ser considerado um bem social, a que todos devem ter acesso, etc.

O processo histórico da UEG tem suas raízes na criação de instituições de ensino superior, como a Escola de Educação Física de Goiás, posteriormente denominada de Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás–ESEFEGO, que foi concebida pelo Plano de Desenvolvimento Social e Econômico de Goiás, elaborado no Governo de Mauro Borges e aprovado pela Assembléia Legislativa, quando se correlacionou a criação da instituição e o desenvolvimento da educação superior em Goiás ao desenvolvimento de pessoas com maior sentimento de cidadania, de consciência, de desenvolvimento de seu papel e seu dever com o Estado.

A ESEFEGO foi criada pela Lei nº. 4.193/62, e elevada a Escola Superior de Educação Física de Goiás pela Lei nº. 4.640/63, como uma autarquia, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica, jurisdicionada à Secretaria de Estado da Educação e Cultura. A ESEFEGO logo se destacou entre as dez melhores instituições que ministravam cursos superiores de educação física no país.

Outra instituição que está presente nas origens da UEG é a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis-FACEA, funcionando com o curso de Ciências Econômicas até 1983, quando começou a se expandir e oferecer os cursos de Administração e Ciências Contábeis, reconhecidos em 1985, e, os cursos de Letras, Química, Biologia, Geografia e História, em 1987, que foram subseqüentemente implantados e reconhecidos.

Em 26 de dezembro de 1991, a Lei nº. 11.655, que entre outras providências, determinava a transformação da Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis em Universidade Estadual de Anápolis-UNIANA. Esta só veio a ter sua autorização em 1994, através de Decreto Presidencial assinado pelo Presidente Itamar Franco, publicado no Diário Oficial da União de 24 de janeiro de 1994. A UNIANA conseguiu, com as medidas necessárias, credenciar-se no Ministério da Educação como universidade, criada, inicialmente, em 1948 pelo então governador do Estado de Goiás, Jerônimo Coimbra Bueno e colocada em funcionamento durante o Governo de Henrique Santillo (1987-1991).

A criação da UNIANA, em 1991, gerou expectativas em torno da unificação das faculdades isoladas criadas pelos governadores das últimas

décadas. Contudo, essa possibilidade jamais se concretizou, uma vez que, além de não corresponder aos desejos e anseios da coletividade, não se adequava com as vertentes e tendências da Universidade que se delineava nos debates acadêmicos do período.

Os debates acadêmicos, de certa forma, praticamente definiram os limites do ensino superior público estadual em duas direções. A primeira, uma vertente de viés mais tecnológico, coordenada principalmente pela UNIANA, que ministrava cursos nas áreas das ciências exatas, biológicas e tecnológicas. A segunda, relacionada com as licenciaturas, sobretudo voltada para a profissionalização de professores leigos ou não portadores de licenciatura, que foi assumida pelas demais instituições, as Faculdades de Educação, Ciências e Letras dispersas pelos municípios do interior de Goiás.

O anseio por uma universidade estadual não se concretizou, mas houve avanços, dentre eles a criação da Associação dos Docentes do Ensino Superior Autárquico de Goiás-ADESA-GO. Ao analisar as conquistas e retrocessos da mobilização em torno da educação superior goiana, destaca-se que uma das maiores conquistas foi a introdução dos princípios de uma cultura acadêmica universitária caracterizada pela busca de um ensino público de qualidade e democrático, com base em uma participação ativa de todos os segmentos acadêmicos.

Além das instituições, como a ESEFEGO, a FACEA e a UNIANA, merece destaque o papel da União Estadual dos Estudantes-UEE que desde a década de 1980, debatia e lutava pela criação de uma universidade em Goiás, mais tarde Universidade Estadual de Anápolis e hoje, Universidade Estadual de Goiás.

O sonho da criação de uma universidade pública, gratuita e de qualidade em Goiás não é novo. A criação da UEG não é uma proposta recente. Segundo Carvalho (1999, p.3), “[...] existem relatos que narram que desde os anos 50 dá-se uma mobilização em torno da criação desta instituição”. Esta preparação estratégica do cenário, mediante regulamentação, com vistas a concretização deste sonho, demonstra o dinamismo histórico e pode ser compreendida na concepção de Gramsci (1991, p.63) quando este destaca que a “[...] tradição é

considerada apenas como força e os regulamentos estão sempre em curso de revisão, não por desejo de mudança, mas para podê-los adequar à realidade”.

No início da década de 1980 ressurgiu a discussão sobre uma universidade estadual. Três faculdades, a ESEFEGO, a Faculdade de Filosofia de Goiás e a FACEA levantaram a questão em encontros e manifestações públicas que levaram à sanção da Lei Estadual nº. 11.655, em 26 de dezembro de 1991, criando a Universidade Estadual de Anápolis, com sede na cidade de Anápolis.

Carvalho (1999) analisou o papel das instituições já existentes, dos docentes, dos estudantes e enfatizou o poder do movimento social e a atuação positiva destes na mobilização em prol da criação de uma universidade estadual goiana. Em 1984, em um congresso de reconstrução e reestruturação do movimento estudantil em Goiás, a UEE aprovou “a retomada daquela bandeira”. Carvalho (1999, p.03) afirma ainda que

[...] a criação da Universidade Estadual foi uma conquista dos diversos setores que se envolveram nesta luta. Foram vários os seminários sobre o ensino superior, debates e mobilizações promovidos pela comunidade em conjunto com a Comissão de Educação e Cultura da Assembléia Legislativa. O máximo que conseguimos alcançar, no entanto, foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás (LDB estadual), no final da 1998. Ela inclusive estabeleceu os parâmetros para a criação da Universidade Estadual Goiana.

A criação da UEG resultou do processo de transformação da Universidade Estadual de Anápolis e da incorporação das IES isoladas, mantidas pelo poder público estadual, por força da Lei Estadual nº. 13.456, de 16 de abril de 1999, que vinculou, organicamente, a UEG à Secretaria Estadual de Educação-SEE e sendo posteriormente, através do Decreto nº. 5.158, de 29 de dezembro 1999, vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia de Goiás-SECTEC. De acordo com Felipe⁷, que participou das mobilizações em prol da criação de uma universidade estadual goiana,

[...] essa situação permite mais atenção administrativa e recursos para o ensino Superior estadual, já que é o único nível de ensino de responsabilidade do órgão. (...) tal estrutura já é utilizada em vários estados brasileiros que também têm universidades estaduais (...) apesar de não haver levantamentos

⁷ Gilvane Felipe, na época, Secretário Estadual de Ciência e Tecnologia de Goiás e ex-presidente da UEE.

sobre os cursos necessários para a implantação (...) há verbas e muito interesse do governo da implementação da universidade (1999, p. 07)

A UEG foi criada a partir da fusão de várias faculdades isoladas, algumas já em funcionamento e outras que, apesar de existirem oficialmente, não funcionavam, como era o caso da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Santa Helena, criada em 1986, que contava com sede própria, inaugurada. A UEG foi estruturada como uma instituição *multicampi*, ou seja, que tem unidades e pólos espalhados por todo o Estado e sede central no campus da antiga UNIANA, em Anápolis.

Estas unidades estão situadas em diversos municípios goianos, inclusive Goiânia, onde funciona a ESEFEGO. Nesta data, 1999, havia Faculdades de Educação, Ciências e Letras em: Pires do Rio, Formosa, Goinésia, Iporá, Itapuranga, Jaraguá, Jussara, Morrinhos, Porangatu, Quirinópolis, São Luís de Montes Belos e Uruaçu; Faculdade de Filosofia Cora Coralina na Cidade de Goiás; Faculdade de Ciências Agrárias, Humanas e Letras de Itaberaí; Faculdade de Educação, Agronomia e Veterinária de São Miguel do Araguaia; a ESEFEGO, em Goiânia e a UNIANA. Esta última que já contava com 11 cursos e mais de dois mil alunos matriculados.

A UEG, como uma instituição, objetiva proporcionar o acesso à universidade a milhares de goianos que tem dificuldades de estudar por falta de opções ou porque tem que buscar cursos de nível superior em outros centros urbanos. Uma das principais diretrizes da UEG é a interiorização, através de suas unidades universitárias ou pólos.

Ex-diretor da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis-FECELQ, hoje uma das unidades universitárias da UEG, declarou

[...] que ao unir as faculdades isoladas, criar novas unidades e expandir as áreas do conhecimento, o governo rompeu com o isolamento e imprimiu uma nova mentalidade na educação em Goiás. Com isso democratizou o ensino superior dando acesso à universidade para milhares de goianos que estavam condenados a ficar sem curso superior, ou a ter de que buscar outros centros para cursá-lo.

Atualmente a UEG conta com 30 Unidades Universitárias e 20 Pólos Universitários oferecendo cursos de graduação, cursos seqüenciais, em forma regular, presencial e de pós-graduação. Quanto à organização interna da UEG,

torna-se necessário fazer uma distinção entre Unidades Universitárias e Pólos Universitários. De acordo com Silva, (2002, p.48)

[...] Unidade Universitária é a designação dada ao órgão (unidade) da UEG e constitui seu aspecto administrativo e acadêmico, especializando-se nos ramos do saber através de coordenações específicas. A Unidade Universitária tem a congregação como órgão deliberativo e normativo máximo e um Conselho Acadêmico como órgão técnico de supervisão e deliberação em assuntos de ensino, pesquisa e extensão. A diretoria é o órgão executivo eleito pela comunidade da própria Unidade Universitária, os pólos de ensino universitário não possuem a mesma infra-estrutura administrativa que as unidades universitárias.

Segundo Carneiro *et al*, (2003, p.6)

[...] O Pólo, é uma nova modalidade de acesso ao ensino superior, caracteriza-se por um novo espaço educacional descentralizado que vem atender as demandas do interior do território goiano. Além disso, ela também é marcada por uma excepcionalidade, onde o Pólo organiza-se provisoriamente e aloca recursos temporários, materiais, humanos e pedagógicos, para responder as especificidades educacionais, locais e regionais. Após ter atendido as necessidades emergenciais de uma determinada localidade o Pólo poderá ser remanejado/deslocado para novas demandas em outros municípios do Estado de Goiás ou ser transformado em UNU (Unidade Universitária).

Brzezinski *et al*. (2003, p.12) define Pólo “ como local geográfico que abriga cursos de graduação do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação ou Licenciatura Plena Parcelada”.

Os 20 Pólos da UEG estão, no momento, localizados nas cidades de Goiatuba, Santo Antônio do Descoberto, Edéia, Aparecida de Goiânia, Niquelândia, Catalão, Santa Terezinha de Goiás, Bom Jardim, Silvânia, Pirenópolis, Itapaci, Goiânia, Aruanã, Cristalina, Jataí, Mineiros, Planaltina de Goiás, Trindade, Vicentinópolis e Palmeiras de Goiás.

O foco desta dissertação é verificas a existência de reflexos, positivos e negativos, educacionais e sócio-econômicos oriundos da instalação de um Pólo Universitário da UEG, o Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás, que atende aos professores de Palmeiras de Goiás e municípios circunvizinhos.

Os Pólos tem uma importância fundamental em face da proposta do Programa de Licenciatura Plena Parcelada (PLPP) cujo desenvolvimento se deu

em função das necessidades apontadas pela LDB/1996, referentes a formação de docentes em nível de ensino superior para atuar na educação básica.

O processo de interiorização da UEG, através de suas Unidades e Pólos que trabalham com o PLPP gerou mudanças em todo o território goiano e, de acordo com Carneiro *et al* (2003, p.7),

[...] A estratégia de criação dos Pólos tem sido de importância fundamental para provocar mudanças significativas na sociedade e quebrar o monopólio do saber em dupla direção:

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

II-do ponto de vista distributivo, pois tem sido um instrumento para desconcentração do conhecimento/saber, da renda e do poder, uma vez que na nossa sociedade, este último, tem como uma de suas fontes a renda e o conhecimento.

Oliveira (1999, p.14), reitor da UEG, ex-presidente da UEE, que na década de 1980 atuou em seminários, debates e discussões a favor de uma Universidade Estadual de Goiás, declarou que

[...] nos próximos anos outros municípios também receberão unidades da UEG e novos cursos serão criados nas faculdades já existentes. Das onze (11) (*sic*) faculdades previstas, cinco (05) começam a funcionar no próximo ano e são as unidades de Campos Belos, Santa Helena, Posse, Sanclerlândia e Luziânia.

A criação da UEG por um ato legal do governador Marconi Perillo não deve ser analisada apenas como um mero ato formal de englobar as faculdades estaduais isoladas existentes em uma única instituição. Conforme Carvalho (1999, p.03)

[...] É um projeto que se contrapõe ao método utilizado no passado, de criação aleatória de unidades isoladas de ensino superior Estado afora, muitas vezes não respeitando nenhum critério acadêmico ou demandas das microrregiões, e sim a fins meramente eleitorais. Cada um agia de forma isolada pela falta de uma política governamental para o setor.

Este projeto de expansão planejada é questionado pelo deputado estadual Paulo Garcia, em entrevista concedida ao Jornal do Cerrado, em março de 2004, colocando-se ao lado daqueles que lutam pela valorização da UEG, afirmou ser este o sentido em que levanta as críticas, críticas propositivas e, ao analisar a presença da UEG em cerca de 50 municípios, distribuídos estrategicamente pelo Estado, observou que a existência destas unidades:

[...] não significa necessariamente que haja um planejamento estratégico de ocupação geográfica do Estado. Estar presente em 50 dos 246 municípios goianos não significa que ela abranja a maior parte do conglomerado populacional urbano ou rural do Estado. Mas, partindo do pressuposto de que a divisão seja estratégica - uma vez que não parece ser, até porque nós temos recebido constantemente solicitações de alguns municípios (...) há muito questionamento sobre a posição das Unidades da UEG.

No caso do Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás, após a solicitação de sua instalação, ocorreu um levantamento das necessidades de criação de cursos na região para formação de professores das redes municipal e estadual de educação e posteriormente da rede privada. Este levantamento apresentou as necessidades e como tal se configura como planejamento que considerou as reais demandas da região.

A Universidade Estadual de Goiás completou cinco anos em abril de 2004. A instituição, através de seus gestores, vem procurando estruturar-se e, principalmente, consolidar-se como uma universidade voltada para a sociedade goiana. Oliveira (2003) comentando as dificuldades e problemas que a UEG enfrenta, afirma que as mesmas não são um impeditivo, mas um estímulo:

[...] Quando dizemos que a UEG expressa a força do cerrado, estamos nos espelhando no ipê amarelo que talvez seja a árvore mais bonita do cerrado e curiosamente mostra sua beleza na seca. A UEG tem essa característica, ou seja, na dificuldade consegue se expressar.

Os meios de comunicação, a propaganda institucional da entidade, a propaganda político partidária apresentam a UEG como uma “criação” do governador Marconi Perillo. Para Gramsci (1991, p.43) “[...] o político em ação é um criador, um suscitador; mas não cria nada, nem se move no vazio turbido dos seus desejos e sonhos. Baseia-se na realidade factual”. Assim cabe ao político-gestor reconhecer e atuar atendendo as demandas da população e as necessidades sócio-econômicas e políticas.

Um estudo mais detalhado da Lei nº. 13.456, de 16 de abril de 1999, permite apreender que, mesmo não se referindo, especificamente, à criação de uma universidade, da Universidade Estadual de Goiás, esta lei refere-se à transformação de uma universidade em outra e também da transformação de autarquias estaduais, já existentes ou não, em unidades administrativas da UEG.

[...] II-são transformados, observando o disposto no Art. 28, no que for cabível.

a) na Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis, a Universidade Estadual de Anápolis.

b) em Fundação Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis, a Fundação Universidade Estadual de Anápolis.

c) em unidade administrativas da Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis, as seguintes autarquias estaduais:

1- Escola Superior de Educação Física de Goiás-ESEFEGO.

2- Faculdade (...)

Confirma-se este fato pelo Parecer nº. 009/2002, do Conselho Estadual de Educação, da Câmara de Educação Superior, que teve como conselheira relatora a professora Maria do Rosário Cassimiro e foi aprovado em seu Conselho Plenário:

[...] fica-me claro que a Lei Estadual nº. 13.456 não trata da CRIAÇÃO de uma nova universidade, mas da TRANSFORMAÇÃO de uma universidade em outra, o que na teoria e na prática resulta tão somente em uma mudança de denominação de Universidade Estadual de Anápolis para Universidade Estadual de Goiás.

No decorrer da campanha eleitoral de 2002, a criação da UEG tornou-se um dos pontos mais polêmicos, principalmente com relação à sua “paternidade”, o que demonstra a sua importância e o papel que esta instituição educacional desempenha na formação e na qualificação de recursos humanos, sobretudo na qualificação de professores.

A oposição política ao governo Marconi Perillo afirmou que a UEG não é criação deste, mas uma herança dos governos passados que Marconi Perillo simplesmente oficializou, através de uma lei, unificando instituições, na sua maioria criadas ao longo de governos peemedebistas, sob o nome de Universidade Estadual de Goiás.

Procede, de certa forma, esta crítica vez que a maioria das IES isoladas no Estado foram criadas nas gestões de Íris Rezende e Henrique Santillo. A expansão do ensino superior em Goiás a partir de 1983, coincide com o início do governo de Íris Rezende. Dourado (1999, p.67), entretanto, aponta que “a implementação dessas faculdades, de maneira geral, foi efetivada de modo insatisfatório, sem condições básicas para o seu real funcionamento”.

Reconhece-se que uma instituição de ensino superior como a UEG, historicamente, não tem condições de ser criada de um momento para outro,

mediante a assinatura de um decreto. É necessário que ela esteja presente como uma necessidade coletiva. A criação desta instituição vai além de um empreendimento físico, exige uma participação de recursos humanos e a compreensão coletiva da importância desta realização.

Do mesmo modo que há críticas em relação à criação da UEG na gestão do governador Marconi Perillo, também há elogios e reconhecimento, pois sua ação política resgatou a expectativa de milhares de goianos. A transformação, da UEG, para muitos, parece ter tornado possível a concretização de antigas aspirações da sociedade goiana, principalmente da comunidade acadêmica. De acordo com a visão de Carvalho (1999, p. 3), quando apresenta-se em defesa da ação política do governador: “[...] no que diz respeito à UEG, a principal diferença entre o atual governo e as gestões peemedebistas que se alternaram no poder nos últimos 16 anos está justamente no fato do respeito à vontade popular”.

Uma das facetas da prática política é o ato dialético de transformar, de mudar o “*status quo*”, de produzir algo novo que atenda as reais necessidades de uma determinada população. Existindo uma necessidade operacional, pedagógica, política e financeira de unificação das 13 pré-existentes instituições estaduais goianas na UEG, a ação, a prática política do Governador Marconi Perillo atinge seu objetivo de fortalecer e expandir o ensino superior em Goiás.

Quanto à prática, Poulantzas (1997, p. 39) afirma

[...] prática assume aqui o sentido de um trabalho de transformação sobre um objeto (matéria-prima) determinado, cujo resultado é produção de algo novo (o produto) que constitui freqüentemente, ou pelo menos pode constituir, uma cesura com os elementos já determinados do objeto (...) a prática política é o ‘motor da história’ na medida que seu produto constitui afina a transformação da unidade em uma formação social, nos seus diversos estágios e fases.

A deputada estadual Carla Santillo recordou os anseios de seu pai, o ex-governador Henrique Santillo, de criar a UEG. Um grande passo foi dado com a criação da UNIANA. Quanto à discussão sobre a “paternidade” da UEG, Carla Santillo afirmou, em entrevista ao Jornal do Cerrado, que

[...] infelizmente, no poder público existe um ciúme muito grande. Se os governantes não tivessem essa vaidade, essa briga para saber quem é o pai da criança, nos teríamos obras e avanços muito maiores do que temos hoje. Quando uma idéia da certo, todos se sentem dono dela.

Houve muitas pessoas que realmente colaboram com a criação da UEG. Cada um tem seu papel e cabe a todos ter um pouco de humildade, para reconhecer o mérito do outro, a parcela de cada um. Então, ao contrário de estarmos aqui discutindo quem fez ou deixou de fazer, o ideal seria que nos estivéssemos todos unidos para ajudar um patrimônio de todos os goianos (...) a UEG é patrimônio de todos os goianos. (2002, p.01)

Até 1998, a atual UEG compunha-se de instituições de ensino superior isoladas, constituídas, na maioria das vezes, sem nenhuma articulação ou planejamento unificado e com cursos concentrados nas áreas de licenciatura, com faculdades restringindo-se apenas às atividades acadêmicas de ensino, sendo que as atividades de pesquisa eram praticamente inexistentes. De acordo com o Plano Institucional de Desenvolvimento da UEG-2003-2007, “[...] mesmo na UNIANA, com baixo nível de titulação de seus professores e nenhum programa de pós-graduação *stricto-sensu*, a pesquisa era bastante incipiente”.

A partir da transformação das faculdades isoladas em universidade, que se assenta nos princípios de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a UEG deve manter-se atenta a esses princípios, procurando ainda articular-se com o projeto para o desenvolvimento sustentável do Estado de Goiás.

Todos sabemos que, embora com dinâmicas e entusiasmos diferenciados nas várias instituições em função do peso e dos constrangimentos das suas tradições, a universidade está a mudar profundamente reanalizando o sentido da sua missão e adequando a sua administração, organização e gestão escolar e curricular, pedagógica, científica, de investigação e nos serviços de extensão à comunidade em que a instituição universitária se insere como um verdadeiro vector de progresso científico, tecnológico, artístico, social, cultural. (TAVARES, 2001, p.31).

Assim, a UEG tem de ser mais que uma instituição de reprodução do saber. Esta tem de se construir como uma instituição produtora do conhecimento, seja através de pesquisa, seja de ensino de pós-graduação.

3.2. Aspectos estruturais e organizacionais da UEG

A estrutura organizacional da UEG, dentro das limitações burocráticas, é composta de forma a estimular a participação representativa de todos no processo decisório e atua visando democratizar o acesso popular à formação profissional de nível superior. Esta estrutura e organização encontram-se no Estatuto aprovado em um processo amplo e democrático pela Assembléia Estatuinte, conforme previsto pela Lei nº. 13.456. Sua homologação deu-se através do Decreto nº. 5.130, de 03 de novembro de 1999, o qual apresenta, em seus Artigos 1º e 3º, a UEG como universidade, como instituição de ensino, pesquisa e extensão, com caráter público, gratuito e laico; uma instituição com autonomia científica, didático-pedagógica, administrativa, orçamentária, de gestão financeira, patrimonial e disciplinar, em conformidade com o estabelecido pela Constituição Federal de 1988.

Cabe ressaltar, neste momento, o papel da Assembléia Estatuinte da Universidade Estadual de Goiás e destacar que a UEG é a única universidade de Goiás que tem uma participação democrática ampla nas decisões através da Assembléia Estatuinte. Há um espaço democrático na UEG em que a Assembléia Estatuinte participa das decisões de forma coletiva, integrando se como um órgão decisório. Esta ampla participação, de acordo com Bobbio (1987, p. 155),

[...] ocorre apenas através da integração da democracia representativa com a direta, mas também, e, sobretudo através da extensão da democratização – entendida como instituição e exercício de procedimentos que permitam a participação dos interessados nas deliberações de um corpo coletivo – a corpos diferentes daqueles propriamente políticos.

A Assembléia Estatuinte é um fórum coletivo de natureza acadêmico-político, de caráter deliberativo, autônomo e soberano que, em atendimento ao disposto na Lei nº. 13456/99, aprovou o Estatuto e o Regimento Geral da UEG. Este fórum, tem como uma de suas responsabilidades a elaboração do Projeto Político-Pedagógico e Administrativo da UEG (PPPA/UEG), o que permitirá a continuidade da construção da identidade coletiva uegeana.

Destaca-se que, no momento, este fórum não está desenvolvendo tal responsabilidade. Em setembro de 2002, na sede da UEG, em Anápolis, ocorreu a primeira reunião de Delegados da Assembléia Estatuinte para a elaboração do PPPA da UEG. Outras reuniões da Estatuinte foram realizadas para a continuidade do trabalho. Inclusive com a eleição de uma Comissão Coordenadora da Estatuinte, sob a direção do Prof. Augusto Fleury, com ampla representatividade dos docentes, discente e administrativos para discussão e elaboração da proposta do PPPA. Comissão esta, que a pesquisadora faz parte como membro eleito pelo corpo docente, administrativo e discente do Pólo Universitário da UEG de Palmeiras de Goiás, em 2002, e como representante dos docentes da Universidade Estadual de Goiás, eleita em maio de 2003 na Primeira Reunião da Assembléia Estatuinte para elaboração do PPPA, em Caldas Novas.

Porém, desde agosto de 2003, as atividades da Assembléia Estatuinte estão paralisadas, bem como a elaboração do PPPA pela Comissão Coordenadora, reduzindo-se assim o espaço democrático e os objetivos da UEG.

Cada instituição tem objetivos que se constituem de propósitos orientadores das ações a serem implementadas para atingir as metas propostas. O Estatuto da Fundação Universidade Estadual de Goiás-FUEG, apresenta a missão original da UEG:

[...] Art. 27 – A UEG tem como missão original pesquisar, desenvolver, organizar, divulgar e partilhar conhecimentos, ciências e percepções, ampliando o saber e a formação do ser humano para a atuação sócio-profissional solidária e coerente com as necessidades e culturas regionais com o objetivo de que homens e mulheres conquistem sua cidadania num projeto de sociedade equilibrada, nos parâmetros da equidade.

No decorrer das discussões internas na UEG para a elaboração do Plano Estratégico de Desenvolvimento Institucional Construindo a UEG que Goiás precisa-PDI (2001-2004) ocorreu uma revisão e uma reelaboração da missão institucional da UEG, que passou a ter nova redação:

[...] Produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, desenvolver cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de inserirem-se criticamente na sociedade,

e promoverem a transformação da realidade sócio-econômica do Estado de Goiás e do Brasil (PDI-UEG, 2003-2007).

O PDI da UEG projeta-a, para um futuro não muito distante, como uma universidade consolidada, respeitada e detentora de avaliações excelentes por parte dos órgãos fiscalizadores competentes. Uma universidade que será reconhecida pela excelência de seu ensino e pelos profissionais qualificados que atuarão em unidades universitárias com uma infra-estrutura adequada e autônoma, em busca da produção do conhecimento através da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Pensa-se, de acordo com Gramsci, que estabeleceu, claramente, a missão maior de uma universidade quando:

[...] Antes de mais nada, e no plano mais geral, a universidade tem a tarefa humana de educar os cérebros para pensar de modo claro, seguro e pessoal, libertando-o das névoas e do caos nos quais uma cultura inorgânica, pretensiosa e confucionista ameaçava submergi-lo, graças a leituras mal absorvidas, conferências mais brilhantes do que sólidas, conversações e discussões sem conteúdo (GRAMSCI, 1982, p. 21).

Para que uma instituição cumpra sua missão institucional, se organize e se desenvolva há uma série de princípios que deve nortear as ações. O Art. 4º do Estatuto da Universidade Estadual de Goiás destaca os princípios norteadores de suas atividades:

[...] I – respeito à liberdade de pensamento e de expressão, sem discriminação de qualquer natureza;
 II – universidade do conhecimento;
 III – igualdade de oportunidade no acesso, na participação, e na permanência nas atividades de pesquisa, ensino e extensão;
 IV – pluralidade ideológica e acadêmica;
 V – democracia e transparência na gestão;
 VI – obediência à legislação vigente;
 VII – integração sistêmica entre educação, trabalho e atuação social;
 VIII – valorização e reconhecimento das experiências práticas;
 IX – indissociabilidade das atividades de pesquisa ensino e extensão.

Para atender estas atividades, impõe-se a existência de uma organização. O Art. 7º do Estatuto dispõe sobre a estrutura organizacional da UEG:

[...] Art. 7. A Universidade Estadual de Goiás tem a seguinte estrutura.
 I – Colegiado não deliberativos;
 II – Órgãos da administração superior;

- III – Unidades Universitárias;
- IV – Órgãos suplementares.

No interior de cada estrutura organizacional, encontra-se a cultura corporativa ou organizacional. Como cada cultura possui palavras e discursos próprios, há, pois, uma dinâmica cultural. Foucault (1996, p. 7) evidencia a relevância de se considerar o discurso para se perceber esta dinâmica organizacional:

[...] Estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra, mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder é de nós (da instituição), só de nós, que lhe advém.

Em contraponto, Enguita (1993, p. 289) questiona de “[...] onde sairia esse espírito corporativo, tão necessário para o bom andamento das coisas, que geram os graus ou as especializações num ensino bem estruturado”.

De acordo com Gramsci (1982, p. 126) a organização acadêmica deverá ser

[...] reorganizada e vivificada de alto a baixo. Territorialmente, possuirá uma centralização de competências e de especializações: centros nacionais que se agregarão às grandes instituições existentes, seções regionais e provinciais e círculos locais urbanos e rurais. Dividir-se-á por especializações científico-culturais, que serão representadas em sua totalidade nos centros superiores, mas só parcialmente nos círculos locais.

Entre os colegiados não deliberativos da Universidade têm-se a Assembléia Universitária e o Conselho Comunitário.

A Assembléia Universitária é constituída por docentes, discentes, servidores técnico-administrativos e convidados, presidida pelo reitor, podendo se reunir em qualquer um dos *campi* da universidade. A regra contida no Art. 10 do Estatuto estabelece as finalidades da Assembléia Universitária:

- [...] I – conhecer, por exposição do Reitor, os fatos marcantes da vida universitária, os planos, os programas e os projetos institucionais e outros fatos que a instituição julgue necessário comunicar;
- II – assistir a outorga de diploma honoríficos e medalhas de mérito;
- III – assistir a cerimônias de colação de grau;
- IV – assistir a eventos de natureza cultural ou científica promovidos pela Universidade.

O Conselho Comunitário da UEG é um órgão de natureza consultiva e tem finalidade de assegurar a participação de segmentos representativos da sociedade nos assuntos relativos à atuação da universidade. De acordo com o Estatuto da UEG, sua convocação ocorre para o exame das demandas da sociedade, visando a propor o desenvolvimento da pesquisa, do ensino e da extensão em áreas prioritárias, em parceria com diversos setores do poder público e da sociedade civil. O Conselho Comunitário é presidido pelo Governador do Estado de Goiás e tem entre seus membros representantes de vários órgãos ou instituições, entre eles o Secretário de Estado da Ciência e Tecnologia, o Reitor da Universidade, representantes da Assembléia Legislativa, do Tribunal de Justiça, do Conselho Estadual de Educação, das entidades como SBPC, ADES, UEE, UBES e de outros membros que poderão ser convidados conforme a pauta de cada reunião.

Entre os órgãos de administração superior da universidade, tem-se o Conselho Universitário, o Conselho Acadêmico e a Reitoria.

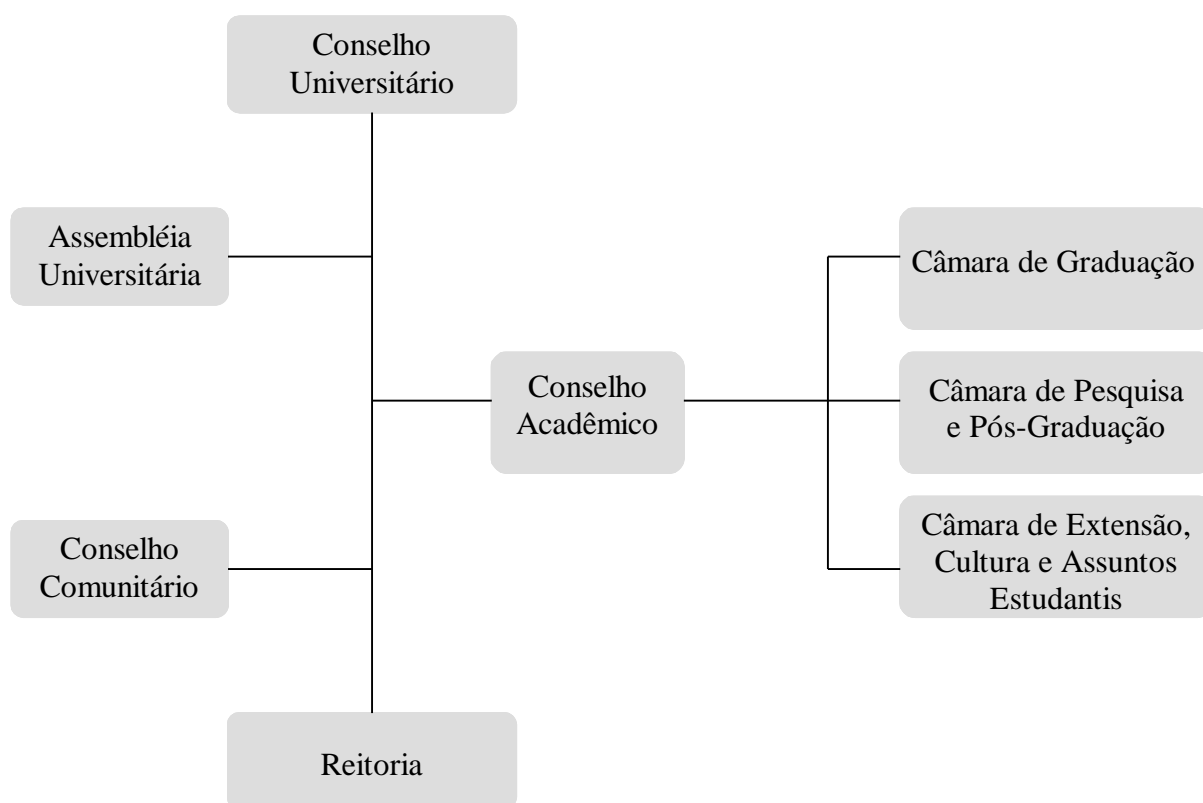


Figura 1: Estrutura Organizacional da Administração Superior da UEG

O Conselho Universitário-CsU é um órgão de função normativa, deliberativa e para recursos na universidade, tendo entre suas atribuições, dispostas no Art. 14 de seu estatuto, interpretar e fazer cumprir a legislação vigente, principalmente a que se refere à educação superior, bem como o Estatuto, o Regimento e as Normas Gerais da UEG aprovar os planos de desenvolvimento da universidade, os planos e linhas de pesquisa e extensão, e as propostas referentes a criação ou à extinção de cursos de graduação, pós-graduação e seqüenciais, bem como convênios, contratos e oferta de vagas. O CsU é presidido pelo reitor e compõe-se, conforme o Estatuto pelo reitor, um representante da SECTEC e do Conselho Curador da FUEG, os pro-reitores, das UnU, 10% de representante do corpo docente e 20% da representação dos membros natos do corpo discente.

O segundo órgão da administração superior da UEG é o Conselho Acadêmico, órgão técnico de supervisão e deliberação em assuntos de pesquisa, pós-graduação, graduação, extensão e cursos seqüenciais. Presidido pelo reitor, o conselho é constituído pelos pró-reitores, por dois representantes de cada pró-reitoria, três representantes dos estudantes e três representantes dos docentes, eleitos de acordo com as normas vigentes no Regimento do Conselho Acadêmico.

O terceiro órgão a integrar a administração superior da UEG é a Reitoria, constituída pelo reitor e pelos pró-reitores, que são indicados pelo reitor e nomeados pelo governador, sendo o órgão executivo que administra, coordena, fiscaliza e superintende todas as atividades da universidade, além de executar as deliberações dos Conselhos, devendo atuar “em harmonia e integração sistêmica com a Fundação e a Secretaria de Ciência e Tecnologia, em função das finalidades institucionais”, conforme expresso no parágrafo único do Art. 23 do Estatuto da UEG. O reitor atendendo a dispositivo legal (Art. 79, Lei nº. 26/96) será eleito pela comunidade acadêmica.

Esta repartição de poderes e competências já foi examinada por Gramsci (1982, p.119):

[...] Pode-se observar, também, que os órgãos deliberativos tendem cada vez mais a diferenciar sua atividade em dois

aspectos ‘orgânicos’: o deliberativo, que lhes é essencial, e o técnico-cultural, onde as questões sobre as quais é preciso tomar resoluções são inicialmente examinadas por especialistas e analisadas cientificamente.

3.2.1. As Pró-Reitorias

De acordo com o Art. 27 do referido estatuto, a Reitoria é integrada por três órgãos: Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação e a Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. Nesta parte da dissertação far-se-á estudo da estrutura, missão e papel de cada uma. Concluído este, deter-se-á na oferta de cursos de graduação, cursos seqüenciais, de pós-graduação *lato e stricto sensu*, pesquisa e extensão.

Pró-Reitoria de Graduação – PrG

De acordo com o Regimento Geral da UEG, a Pró-Reitoria de Graduação-PrG é responsável pelo planejamento, coordenação, execução, controle, supervisão e avaliação das atividades de graduação, em consonância com os objetivos da UEG e as políticas públicas.

Para cumprir objetivos da UEG em relação ao desenvolvimento do Estado, a Pró-Reitoria busca ofertar mais cursos de graduação no decorrer da expansão da instituição, que não pode ser analisada apenas pelo número de cursos, mas também pela presença física da universidade em muitos municípios do Estado de Goiás. A seguir apresenta-se a evolução da oferta de cursos regulares.

Tabela 5: Evolução de vagas e cursos regulares da Graduação da UEG.

Discriminação	1999	2000	2001	2002	2003
Cursos ofertados	50	91	92	92	98
Vagas oferecidas	2.260	4.130	4.170	4.160	4.265
Processo seletivo					
Matrículas	7.801*	**	**	14.830	16.112

Fonte: Pró-reitoria de graduação da UEG

* - Referência a dezembro de 1998.

** - Dados não disponíveis na Instituição.

No período de 1999 a 2003, a expansão da UEG em aspectos quantitativos é notável. Destaca-se uma variação de 96% no número de cursos ofertados e de 86,72% no total de vagas disponíveis no processo seletivo. Verificou-se também um alto índice de aumento, 106,54%, no total de matrículas.

A Pró-Reitoria de Graduação da UEG, segundo expresso no PDI (2003-2007) tem a oportunidade de desenvolver, de ser modelo em seu ensino de graduação e ser reconhecida pela excelência de seus cursos ao diagnosticar o crescimento da demanda por vagas no ensino de graduação e a presença da UEG, através de seus *campi* nas mais diversas regiões do Estado. Estas oportunidades estão e estarão sobre constante ameaça frente a novas sistemáticas de trabalho, que demandam adequações rápidas nos cursos de graduação para atender às exigências do mercado, que deseja um profissional mais qualificado e polivalente.

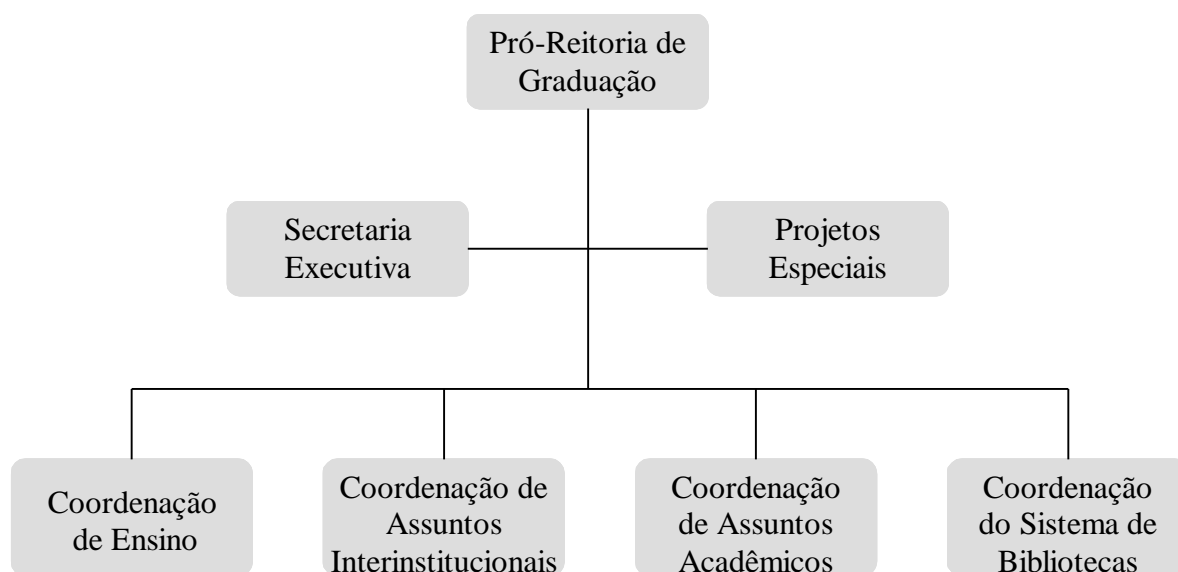


Figura 2: Organograma da Pró-Reitoria de Graduação da UEG.

A PrG nas discussões para elaboração do PDI (2003-2007), reconhece como ameaça maior para o ensino de graduação da UEG não apenas o mercado mas, principalmente, a dependência financeira, dado os poucos recursos que a instituição vem recebendo do governo estadual.

Entre outros fatores negativos foi observada a inexistência de políticas que possam nortear as ações da Pró-Reitoria de Graduação em relação à

criação de novos cursos e de estágios supervisionados; a desestruturação dos projetos pedagógicos dos cursos, que têm apresentado sobreposição de conteúdos programáticos entre as disciplinas; bibliografias desatualizadas e sem definição clara de um eixo epistemológico evidente. Destacou-se ainda a falta de materiais, equipamentos e instrumentos de apoio para a realização de tarefas, tanto em sala de aula como no âmbito da PrG, dificuldades que só serão superadas a partir de maiores investimentos financeiros na UEG.

A Pró-Reitoria destacou também seus pontos fortes, que permitirão o cumprimento de sua missão institucional. Entre estes pontos destacam-se o conhecimento de suas fraquezas, ameaças e oportunidades; a consciência dos problemas vividos pela Universidade; o entendimento de que a mudança é necessária e possível e, para isto, tem que contar com um grupo de profissionais motivados no propósito de transformar e consolidar a UEG.

Apesar dos problemas, a UEG vem se expandindo pelo interior do Estado de Goiás, não só em número de matrículas como em novos cursos de graduação, em 30 UnU e 20 pólos universitários voltados para a formação de professores, o que permitiu a evolução da oferta dos programas de graduação da UEG. Esta expansão deu-se pela interiorização, pela democratização do acesso ao ensino superior que, agora, se faz presente em muitos municípios goianos. Tavares (2001, p. 23), afirma:

[...] É preciso, na verdade, descentralizar, desburocratizar as instituições universitárias tornando-as mais operacionais, flexíveis, resilientes, capazes de contribuir, de modo mais eficaz, para dar respostas rápidas e ajustadas aos inúmeros problemas que as sociedades dos nossos dias colocam. Isto, no entanto, sem deixar cair em sistemas excessivamente basistas e individualistas nos quais vale atingir determinados objetivos por caminhos, às vezes, tortuosos e em que a competência é avaliada por critérios talhados à medida dos candidatos que se pretende promover ou impor. Mais transparência, e menos clientelas, *lobies* (sic) sinistros, atravessamentos desonestos que pouco têm a ver com propostas sérias e descomprometidas.

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PrP.

De acordo com o parágrafo 2º do Art. 22 do Regimento Geral da Universidade Estadual de Goiás, a atribuição de coordenar o ensino de pós-graduação *stricto e lato sensu*, bem como as atividades de pesquisa na UEG é

da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação–PrP que, após um processo de modificação, encontra-se reestruturada conforme.

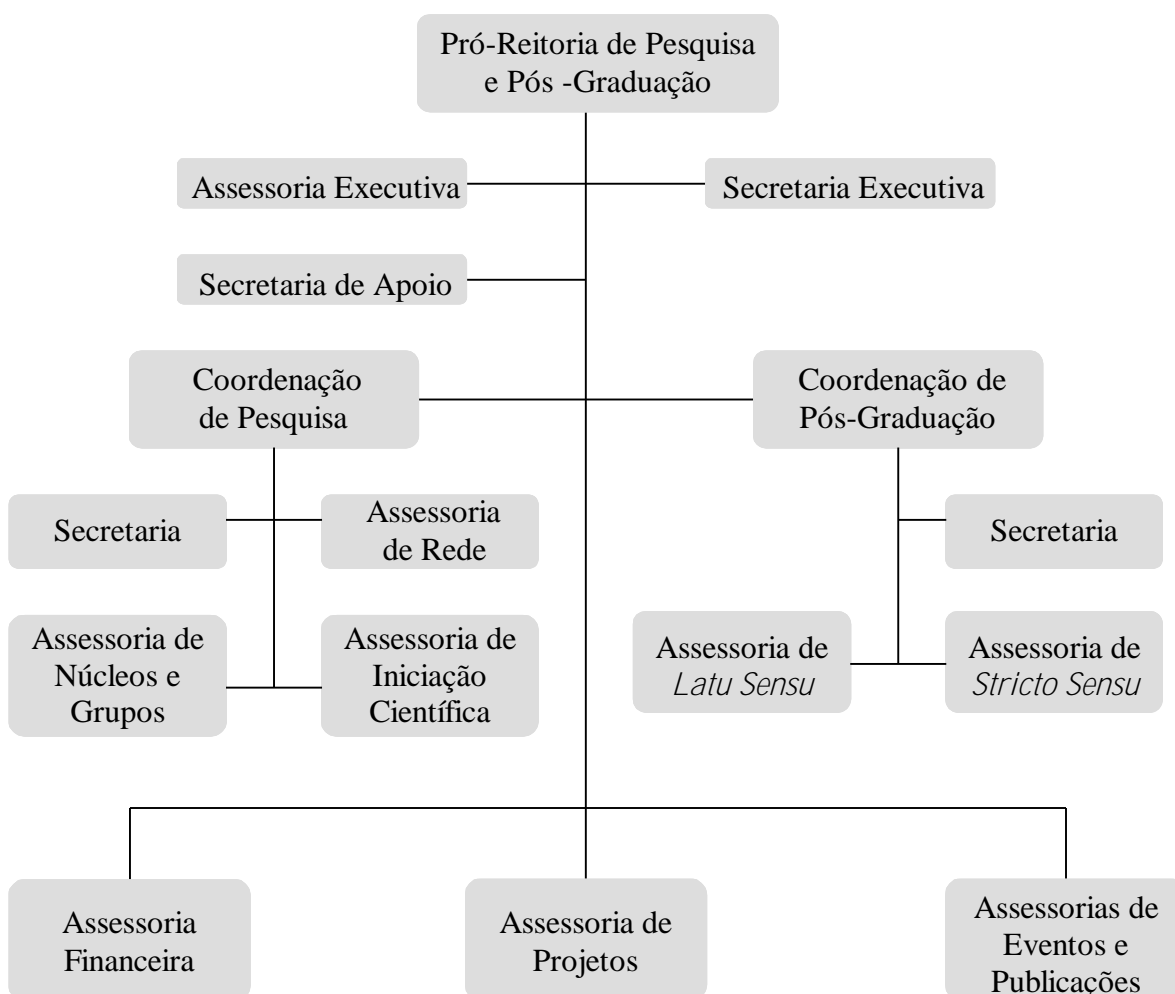


Figura 3: Organograma da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da UEG.

A PrP da UEG, conforme expresso no PDI, tem buscado desenvolver suas ações baseando-se no princípio de indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, procurando a integração entre educação, trabalho e atuação social.

A PrP tem entre seus propósitos a socialização do conhecimento e do saber científico. Para que tais propósitos se configurem como realidade, a PrP traça metas, novas formas de financiamento e recursos tecnológicos para a qualificação docente, o que permitirá o surgimento de programas de pós-graduação, em um processo de retroalimentação..

Para se consolidar, tem de se agarrar às oportunidades do momento, como a exigência de profissionais qualificados, que favorece a expansão das

áreas de pós-graduação e pesquisa, bem como a organização de núcleos de pesquisa, buscando convênios e parcerias com órgãos financiadores de pesquisa, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq e a SECTEC. Para que esta consolidação ocorra, a PrP terá de superar os aspectos negativos: a carência de formação profissional adequada; a falta de apoio operacional e de interação entre as pró-reitorias; a carência de obras especializadas no acervo da biblioteca e a pouca disponibilidade de laboratórios para atender às linhas de pesquisa já propostas. A PrP levanta ainda entre as ameaças que podem interferir na consolidação a situação periférica da UEG em relação ao “eixo nacional” de captação de recursos para pesquisa e pós-graduação e a dependência financeira frente à imprevisibilidade das medidas advindas da política estadual.

A Instrução Regimental nº. 001/2003, que dispõe sobre as atribuições dos pró-reitores da Universidade Estadual de Goiás, em seu Art. 2º, define as atribuições da PrP, que são “ [...] planejar, coordenar, executar, controlar, supervisionar e avaliar as atividades do ensino de pós-graduação *stricto e lato sensu*, bem como das atividades de pesquisa na UEG”.

As alterações da sociedade moderna e o crescente grau de exigência por profissionais cada vez mais qualificados e criativos, faz com que estes recorram a cursos de pós-graduação, seja para consolidar sua formação como pesquisadores, seja para a capacitação de especialistas. Enguita (1993, p. 261) afirma que

[...] A mercadoria força de trabalho é das que exigem um período de produção prolongado e, portanto, um forte investimento de capital. Além disso, não se consome um único ato, mas ao longo de toda a vida útil do trabalhador; isto leva a que somente se venda sua utilização por tempo determinado (ao que também leva o caráter de sujeito juridicamente livre do trabalhador), o que significa que tampouco pode se realizar no mercado a totalidade de seu eventual valor, nem com maior motivo, do valor de troca que lhe foi acrescentado no processo de qualificação.

Entende-se que um programa de pós-graduação é uma das condições básicas e necessárias para conferir-se a uma instituição de ensino superior o caráter verdadeiramente universitário

Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PrE

Desde o ano de 2001, a Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis–PrE, embasada nas diretrizes que norteiam a extensão universitária, vem procurando definir uma política de extensão para a UEG. As diretrizes para as atividades de extensão na UEG já estão regulamentadas em seu Regimento Geral, no Capítulo III, e na Resolução nº. 05/2001, aprovada pelo Conselho Acadêmico e pelo Conselho Universitário. A PrE apresenta a seguinte estrutura organizacional.

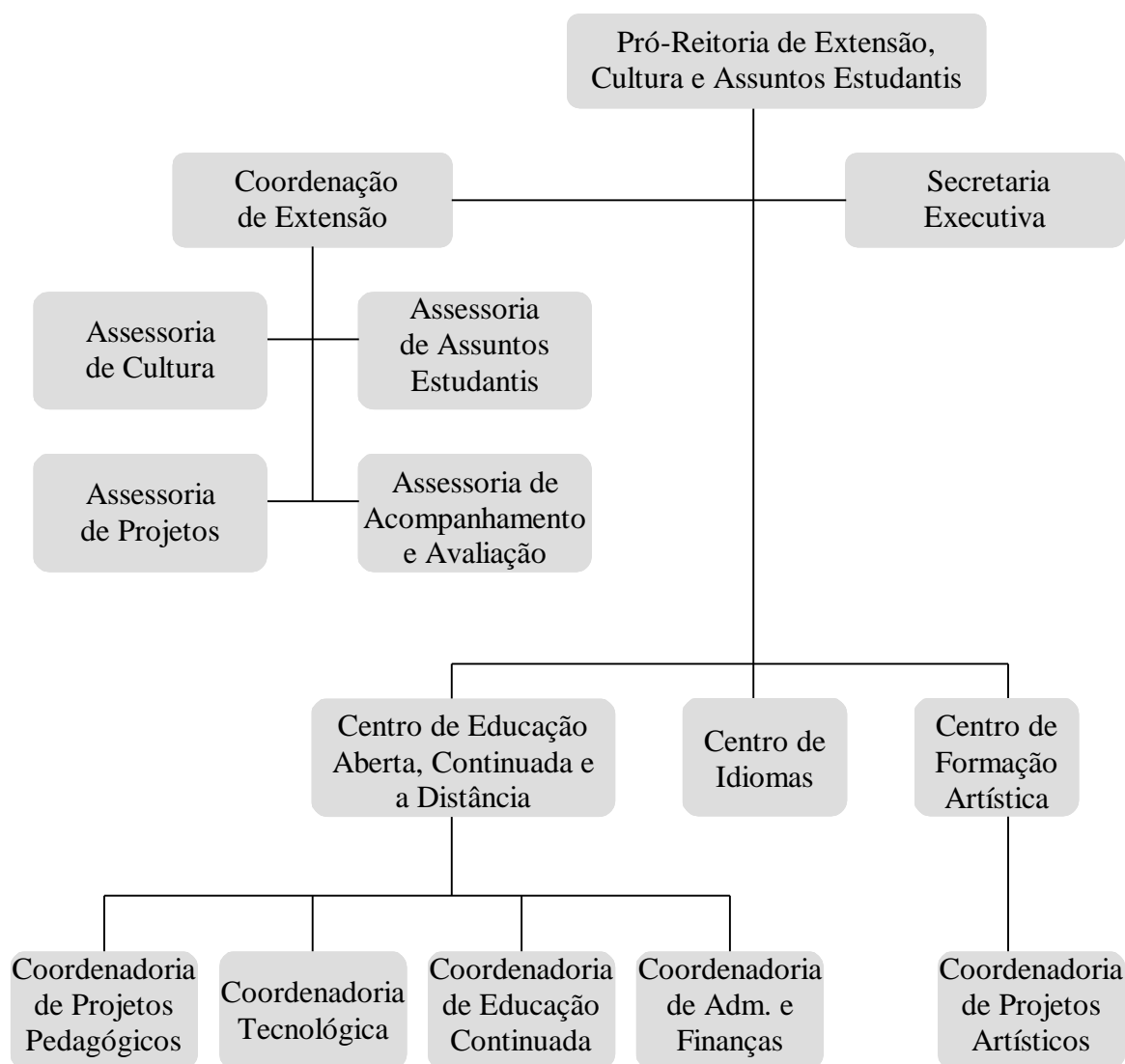


Figura 4: Organograma da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis.

A resolução n°. 11/2003, que aprova as Diretrizes e Políticas para a Extensão na Universidade Estadual de Goiás, define, em seu Capítulo I, o Art. 2º, os objetivos da PrE :

[...] Art. 2º - O objetivo geral das atividades de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis e tornam acessível à sociedade o conhecimento e a cultura de domínio de Universidade, sejam eles originados de sua produção ou da sistematização do conhecimento universal disponível.

A referida resolução também conceitua a extensão universitária na UEG em seu Art. 4º dizendo ser esta um processo educativo cultural e científico que conecta para sempre ensino e pesquisa permitindo e gerando alterações sociais.

A Resolução CsA n°. 18/2003 relaciona as atividades da PrE da UEG, regulamentadas e classificadas pela Câmara de Extensão: programas, projetos, cursos, produções e publicações, eventos e prestação de serviços. A PrE, além das atividades de extensão, tem sob sua responsabilidade as atividades e os assuntos estudantis. Na mesma Resolução define-se cultura, como:

[...] Art. 5º - A cultura abarca a estrutura social e humana no campo dos costumes, crenças, idéias arte, linguagem, moral, idéias, direito, tradições e outros aspectos. Assim concebida, a cultura se traduz e se revela nas formas de agir, sentir, imaginar, aprender, ensinar criar, fazer, enfim: no pensar de uma coletividade dinâmica e em constantes transformação.

De acordo com esta concepção de cultura, cabe à PrE promover diferentes manifestações artísticas na universidade e nas comunidades em que desenvolve atividades, abrangendo diversas modalidades, tais como artes visuais, artes cênicas, literatura, música, cinema, vídeo, produções-multimídia, entre outras cuja organização está vinculada à PrE, através de sua Assessoria de Cultura.

A concepção do que seria cultura e educação no mundo moderno é debatida por Forquim (1998, p. 18):

[...] No mundo contemporâneo, as dificuldades que se encontram para definir as relações entre educação e cultura não vêm somente das necessidades da seleção ou da transposição didáticas. Elas se devem a razões inerentes à própria situação da cultura e que traduz muito bem o conceito de “modernidade”: a educação é cada vez menos capaz, hoje em

dia, de encontrar um fundamento e uma legitimação de ordem cultural, porque a cultura “perdeu o seu norte” e se encontra privada das amarras da tradição e da bússola do princípio da autoridade.

À concepção da cultura como acumulação e cristalização de toda a experiência humana, à concepção da educação como recepção das novas gerações no interior do mundo “sempre já velho”, tradição ativa e transmissão de uma herança, a consciência moderna opõe sua experiência e sua exigência históricas da mudança.

Além da Assessoria de Cultura, outro órgão subordinado à PrE tem por objetivo articular o planejamento e a execução de projetos de caráter cultural, é o Centro de Formação Artística da Universidade-CFA/UEG. Outro órgão que merece destaque na PrE é o Centro de Idiomas da UEG.

3.3. Fins e objetivos da UEG

Embora o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás destaque, em seu Art. 5º, as finalidades da universidade, o PDI apresenta de uma forma mais clara os propósitos essenciais da UEG:

- [...]I – socialização do conhecimento científico e do saber por meio do ensino superior gratuito;
- II – democratização da educação, da cultura, da pesquisa científica e tecnológica;
- III – defesa dos direitos humanos;
- IV – preparação de profissionais para o mercado de trabalho capazes de se inserirem criticamente e promoverem a transformação da realidade social do país e do mundo;
- V – compromisso com a qualidade acadêmica, com orientação humanística e com preparação para o exercício pleno da cidadania;
- VI – desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação.

Para que a UEG possa atingir suas metas e colocar em prática esta visão que se projeta em seus propósitos e princípios é necessário conhecer e considerar suas forças e fraquezas, suas ameaças e oportunidades, que poderão permitir ou não a construção da UEG que Goiás espera.

A UEG deve levar em consideração o surgimento de novas áreas de conhecimento e de diferentes mercados de trabalho, o que passa a ter uma maior participação na definição de currículos e cursos, porém sem afastar a

universidade de seus princípios norteadores e sua missão institucional. A implantação da UEG permite a criação de um projeto educativo que possa atender as necessidades regionais, em prol do desenvolvimento do Estado, porém observando os aspectos regionais e buscando através do processo de interiorização, integrar diferentes regiões.

A UEG, devido a sua característica *multicampi* tem condições de criar um projeto educacional diferente para cada região do Estado considerando as tendências e vocações de cada uma, desenvolvendo projetos que viabilizem mais empregos e, conseqüentemente mais renda. Desenvolver-se a partir do princípio norteador de atendimento às vocações e potencialidades regionais levou a UEG a procurar conhecer as regiões e zonas do Estado a partir de suas demandas sócio-econômicas e/ou culturais. Para tal coletou dados, por exemplo, sobre as atividades econômicas desenvolvidas no interior do Estado, os principais ramos de atividade, os produtos de cada uma das microrregiões que têm norteado a criação de novos cursos.

Segundo Cunha (2001, p.46) “ [...] a educação é como mola mestra do crescimento”. A partir desta premissa, acredita-se que um município pode se desenvolver em todos os seus setores, mas a educação é geradora de desenvolvimento e, como tal, tem condições de fixar a população em suas cidades.

Todo município planeja se desenvolver economicamente e assim atingir o progresso social. A educação básica e superior aparecem como promessa de desenvolvimento econômico, quando cada município passa a buscar, junto a suas lideranças políticas, a instalação da UEG em sua região, através de uma Unidade Universitária.

O Pólo Universitário da UEG de Palmeiras de Goiás atende à todos os municípios da microrregião do Vale do Rio dos Bois mais alguns outros municípios de outras microrregiões vizinhas. Justificando-se a instalação de uma unidade da UEG pela análise de dados e estatísticas. Uma análise econômica das demandas no mercado de trabalho permite descobrir os cursos que devem ser oferecidos.

A partir desta ótica percebe-se que a instalação das unidades ou pólos universitários se deu mediante um estudo que teve como critério a análise das necessidades das regiões em que foram instaladas. Como exemplo, tem-se o curso de História em Goiás, de Administração Hoteleira em Caldas Novas, de Administração em Agronegócios em Santa Helena, de Farmácia, Química Industrial e Administração em Anápolis, entre outros.

3.4. Cursos e serviços oferecidos pela UEG

A UEG devido a sua característica *multicampi* oferece diversos cursos e serviços à comunidade goiana. A seguir far-se-á um breve estudo desta oferta.

3.4.1. Cursos de Graduação

Além da oferta dos cursos regulares a UEG desenvolve o Programa de Licenciatura Plena Parcelada. A Lei nº. 9.394/96 apresenta a questão da formação docente em nível superior:

[...]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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Também o Art. 87, parágrafo 4º da referida Lei levanta a questão da admissão de professores: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por rendimento em serviço”.

Considerando o disposto no Art. 62 da Lei nº. 9.394/96 que versa sobre obrigatoriedade de qualificação dos profissionais da educação e à impossibilidade das IES em Goiás oferecerem vagas suficientes para atender a esta demanda, a UEG criou, em 1999, o Programa Universidade para os

Trabalhadores da Educação, um programa compensatório que engloba o Projeto de Licenciatura Plena Parcelada. Com este Programa o governo de Goiás se propôs diplomar pelo menos 80% dos trabalhadores da educação das redes municipal, estadual e particular.

A UEG vem, também, desenvolvendo, programas em parceria com os governos estadual e municipais, bem como o Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Particular do Estado-SINEPE e Sindicato dos Professores de Goiás-SIMPRO. O Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação recebeu mais de 30 mil alunos matriculados em cursos diversos.

Os convênios da UEG para o PLPP são distribuídos em três modalidades: estadual, municipal e particular, perfazendo até o ano de 2003 um total de 268 cursos, sendo 136 em convênios com a rede estadual, 114 com a rede municipal e 18 com a rede particular.

O Projeto de Licenciatura Plena Parcelada da UEG surgiu com a finalidade de propiciar a capacitação de professores da educação básica através da Graduação, visando:

[...] Formar profissionais que oferecem de maneira dinâmica e dialética em diferentes estruturas, contextos e situações sócio-educativas, respaldada por uma sólida base teórica que possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades para uma melhor prática pedagógica e de gestão. (PDI-2003-2007, p. 210)

Pensa-se que a UEG cumpre seu papel social ao atuar de maneira direta contra as desigualdades regionais buscando a melhoria da qualidade da educação e, em decorrência, da qualidade de vida da população goiana, não só através dos cursos de graduação regular, mas também através dos convênios estabelecidos para a qualificação docente.

O primeiro convênio foi firmado entre a UEG e a SEE, no ano de 1999 com a oferta de vagas para os cursos de Pedagogia, Letras, História, Geografia, Química, Educação Física e Biologia. Este convênio já está em sua quarta edição, totalizando 10.165 vagas para docentes da educação básica da rede estadual de ensino.

Além do convênio da UEG com a SEE, outras parcerias foram firmadas, através de convênios com a Associação Goiana dos Municípios-AGM e com

sindicatos e associações de professores. Em 2000, a AGM firmou convênio com a UEG e, por intermédio deste as prefeituras municipais assinaram um Termo de Adesão, que já conta com seis edições, totalizando 18.065 vagas.

O Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás é fruto dos referidos convênios visando atender inicialmente os municípios de Palmeiras de Goiás, Palminópolis, Varjão, Paraúna e Nazário.

Em 2001, a UEG, ampliando as parcerias para oferta de cursos de graduação para docentes em exercício, através do PLPP, firmou convênios com o SIMPRO, com o Sindicato dos Professores de Anápolis–SIMPROR, com a Associação dos Professores de Caldas Novas e com a Fundação de Ensino Superior de Goiatuba, para a oferta de cursos de Pedagogia, História, Geografia, nas cidades de Goiatuba, Caldas Novas, Anápolis e Goiânia, que em três edições conta com 1.124 docentes matriculados, todos filiados a estas instituições. Em janeiro de 2003, o SINEPE torna-se mais um parceiro da UEG. Através deste convênio, foram oferecidos cursos de graduação em História, Letras, Pedagogia e Geografia.

A UEG, através do PLPP já formou 16.447 alunos e ainda conta com 19.130 alunos, que nesta pesquisa serão denominados professores-acadêmicos, em 248 municípios do Estado oferecendo 268 cursos: Pedagogia, Letras, Educação Física, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química, ministrados nos Pólos e Unidades Universitárias.

O Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás, foco desta dissertação, oferece 200 vagas em cinco turmas e quatro cursos: História, Matemática, Geografia, Letras mediante convênio estadual e Pedagogia com 240 vagas em cinco turmas através de convênios municipal e particular (SINEPE).

3.4.2. Cursos Seqüenciais

Um programa vinculado organicamente à Reitoria e pedagogicamente à Pro-Reitoria de Pesquisa da UEG é o Programa de Cursos Seqüenciais. De

acordo com a Lei nº. 9.394/96, os cursos seqüenciais incluem-se na educação superior:

[...] Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I – cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangências, abertos a candidatos que atendam os requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino.

Neste contexto, a UEG, oferece seis cursos seqüenciais: Gestão Pública, Gestão de Trânsito, Gestão Sanitária e Ambientação e Tecnologia Radiológica, cursos que são ministrados em 25 municípios goianos e atendem 4.885 alunos. O maior número de alunos matriculados nos cursos seqüenciais da UEG concentra-se no Curso de Gestão Pública num percentual de 74,61%.

Tabela 6: Número de alunos matriculados nos Cursos Seqüenciais-2003

Curso	Número de Alunos	Percentual
Gestão Pública	3.652	74,61
Ciências Imobiliárias	494	10,09
Gestão de Trânsito	158	3,23
Gestão Sanitária e Ambiental	206	4,21
Gestão de Agronegócios	174	3,55
Tecnologias Radiológicas	211	4,31
Total	4.895	100,00

Fonte: PDI, 2003-2007.

A UEG é pioneira em Goiás na implantação de cursos seqüenciais, uma modalidade de curso superior relativamente nova, que proporciona a profissionais de diversas áreas uma formação específica, para que possam desenvolver sua atividade profissional sem ter de passar obrigatoriamente, pela graduação. Para viabilizar os cursos seqüenciais, foi estabelecido um convênio entre a Fundação Universitária do Cerrado (FUNCER) e com a FUEG. Como os cursos seqüenciais não são cursos regulares e nem permanentes, estes não possuem dotação orçamentária que permita sua realização e assim devem ser custeados pelos alunos.

3.4.3. Cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*.

A UEG apresenta um progresso em relação aos cursos de pós-graduação *lato sensu* e tenta atender às solicitações destes cursos com projetos em áreas estratégicas e de interesse da comunidade goiana.

[...] Pode-se observar que, em geral, na civilização moderna, todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas de nível mais elevado, que ensinam nestas escolas. (GRAMSCI, 1982, p.117).

Atente-se que a maior demanda por cursos de pós-graduação se dá na área educacional, que são oferecidos com recursos da própria universidade ou por meio de convênios com outros órgãos..

Tabela 7: Cursos de Pós-Graduação *lato sensu* oferecidos pela UEG por Área de Conhecimento 2001 – 2003.

Curso por Área de Conhecimento	2001	2002	2003
Administração		2	1
Economia de Recursos Naturais	1		2
Educação	2	5	7
Educação Física			2
Engenharia Sanitária		2	
Fisioterapia			1
Geografia		4	
História		2	3
Letras	3	3	2
Matemática	1		
Psicologia da Educação	1	1	
Química			1
Total	8	19	19

Fonte: PDI, 2003-2007.

Dos doze cursos de pós-graduação ofertados em 1999-2000, apenas dois foram voltados para a grande área de Ciências da Saúde: Educação Física e Fisioterapia, ministrados na ESEFEGO. Porém, o documento que os

regulamenta não apresenta nenhum dado a mais, só que foram criados por meio de resolução que consta em Ata do CsU. Os demais cursos são voltados para a grande área de Ciências Humanas, nas áreas de História, Educação e Psicologia e Educação. A partir de 2001, a UEG expandiu as grandes áreas e passou a oferecer cursos em outras áreas do conhecimento

3.4.4. Cursos de Pós-graduação Stricto Sensu.

Quanto aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, a UEG ainda não os possui, sendo este um quadro que a PrP deseja reverter a curto prazo, e para isso, firmou convênios e realizou concurso para contratação de docente e doutores, para a criação futura de seus próprios cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

[...] A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a 'área' escolar e quanto mais numerosos forem os 'graus' 'verticais' da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (GRAMSCI, 1982, p. 9).

No ano de 2002, dois mestrados interinstitucionais, por meio de convênios entre a UEG, a Universidade de Brasília, a Universidade Federal de Goiás e o Programa MINTER/CAPEL, nas áreas de História e Geografia, capacitou 28 professores da UEG. A Universidade realizou mais dois convênios, um com a Universidade de La Havana, Cuba, para o desenvolvimento de um Mestrado em Educação Superior, no qual aproximadamente 60 professores foram matriculados e quase todos concluíram o curso, e outro com a Universidade Católica de Brasília, em Economia de Empresa, para atender a 20 alunos, dentre os quais, 15 são professores do Curso de Administração e Economia da Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas-CSEH de Anápolis.

Gramsci (1982, p. 145) destaca o papel da universidade :

[...] Antes de mais nada, e no plano mais geral, a universidade tem a tarefa humana de educar os cérebros para pensar de modo claro, seguro e pessoal, libertando-o das névoas e do caos nos quais uma cultura inorgânica, pretenciosa e confusionista ameaçava submergí-lo, graças a leituras mal absorvidas, conferências mais brilhantes do que sólidas, conversações e discussões sem conteúdo.

3.4.5. Atividades de Pesquisa

Além dos cursos de pós-graduação, a PrP tem sob sua responsabilidade o desenvolvimento de pesquisas e, de acordo com o Regimento da UEG, as atividades de pesquisas devem ter regulamentação própria, aprovada pelo Conselho Acadêmico e supervisionada pela PrP, além de serem regidas por uma programação geral conduzidas por grandes linhas prioritárias.

No decorrer dos anos de 2000 e 2001, a coordenação da PrP realizou seminários para definir a política de pesquisa na UEG, bem como um plano de desenvolvimento institucional de pesquisa, optando por um modelo organizacional baseados em núcleos temáticos de pesquisa, vinculados à PrP, nos quais se articulam grupos de pesquisa de diversas unidades universitárias.

A política aprovada para pesquisa na UEG aponta a prioridade da pesquisa cooperativa, com enfoque regional, interdisciplinar e interinstitucional. Os núcleos temáticos foram estabelecidos com base em dois critérios: a competência dos recursos humanos disponíveis na instituição e a contribuição para o desenvolvimento sustentado da Região Centro-Oeste. Entre as temáticas que orientam o desenvolvimento de projetos de pesquisa, destacam-se: Meio Ambiente, Ciências Agrárias, Educação, História, Memória Sócio-Econômica e Ciências do Movimento Humano.

As atividades de pesquisa sob responsabilidade da PrP foram efetivamente iniciadas a partir de 2000, e estes projetos foram realizados por equipes constituídas por docentes e discentes da UEG em todas as áreas do conhecimento do CNPq.

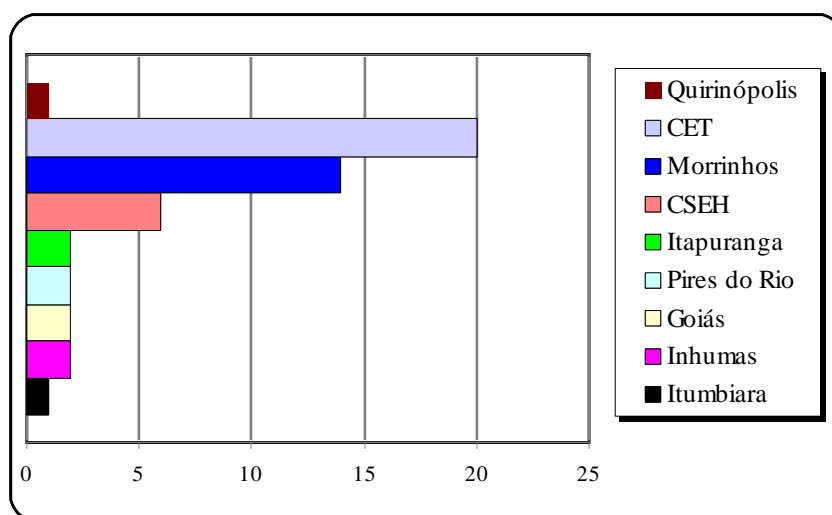
Tabela 8: Projetos de Pesquisa da UEG por grandes áreas do Conhecimento do CNPq (2000-2003/1).

Áreas do conhecimento	2000	2001	2002	2003/1 ⁸	Total
Ciências Agrárias	01	02	03	10	16
Ciências Biológicas	01	06	12	08	27
Ciências Exatas e da Terra	08	03	02	05	18
Ciências Humanas	02	07	12	06	27
Ciências da Saúde	-	01	04	04	09
Ciências Sociais Aplicadas	03	-	02	05	10
Engenharias	06	08	15	05	24
Linguística, Letras e Artes	02	01	05	03	11
TOTAL	23	28	55	46	142

Fonte: PDI- 2003-2007

Outro fator importante para um salto qualitativo na política de pesquisa na UEG foi a criação do Programa de Bolsas de Iniciação Científica-PBIC/UEG, implementado em 2002, após ser normatizado pela Resolução n°. 37/2001 do Conselho Universitário.

Gráfico 1: Número de bolsistas PBIC/UEG por Unidade Universitária-2002.



Fonte: PDI-UEG, 2003-2007.

⁸ Até o momento da coleta de dados o total dos projetos de pesquisa por grandes áreas de conhecimento do CNPq do ano de 2003 não estavam disponíveis, optou-se pela apresentação de dados parciais referentes ao primeiro semestre deste ano.

No ano de 2002, o PBIC/UEG concedeu 50 bolsas de iniciação científica para discentes de unidades universitárias vinculadas à pesquisa, conforme demonstrado no gráfico 1.

A UEG conta, até o momento da coleta de dados (2003) deste estudo, com 13 grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, trabalhando em 35 linhas de pesquisa, nas quais atuam 68 docentes, sete discentes e um técnico, entre as quais Análise Econômica, Cartografia, História Cultural, Melhoramento Genético, Planejamento e Avaliação Educacional, Química de Produtos Naturais, entre outras.

3.4.6. Atividades de Extensão

As atividades da Extensão da UEG são direcionadas à divulgação dos conhecimentos técnicos e científicos visando à difusão do conhecimento teórico e prático na sociedade em geral.

Para que as atividades de extensão da UEG se consolidem, torna-se necessário que a PrE estabeleça relações e parcerias com a comunidade, buscando incrementar ações que visem ao desenvolvimento regional e local de acordo com suas potencialidades, permitindo que a UEG, através das atividades de extensão, cumpra sua missão institucional.

Em 1931, por meio de decreto do governo brasileiro, instituiu-se o Estatuto das Universidades Brasileiras, que adicionava uma nova atividade as universidades: a extensão. Surge neste momento às ações de extensão nas universidades.

Em maio de 2002, durante o XVIII Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, definiu-se as diretrizes que norteariam a ação da extensão universitária no Brasil. Estas ações de extensão foram definidas em categorias: programas, projetos, cursos, eventos, prestação de serviços e produtos acadêmicos. Estas, por sua vez classificam-se em oito áreas temáticas: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Trabalho.

Entre os programas de extensão implementados pela PrE-UEG, apresentam-se projetos de grande importância social, destacando-se:

- Projeto Vaga-Lume de Alfabetização de Jovens e Adultos: já alfabetizou 28.783 jovens e adultos em todo o Estado de Goiás. Este programa foi regulamentado pela Resolução CsA nº. 19/2003 e leva em consideração a necessidade de reduzir o analfabetismo em Goiás. O programa Vaga-lume iniciou-se na Cidade de Formosa. Atualmente é o maior programa de extensão universitária na área de alfabetização no país contando com o apoio da UNESCO e tendo parcerias com diversos órgãos e instituições, como a: Alfalit Brasil, ONG Moradia e Cidadania e a Caixa Econômica Federal.
- Centro de Idiomas: atende aos membros da comunidade externa, além de alunos, docentes e servidores da UEG, ofertando cursos de línguas e literatura.
- Centro de Documentação e Pesquisa Histórica de Anápolis: objetiva a interação com a comunidade em geral para a criação e a manutenção de um acervo de documentos ou fatos ocorridos referentes à cidade.
- A Grande Vila Boa–Resgatando o Passado: objetiva resgatar a história e a interação humana na região de Vila Boa.
- Revistas Temporais: projeto que publica os trabalhos da Cidade de Goiás e divulga seus pontos turísticos e ecológicos.

A UEG, através da PrE, tem 37 programas de parcerias e cooperação firmados entre a UEG e empresas e instituições, tais como: EMPRABA, SENAI, FUNCER, Banco do Brasil, UFG, USP, UCG, SESC, CTE, AMBEV, CIEE.

3.5. Processos e procedimentos de legalização de cursos

A implantação de cursos da UEG é precedida de estudos que comprovem a necessidade de sua instalação. Após tais estudos, a criação de cursos na UEG passa por dois momentos. O primeiro, interno, de aprovação no Conselho Universitário, conforme o Estatuto da UEG, Art. 17, inciso VIII. O segundo, o

de autorização e reconhecimento no Conselho Estadual de Educação-CEE em atendimento a Lei nº. 26 de 28 de dezembro de 1998, que estabelece as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, em seu Art. 14:

[...] VIII- estabelecer normas e condições para autorização de funcionamento, reconhecimento e inspeção de estabelecimentos de ensino da educação básica e de educação superior sob sua jurisdição.

O procedimento também atende ao Art. 76 da referida lei, quando destaca que:

[...] Compete ao Conselho Estadual de Educação autorizar, avaliar, fiscalizar e reconhecer cursos, programas e instituições que integram o sistema estadual de educação na forma da lei.

No ano letivo de 2003, a UEG contava com 106 cursos de graduação em funcionamento. Destes, 44 são reconhecidos pelo CEE sendo que dois encontram-se em processo de extinção (Letras-Português/Inglês, em Goianésia, e Tecnologia em Processamento de Dados, em Anápolis). Destes reconhecidos pelo CEE, 39 encontram-se com processo de renovação protocolado e em tramitação no referido conselho e, nesta ocasião, três tinham seus processos de renovação encaminhados e dois serão extintos.

Dos demais cursos, 46 são autorizados pelo CEE sendo que quatro encontram-se em processo de extinção (Pedagogia, em Minaçu, Tecnologia em Processamento de Dados, nas unidades de Itaberaí, Posse e Santa Helena de Goiás). Os dados permitem constatar que, dos 46 cursos autorizados, quatro estão em processo de extinção, 12 estão com seus processos de reconhecimento tramitando no CEE e 30 estão com seus processos tramitando na UEG, para envio ao referido Conselho.

O processo de criação e extinção de cursos reflete a aceleração perpétua de modificação das necessidades da sociedade. Conforme Gramsci (1982, p. 119):

[...]Deve-se levar em consideração a tendência em desenvolvimento, segundo a qual cada atividade prática tende a criar para si uma escola especializada própria, do mesmo modo como cada atividade intelectual tende a criar círculos próprios de cultura, que assumem (*s/c*) a função de instituições pós-escolares, especializadas em organizar as condições nas quais seja possível manter-se a par dos progressos que ocorrem no ramo científico próprio.

Os outros 16 cursos, em atendimento ao disposto no inciso VIII do Art. 17 do Estatuto da UEG: “VIII- aprovar propostas de criação, reformulação ou extinção de cursos de graduação, de pós-graduação e seqüenciais da Universidade”, já têm aprovação do Conselho Universitário, dos quais 10 estão em processo de reconhecimento em trâmite na UEG, para encaminhamento ao Conselho Estadual de Educação, dois serão extintos (Tecnologia em Processamento de Dados, nas unidades de Ceres e de Sancrerlândia) e quatro são novos (o primeiro processo seletivo foi realizado em 2003), dois serão extintos, e 14 cursos, estão com seus processos de reconhecimento tramitando na UEG para envio ao CEE. A extinção de cursos reflete uma estrutura atuante e viva, que, concretizando seus objetivos, encerra as atividades preparando para um novo recomeço.

A situação legal dos cursos da Licenciatura Plena Parcelada é sempre questionada pela comunidade universitária uegeana. Ressalta-se o reconhecimento de alguns cursos através do Decreto nº. 5.621 do CEE de 05 de julho de 2002. Uma análise minuciosa permitiu verificar que em 10 cursos não consta o documento de autorização para funcionamento, entre os quais o de Letras em Aparecida de Goiânia, Luziânia e Santa Helena de Goiás; o de Geografia em Itumbiara e Jussara, História de Edéia, São Miguel do Araguaia e Silvânia.

Outros cursos, num total de 28, apresentam como documento de autorização para funcionamento uma Resolução do Conselho Universitário, porém, sem constar o número e a data. Os cursos do Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás contam apenas com autorização de funcionamento por meio de Resolução do CsU nº. 001 de 13 de dezembro de 1999 (Pedagogia-LPPM III e IV) e nº. 05 de 14 de agosto de 2001 (Geografia, História, Matemática e Letras-LPPE III).

3.6. Perfil geral dos docentes da UEG

Dentro do escopo desta dissertação: os reflexos gerados pela implantação do Pólo Universitário da UEG em Palmeiras de Goiás cabe uma análise profunda do papel do docente. Aqui, procede-se a elaboração de um perfil geral dos docentes da UEG. Em capítulo subsequente traça-se o perfil específico do docente do Pólo de Palmeiras de Goiás.

No PDI, a Pró-Reitoria de Graduação levanta os pontos fracos que estão presentes no seu cotidiano e devem ser superados. O primeiro fator a ser considerado é o corpo docente já que grande parte destes não tem a formação profissional necessária, são admitidos através de contratos temporários, o que gera alta rotatividade no quadro de professores e impossibilita-lhes a dedicação integral às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A UEG, no ano de 2003, não atendeu a determinação disposta na Lei nº. 9.394/96, em seu Art. 52, inciso II, de que pelo menos um terço do corpo docente das instituições de nível superior seja detentor de titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Neste ano, nos cursos de graduação oferecidos nas Unidades Universitárias, a UEG contou com 1.373 docentes, dos quais 148 tinham somente a titulação de graduação, 933 eram especialistas, 254 (18,59%) eram mestres e 38 (2,77 %) doutores. A maioria dos docentes (68%) que atuaram, levando-se em consideração o ano de 2003, em cursos de graduação da UEG eram portadores de título de especialista havendo ainda um considerável percentual de docentes (11%) que detinham apenas o título de graduação.

No que se refere ao regime de trabalho do corpo docente, a UEG atende ao inciso III do Art. 52 da Lei nº. 9.394/96, superando o exigido, ou seja, um terço do seu corpo docente em regime de tempo integral, sendo que, entre os 1.371 docentes dos cursos de graduação, 618 (45%) têm seu regime de trabalho por tempo integral, isto é, docentes com carga horária semanal de 40 horas, e 753 (55%) dos docentes trabalham em regime de tempo parcial, com carga horária semanal inferior a 40 horas.

O alto percentual de docentes atuando em regime de trabalho parcial pode interferir no desenvolvimento de projetos, porém o que mais interfere é o alto número de professores com contrato de trabalho temporário que, devido à imprevisibilidade de tempo que permanecerão na universidade, não têm condições de desenvolver projetos mais extensos de pesquisa, ensino e extensão. Na tentativa de solucionar estes problemas a UEG realizou concurso público com 400 vagas em 2003.

Em 2003, o perfil do docente uegeano atuando na Licenciatura Plena Parcelada era um pouco diferente. Entre os docentes que atuam na LPP 87 (10,70%) eram graduados, 564 (69,2%) eram especialistas, 149 (18,3%) eram mestres e 15 (1,8%) doutores. O docente da UEG trabalhando no PLPP tem um objetivo ligeiramente diferente de seu colega dos cursos regulares, vez que este objetiva formar profissionais em geral e aquele que atua para qualificar os professores. Sobre este grupo de formadores de professores, afirma-se

[...] A preocupação com a formação e profissionalização os professores tem resultado em propostas de educação permanente assim como a formação de grupos especialistas pedagógicos cujo objetivo fundamenta-se na idéia de assegurar a competência dos profissionais de ensino.(ZANATTA *et al*, 2002, p.166)

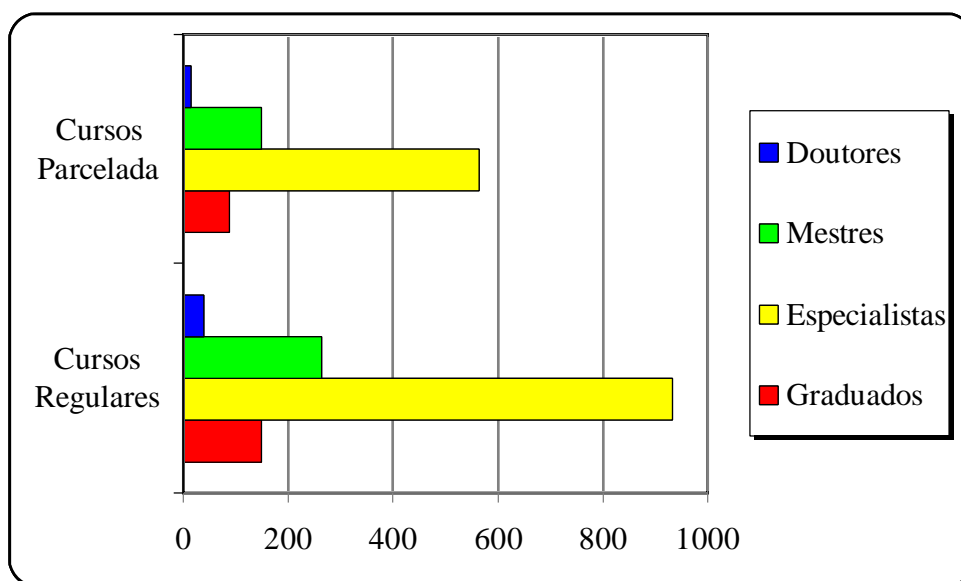
Ao analisar a titulação dos docentes da LPP por pólo unidade universitária, observa-se que o Pólo de Santa Terezinha possui o maior percentual de docentes graduados (62%), seguido da Unidade de Crixás (42%). Observa-se também que as unidades/pólos de Goiatuba, Itaberaí, Itapaci, Jaraguá, Jataí, Piranhas, São Miguel do Araguaia, Uruaçu e Vicentinópolis não possuem, em seus cursos, nenhum docente que tenha somente a titulação de graduado. Já os pólos de Itapaci, Piranhas e São Miguel do Araguaia contam com 100% do quadro de docentes com titulação de especialista. No que concerne aos docentes da LPP com titulação de mestres o Pólo de Pirenópolis apresenta o maior percentual de (44%), seguindo pelos de Trindade (40%), Vicentinópolis (40%) e pelas unidades de Anápolis (39%) e de Goiânia (36%).

Ressalta-se, no entanto, a inexistência de mestres nos cursos da LPP ofertados em Cristalina, Itapaci, Jataí, Piranhas, Planaltina, Santa Terezinha e São Miguel do Araguaia. Por fim, os doutores dos cursos da LPP da UEG estão distribuídos em apenas 11 unidades universitárias, como a Unidade de Ipameri

apresentando o maior percentual (8%), seguida por Itaberaí (7%), Morrinhos (6%) e Posse (6%). O perfil dos docentes do Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás é analisado, em detalhes, em parte subsequente.

Buscando uma comparação entre o perfil dos docentes dos cursos de graduação regulares e da parcelada, verifica-se que há uma pequena diferença de percentual quanto à titulação de doutor nos cursos regulares de 3% e na parcelada de 1,8%.

Gráfico 2: Comparação do perfil docente: cursos regulares e parcelada.



Fonte: PDI-UEG, 2003-2007.

O mesmo ocorre em outros níveis de titulação, como os docentes graduados nos regulares, 11%, e nas parceladas, 10,7%. O número de mestres da parcelada corresponde a 18,3% e nos cursos regulares a 18%. O número de docentes com titulação de especialista nos cursos regulares corresponde a 68% e nas parceladas a 69,2%. Levando em consideração o número e a relação percentual dos docentes, percebe-se que a diferença no perfil dos docentes é inferior a 2%.

Após analisar o quantitativo e o qualitativo dos docentes é notável a minúscula diferença na qualificação destes. Os docentes dos cursos parcelados estão no mesmo nível de qualificação de seus colegas que atuam em cidades maiores. Com o desenvolvimento de cursos de pós-graduação em diversas áreas do conhecimento, em suas unidades universitárias, a UEG, aparentemente, vem buscando atingir a Meta 15, expressa no Capítulo II B,

Seção 4.3, da Lei nº. 10.172, que discute a necessidade o desenvolvimento da pós-graduação: “Estimular a consolidação e o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa das universidades, dobrando, em dez anos, o número de pesquisadores qualificados”.

Não há dados disponíveis sobre os docentes e nem sobre a titulação dos coordenadores que atuaram nos cursos de pós-graduação *latu sensu* oferecidos pela UEG entre 1999 e 2002. A partir de 2002, há dados informando o nome e a titulação dos 42 coordenadores destes cursos. Entre os coordenadores dos cursos de pós-graduação *latu sensu*, verificou-se que a maioria são mestres (93%) e dois são doutores.

Uma análise dos docentes dos cursos seqüenciais aponta uma realidade um pouco diferente. O Pólo de Minaçu possui o maior percentual de docentes graduados. No que se refere aos docentes especialistas, pode-se notar que o Pólo de Goiatuba conta com 100% dos docentes com essa titulação, havendo uma predominância desse nível de qualificação docente na grande maioria das unidades e pólos onde esses cursos são ofertados.

Quanto aos docentes com titulação de mestre, observar-se, que 18 dos 31 municípios contam com profissionais com essa qualificação nos cursos seqüenciais, sendo que o município de Jussara apresenta o maior percentual (50,0%). Já os doutores estão presentes em apenas três unidades universitárias, São Luís de Montes Belos (25%), Anápolis-CET (5,95%) e Goiânia (1,8%).

Quanto à titulação dos docentes que atuam nos cursos seqüenciais, verifica-se que a maioria dos docentes (64%) é especialista, 2% são doutores, 15% são mestres. Porém, quase um quinto (19%) dos docentes que atuam nos cursos seqüenciais são apenas graduados.

3.7. Aspectos econômicos e financeiros da UEG

Para cumprir suas funções a universidade precisa de uma autonomia intelectual, ou seja, o direito de determinar, sem pressão externa, os temas e conteúdos de ensino e pesquisa. Mas para que a instituição tenha autonomia,

esta tem que ter recursos e meios materiais para implantar e desenvolver as atividades acadêmicas que se propõe.

Libâneo (2000, p. 84) considera que

[...] Autonomia de uma instituição significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente recursos financeiros.

Ao cumprir sua missão, uma IES dispõe e usa seus recursos financeiros, vez que os serviços prestados e recebidos implicam em gastos que não são efetivamente cobertos por repasses públicos e, conforme Amaral (2003, p. 54) faz com que a instituição “ [...] passe a atuar como híbrido público-privado”. Como os recursos públicos são insuficientes, as IES públicas procuram fontes alternativas de recursos financeiros através da prestação de serviços a terceiros, ou pela cobrança de taxas como matrícula. Isto ocorre em desacordo com o Art. 206 da Constituição Federal de 1988 que estabelece a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Sobrinho (2002) chama este processo de privatização dissimulada, ao discutir as recomendações do Banco Mundial sobre o financiamento para a educação superior: uma cobrança generalizada e busca de diversificação de fontes.

As instituições de ensino superior públicas, frente a insuficiência de recursos públicos, de acordo com Amaral (2003, p. 106),

[...] encontraram na realização de outras atividades geradoras de receitas, como prestações de serviço no mercado, o caminho para as fontes alternativas de financiamento, visando à complementação salarial dos trabalhadores e a manutenção de várias atividades institucionais.

Esta busca de recursos complementares para o orçamento das IES está de acordo com as recomendações do Banco Mundial, quando este sugere que pelo menos 30% do orçamento das IES públicas seja oriundo de fontes alternativas aos investimentos públicos.

Cumprir assinalar que a natureza, a função das IES vem se modificando, não apenas em virtude das políticas educacionais, mas sim das políticas econômicas, conforme destaca Lavados (*apud* AMARAL, 2003, p. 201):

[...] Diante da subsunção do educacional pelo econômico, pelo mercado, é hora de reafirmar-se que já não se trata de política educacional, mas de política genuinamente econômica, onde o econômico se sobrepõe ao político e ao social, e a universidade vê-se violentada em sua natureza mais específica e essencial, perdendo e correndo risco iminente, como indícios claros já o indicam, de transforma-se numa ‘ fábrica de profissões exitosas ou em uma nova empresa de consultorias e serviços’.

O Art. 207 da Constituição Federal, expressão maior das leis brasileiras, falando da autonomia universitária, diz:

[...] Art. 207. As Universidades gozam de autonomia didática científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A UEG não se adequa totalmente a este princípio constitucional, pois não tem autonomia administrativa de gestão financeira e patrimonial, como se constata pelos Artigos 198 e 199 do Regimento Geral:

[...] Art. 198 – A Universidade não tem patrimônio peculiar, utilizando bens pertencentes a Fundação Universidade Estadual de Goiás – FUEG, sua mantenedora.

Art. 199 – Os recursos e regime financeiros da Universidade são oriundos de sua mantenedora.

A Lei Estadual nº. 13.456, de 16 de abril de 1999, traz em seu Art. 2º, alínea b, a transformação da Fundação Universidade Estadual de Anápolis, com sede em Anápolis, em Fundação Universidade Estadual de Goiás - FUEG. Cabe á Fundação administrar a UEG. Trata-se de uma fundação pública, como disposto no Art. 1º, § 2º de seu Estatuto “A Fundação terá autonomia administrativa, orçamentária, financeira e patrimonial e será regida pelo presente Estatuto e legislação pertinente”. Para a manutenção da UEG, a FUEG conta com recursos disposto no Art. 5º do seu Estatuto: recursos do Tesouro, repassados pela Superintendência do Tesouro Estadual da Secretaria da Fazenda; recursos próprios; recursos diretamente arrecadados pela Fundação, tais como matrículas, taxas, inscrições dos vestibulares, prestações de serviços na realização de concursos, etc. e recursos de convênios com Prefeituras, Estado, Empresas Privadas e União e outros mais.

A FUEG é jurisdicionada a Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia, tem legalmente autonomia administrativa e financeira, mas para a execução orçamentária e financeira tem que obedecer a trâmites burocráticos que efetivamente negam tal autonomia, tais como: qualquer despesa só poderá ser

realizada após a autorização prévia da Secretária Estadual de Ciência e Tecnologia, da Secretaria do Planejamento e Coordenação e da Secretaria da Fazenda; qualquer pagamento tem que ser feito através do orçamento público da Fundação (empenho e ordem de pagamento); todas as receitas e despesas são contabilizadas para a realização do Balancete Mensal e posterior Balanço Anual e lhe é vedada a realização de despesa extra-orçamentária sem o empenho e ordem de pagamento.

A Fundação, ainda de acordo ainda com seu estatuto, tem como objetivo primordial “organizar e manter em regular funcionamento a Universidade Estadual de Goiás”, bem como atender as necessidades da população goiana, através da UEG e de outras instituições atuando em áreas que promovam o desenvolvimento científico e cultural e sua divulgação, incentivando a pesquisa e a interação com a sociedade, na busca de soluções para problemas regionais; a prestação de serviços à comunidade, prioritariamente na área de formação de recursos humanos, conforme consta em seu Art. 3º:

[...] II – graduação e pós graduando profissionais em diversas áreas, preparando-os para o mercado de trabalho, visando a sua contribuição para o desenvolvimento de Goiás e do Brasil;

III (...)

IV – formando e qualificando pessoas para o exercício da investigação científica e tecnológica e do magistério, bem como de atividades econômicas, sociais, culturais e políticas, inclusive, de gestão pública;

V (...)

VI – contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino por meio de programas destinadas à formação continuada dos profissionais da educação.

A FUEG para atender seu objetivo primordial se organiza em órgãos para desenvolver suas atividades, conforme disposto no Art. 6º de seu Estatuto: Conselho Curador, Diretoria Executiva e Conselho Fiscal.

O Conselho Curador da FUEG é formado por 11 membros e tem suas competências regulamentadas no Art. 8º do Estatuto da FUEG. Cabe ressaltar que no referido estatuto consta, em seu Art. 11 que “o cargo de presidente na Fundação será acumulado pelo reitor da Universidade Estadual de Goiás, por nomeação do governador do Estado, observada a legislação pertinente” o que não está sendo cumprido, pois o atual presidente da FUEG é o professor Luiz José de Macedo, cujas competências estão dispostas no Art. 13 do Estatuto.

Conforme declarado pelo mesmo, ocupa este cargo a pedido do Governador Marconi Perillo, com o intuito de auxiliar o reitor na administração da FUEG e da UEG.

O Conselho Fiscal da FUEG é um organismo autônomo de acompanhamento e fiscalização orçamentária, financeira e patrimonial da fundação, sendo constituído por cinco membros designados pelo governador do Estado de Goiás e poderá ser, de acordo como o Art. 14 ser estruturado em câmaras, suas atribuições são definidas no Art. 17 do Estatuto da FUEG.

A Diretoria de Administração e Finanças é o órgão da administração da FUEG que elabora, coordena e implanta planos e projetos, administra o pessoal, elabora e executa orçamentos e balancetes, administra o patrimônio, coordena a reforma de prédios e o processo de compras e pagamentos, presta contas e emite pareceres e relatórios, atuando ainda como um órgão de assessoria da Presidência da fundação.

A estrutura administrativa da UEG não se concentra em um único setor. Para Foucault (1979, p. 183) os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura, funcionam como rede.

[...] O poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente, e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, só funciona em cadeia. Nunca está aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circula, mas estão sempre em posição de exercer este poder e sofrer sua ação. O poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.

A Emenda Constitucional n° 33, de 02 de janeiro de 2003, altera o § 3° do Art. 1° da Constituição do Estado de Goiás e dispõe que o Estado aplicará 3% (três por cento) da receita de impostos na execução de sua educação superior estadual. Em conformidade com esta emenda se disponibiliza o percentual de recursos destinados a FUEG, que então faz o planejamento orçamentário anual.

No ano de 2003, o Planejamento Orçamentário para a FUEG foi conduzido de forma democrática. Este planejamento contou com a participação do corpo administrativo e acadêmico do *campus* central e das unidades

universitárias da UEG, quando se procurou identificar as principais necessidades e demandas para serem atendidas no Orçamento da UEG/2003, dentro das receitas destinadas. Os critérios para aplicação de recursos foram definidos no decorrer das discussões e apreciados pela Assembléia Estatuinte, que aprovou o Orçamento Anual de 2003. Porém o mesmo não se realizou efetivamente em virtude da ausência de repasses totais dos recursos.

O maior ponto fraco, e o que mais impede sua consolidação e seu crescimento, é a inexistência de uma dotação orçamentária específica do governo estadual destinada à universidade. É consenso que a ausência de autonomia orçamentária gera as “fraquezas” que o PDI através de seus estudos e discussões, aponta entre outras: condições físicas precárias das salas de aula, bibliotecas, laboratórios, auditórios e outras dependências que, na maioria das Unidades, requerem melhorias em termos de espaço, materiais, equipamentos, instalações e acervo bibliográfico; morosidade nos processos, face à dependência financeira; dificuldade de captação de recursos humanos (docentes) com qualificação exigida e necessária ao desenvolvimento dos projetos da UEG, face à baixa remuneração oferecida e dificuldade de cumprimento pela UEG das determinações contidas na LDB Estadual, no que concerne à estruturação docente (1/3 de mestres e doutores até dezembro/2004 e 1/3 do corpo docente em regime de dedicação exclusiva). (PDI 2003-2007, p. 29-30).

Para que a UEG tenha uma autonomia universitária, em conformidade com a legislação, acredita-se ser necessário que haja uma vinculação e uma garantia direta de percentual de algum tributo destinado a esta, como acontece com a Universidade de São Paulo-USP que, desde 1989, tem 5,5% da receita do ICMS estadual, o que lhe permite uma maior autonomia financeira para desenvolver suas atividades acadêmicas.

A UEG, que já tem autonomia de gestão com eleição direta para reitor, diretor e coordenadores de curso, necessita de uma autonomia financeira, pois somente com autonomia financeira, conseguirá assim se consolidar com a maior Universidade Pública de Goiás e da Região Centro-Oeste.

Neste capítulo buscou-se apresentar uma visão geral da criação, da estrutura, dos objetivos e da realidade dos cursos oferecidos pela UEG.

Objetiva-se, em seguida, focar-se no ponto central desta dissertação: a pesquisa de campo que visa a determinar os possíveis reflexos positivos e/ou negativos da implantação do Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás. Um novo fato histórico, uma ação política gerando efeitos na sociedade em geral e no setor educacional em particular.

CAPÍTULO IV

UEG – PÓLO UNIVERSITÁRIO DE PALMEIRAS DE GOIÁS:

DO UTÓPICO AO REAL

As utopias consolam: é que, se elas não tem lugar real, desabroçam, contudo num espaço maravilhoso e liso; abrem cidades com vastas avenidas, jardins bem plantados, regiões fáceis, ainda que o acesso a elas seja quimérico.

Michel Foucault

As palavras e as coisas

Há tempo de buscar... tempo de falar... tempo de coser...

Neste quarto capítulo, após expor os aspectos históricos do Pólo Universitário da UEG de Palmeiras de Goiás, busca levantar dados e opiniões, expressando-os na fala dos sujeitos, dos teóricos embaixadores, dos números da pesquisa, da crítica da pesquisadora. Busca, ainda, os reflexos, positivos ou negativos, da instalação do Pólo e, ao final, cose todos os retalhos formando um retrato da realidade.

4.1. Aspectos históricos.

Pretende-se na parte inicial deste quarto capítulo, mediante entrevistas e narrativas coletadas e documentação, expor a gênese e o crescimento do Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás.

A década de 1990 apresentou um sonho unânime para a população do município de Palmeiras de Goiás: um desejo ardente e constante da instalação de uma instituição de ensino superior. Uma das razões deste anseio era o grande número de pessoas que saíam, e ainda saem, diariamente de Palmeiras rumo a outras cidades para se qualificarem em nível superior. Atualmente, o município tem mais de 350 acadêmicos matriculados em instituições de ensino superior, sendo que 89 estão em Goiânia, 97 em Trindade, 52 em Anicuns e 44 em São Luís de Montes Belos, todos utilizam transporte para estas cidades com a ajuda da Prefeitura Municipal. Há também o registro de mais de 50 acadêmicos palmeirenses que residem em outras cidades e estados em decorrência de seus cursos, conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, em janeiro de 2004.

O Município de Palmeiras de Goiás localiza-se na microrregião do Rio dos Bois, limitando-se com os municípios de Indiara, Jandaia, Palminópolis, Paraúna, Cezarina, Nazário e Campestre. Palmeiras de Goiás possui uma área de 1.522 quilômetros quadrados, o que representa 0,44% da área total do Estado e situa -se a 85 km da capital, Goiânia, pela BR-060 e 75 km de distância pela GO-153. O município é de médio porte e conta com uma população de 17.743 habitantes (IBGE 2000). Palmeiras de Goiás tem uma longa história, que se inicia com a chegada da família do tenente Antônio Martins Ferreira de Andrade. Este foi à Capital da Província de Goiás, em 1800, requerer terras devolutas às margens do rio dos Bois, as quais foram concedidas pelo então governador da Província, Fernando Freire Delgado de Castilho.

A família dos Andrade deu às terras o nome de Sítio das Palmeiras por haver milhares de coqueiros na região. Anos depois, a família Andrade doou a São Sebastião 800 alqueires de terra junto ao Córrego Azul, hoje, denominada

Linda Vista, onde foi erguida uma cruz de madeira e ocorreu a celebração de uma missa em homenagem ao Santo Padroeiro.

Os Andrade venderam sua propriedade aos Martins, que se comprometeram construir a Igreja, mas estes se dedicaram à agricultura com o trabalho escravo e “esqueceram-se” do compromisso. Quando lhes foi cobrada a construção, alegaram que a construiriam em outro local, pois naquele patrimônio havia contrabando de pinga, os escravos bebiam e não trabalhavam. Após este entendimento, ficou decidida a mudança do patrimônio de São Sebastião para outro local.

O local escolhido para a instalação do patrimônio foi a região onde residia, desde 1794, um garimpeiro conhecido por Jonas Alemão. Em 20 de maio de 1832, foi lavrada a Escritura no *Livro de Ouro de São Sebastião*, ficando então transferido o Patrimônio para o local onde atualmente se localiza, Palmeiras de Goiás. Nessa mesma ocasião, foi celebrada uma missa seguida com realização de festas, batizados e a demarcação do lugar da Igreja.

Novas famílias, vindas de Minas Gerais, chegaram e aumentaram a população da região. Desde então todos os habitantes da localidade passaram a ajudar na construção da Igreja, que foi inaugurada, em 1843, com festas, batizados e toque dos sinos doados e trazidos de Uberaba em lombos de burros, numa viagem que durou quase um ano.

A formação do povoado de São Sebastião do Alemão, por volta de 1850, se deve a Felipe de Oliveira. O povoado foi elevado à categoria de Freguesia em 09 de novembro de 1857, por força da Resolução nº. 08/57. A Freguesia cresceu, porém, sem ser reconhecida pela Coroa, e recebeu cada vez mais famílias, e, entre elas, a família Coimbra, cujos membros se estabeleceram como comerciantes e deram um novo impulso ao lugarejo. Com os esforços da comunidade, liderados por Abel Coimbra, conseguiu-se elevar a Freguesia à categoria de Vila, através da Lei nº. 914, de 10 de dezembro de 1887.

Porém, somente em 07 de fevereiro de 1892, foi solenemente instalada a Vila de São Sebastião do Alemão que pertencia ao município de Goiás (antiga capital do Estado de Goiás). Como a Vila progrediu bastante, foi elevada à

categoria de cidade pela Lei Estadual nº. 269, de 06 de julho de 1905, ficando, portanto, neste momento, independente da cidade de Goiás.

Devido à grande quantidade da planta conhecida como palmeira na localidade, São Sebastião do Alemão passou a chamar-se Palmeiras no dia 14 de julho de 1917, pela Lei nº. 540. Em 31 de dezembro de 1943, Palmeiras novamente muda de nome e passa a chamar-se Mataúna, de acordo com o Decreto-Lei Estadual nº. 8.305.

Mais tarde, em 1947, conforme o artigo 65 das Disposições Transitórias da Constituição Estadual, a cidade voltou a chamar-se Palmeiras, com o acréscimo do termo “de Goiás” porque havia outros lugares no Brasil com nome de Palmeiras. Assim, passou-se a chamar Palmeiras de Goiás.

A principal atividade econômica de Palmeiras de Goiás é a agropecuária praticada em pequenas, médias e grandes propriedades. A agricultura desempenha papel fundamental na economia local, com grande representatividade na arrecadação de ICMS. Cultiva-se milho, arroz, feijão, algodão, soja e outros produtos. A pecuária também é de grande importância para a economia, destacando-se a criação de suínos e bovinos de leite e de corte.

As atividades comerciais no município não são bem desenvolvidas, visto que, devido à proximidade com Goiânia, grande parte da população faz lá suas compras, o que torna o comércio local incipiente e pouco atrativo, com altos preços e baixa oferta de qualidade e variedade de produtos. Apesar destes problemas o setor comercial emprega aproximadamente 25% da população ativa do município.

Outra atividade desenvolvida no município é a industrial, constituída, em sua maioria, por indústrias de pequeno porte. São empresas que desenvolvem produtos alimentícios, de vestuário, de mobiliário, de metalurgia e de beneficiamento de produtos agrícolas.

Por suas características econômicas, sua localização geográfica e pelos interesses da comunidade, o desejo de instalar uma unidade de ensino superior em Palmeiras de Goiás cresceu nos últimos anos e, o que chegou mais próximo deste sonho até o momento, foi a instalação do Pólo Universitário da UEG.

Um sonho se concretiza no momento em que os meios de criação são decididos. A ação política manifesta-se, freqüentemente, pela determinação dos processos e procedimentos que realizam os planos. Gramsci (1991, p. 94), sustenta que,

[...] o atributo de ‘utópico’ não é próprio da vontade política em geral, mas das vontades particulares que não sabem ligar o meio ao fim e, portanto, não são nem mesmo vontades, mas, veleidades, sonhos, desejos, etc.

Assim, a população local continua a demandar, politicamente, pela instalação de uma instituição de ensino superior no município. Uma IES que atenda a todos e não apenas aos professores.

Conhecer as origens históricas do Pólo Universitário da UEG em Palmeiras de Goiás impõe uma revisão do passado à luz do presente. Contudo, estudar o passado no presente significa identificar interrupções, descontinuidades, e rupturas da vida institucional. Não há série, nem seqüências, nos movimentos dos fatos ou das instituições, não se pode, também, atribuir a mudança aos motivos ou convicções dos personagens históricos. Neste sentido, ao analisar as origens do Pólo.

[...] uma reflexão sobre o histórico de um saber não pode mais contentar-se em seguir, através da seqüência dos tempos, o alinhamento dos conhecimentos; estes, com efeito, não são fenômenos da hereditariedade ou da tradição, e não se diz que os tornou possíveis enunciando o que era conhecido antes deles e o que eles, como se diz ‘trouxeram de novo’. A história do saber só pode ser feita a partir do que lhe for contemporâneo e não certamente em termos de influência recíproca, mas em termos de condições *a priori* constituídas no tempo (FOUCAULT, 1999, p.288).

As origens do Pólo Universitário da UEG em Palmeiras de Goiás podem estar relacionadas à demanda e às necessidades educacionais da região, mas tem também uma forte relação com o fator político, principalmente com a pessoa do governador, Marconi Perillo, representante político “genuinamente” palmeirense.

Em 1997, quando Marconi Perillo candidatou-se pela primeira vez ao governo do Estado, este fez a promessa solene de instalar uma instituição de ensino superior em Palmeiras de Goiás. Muitos pensaram que este anseio não se concretizaria, frente, pois, se derrotado nas eleições Marconi Perillo

perderia todas as condições de ajudar Palmeiras de Goiás na luta em prol da instalação de uma IES, um sonho há muito perseguido, não só pela comunidade local, mas também pela população de municípios vizinhos.

Marconi Perillo foi eleito governador, em 1997, e a maioria da população palmeirense passou a acreditar na concretização deste sonho. Passaram-se dois anos e a expectativa não se concretizou. Nas eleições para Prefeito Municipal, em 2000, o Governador esteve em Palmeiras de Goiás e, em palanque eleitoral, prometeu a instalação de uma IES no município, promessa esta que foi fator considerável para a eleição do atual prefeito que contava com o apoio político e pessoal do governador. Com o prefeito eleito e empossado em 2001, com a mesma filiação partidária (PSDB) do Governador, acreditava-se que era chegada a hora. Finalmente, Palmeiras de Goiás teria sua instituição de ensino superior.

Buscava-se, ao mesmo tempo, a instalação de um pólo da UEG para a qualificação dos docentes da rede municipal de Palmeiras e dos municípios circunvizinhos, através do PLPP. Simultaneamente, reuniões eram efetivadas com lideranças políticas e comunitárias no sentido de conseguir a instalação de um campus da Universidade Federal de Goiás–UFG em Palmeiras de Goiás. A comunidade palmeirense passou a questionar o porquê da não instalação de uma Unidade Universitária da UEG, uma universidade estadual, num município onde o governador que a tinha criado teria mais influência e poder.

Conforme narrado pelo Prefeito Municipal de Palmeiras de Goiás, Ernani Lopes, encontros e reuniões de planejamento foram realizadas, chegando-se até a ser elaborado o projeto de prédio onde seria instalado um campus a ser construído pelo governo estadual. O campus da UFG seria instalado em Palmeiras de Goiás com os custos assumidos pelo Estado, mas, este plano não se concretizou. Pode-se afirmar que, historicamente, as origens do Pólo Universitárias da UEG em Palmeiras de Goiás deram-se a partir de dezembro de 2000, quando o prefeito eleito, Sr. Ernani Lopes, e o Sr. João Novaes Gomes, indicado como Secretário Municipal de Educação, a serem empossados em 1º de janeiro de 2001, e outras lideranças políticas da comunidade palmeirense foram até Anápolis, na sede da UEG, e, em contato com o reitor

desta instituição, solicitaram a instalação de uma unidade da UEG em Palmeiras de Goiás. Gramsci (1991, p.40) sustenta que:

[...] uma iniciativa política apropriada é sempre necessária para libertar o impulso econômico dos entraves da política tradicional, para modificar a direção política de determinadas forças que devem ser absorvidas para criar um bloco histórico econômico-político novo, homogêneo, sem contradições internas.

Na posse do Prefeito Ernani Lopes, em 2001, o Governador Marconi Perillo fez-se presente. Nesta ocasião, o prefeito empossado, em nome da comunidade palmeirense, solicitou a autorização junto à Universidade Estadual de Goiás, para a instalação de uma unidade da instituição para desenvolvimento do Programa Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada, em Palmeiras de Goiás, visando à graduação de professores da rede pública municipal, (Anexo J) ofício que foi autorizado pelo governador, na presença de mais de 2000 pessoas, que o aplaudiram de pé. A expectativa em torno da instalação de uma IES no município, finalmente, começava a se realizar.

Em fevereiro de 2001, conforme dados obtidos em entrevistas, ocorreu uma nova reunião na sede da UEG, em Anápolis, presentes o reitor da UEG, a Secretária Municipal de Educação e Cultura, juntamente com o Vice-prefeito, Sr. Valmiz Afonso Borges, quando foram apresentados dados estatísticos sobre a situação dos profissionais da rede municipal de educação de Palmeiras de Goiás, que sensibilizaram o reitor, Sr. José Izecias de Oliveira, momento em que este solicitou à Secretária Municipal de Educação e Cultura que levantasse os dados dos municípios vizinhos e o interesse dos prefeitos em assinar o convênio com a UEG.

Segundo informações coletadas junto a Secretária Municipal de Educação de Palmeiras de Goiás, foi efetuado um contato os prefeitos e secretarias municipais de educação de municípios mais próximos: Cezarina, Varjão, Jandaia, Paraúna, Indiará, Campestre, Trindade e Guapó, apresentando-lhes a proposta do convênio da UEG/AGM para a qualificação dos professores das redes municipais de ensino e solicitando dados sobre as redes municipais de ensino para envio posterior a Reitoria da UEG, efetivando se assim um estudo que comprovasse a necessidade de instalação de um pólo da UEG nesta microregião.

Em meados de março de 2001, conforme declarado em entrevista (Anexo L) com o Prefeito Municipal de Palmeiras de Goiás foi confirmado pelo Reitor da UEG que a cidade seria sede de um pólo universitário da UEG, inicialmente com 100 vagas para o curso de Pedagogia, buscando o atendimento dos municípios previamente apontados.

Em fins de março, o Diretor Geral da LPP, Sr. Odir Firmino, visitou Palmeiras de Goiás e em reunião com o Prefeito e a Secretária Municipal de Educação, solicitou o apoio logístico-financeiro da Prefeitura para a instalação do Pólo e logo em seguida, visitou unidades escolares do município para estudo de locais para instalação do Pólo, sendo que três destas unidades, duas estaduais e uma municipal, estavam passando por processo de reforma e foram consideradas como locais adequados para o funcionamento do Pólo.

Como apoio concreto da Prefeitura Municipal, o Diretor da LPP solicitou ao Prefeito de Palmeiras de Goiás a disponibilidade de funcionários para as áreas de administração e de limpeza, bem como materiais diversos e alguns móveis para a instalação do pólo, devido às dificuldades financeiras que a UEG enfrentava naquele momento, no que foi prontamente atendido, conforme entrevista do Prefeito palmeirense. Na mesma ocasião, o Diretor da PLPP solicitou, também, ao Executivo Municipal a indicação de uma pessoa qualificada na área de pedagogia para assumir a coordenação do Curso de Pedagogia a ser instalado no Pólo.

Dias depois, a indicação pelo Prefeito de Palmeiras de Goiás, juntamente com a documentação comprobatória de qualificação de Luzilda de Moraes Telles, foi encaminhada à Diretoria da Licenciatura Plena Parcelada, que a aprovou.

Na inauguração da reforma de unidades escolares estaduais, entre as quais a Escola Estadual Barão do Rio Branco, a unidade escolar mais antiga do município, fundada em 1933, o Governador define e anuncia esta escola como sede do Pólo Universitário da UEG em Palmeiras de Goiás.

Ainda nesta visita, durante o início da tradicional festa das Cavalhadas, o Governador reforçou a promessa da instalação de uma instituição de ensino superior em Palmeiras de Goiás. Promessa essa que foi retomada na voz de

outras autoridades presentes, dentre as quais a Secretária de Estado de Educação, Sr^a Raquel Teixeira e do Reitor da UEG, Sr. José Izecias de Oliveira. Falou-se do número de 400 vagas e cursos que atendessem as necessidades regionais, sendo que 100 vagas já haviam sido liberadas para o vestibular do Curso de Pedagogia do PLPP da UEG, e que atenderiam os municípios de Palmeiras, Nazário, Palminópolis, Paraúna e Varjão.

As atividades acadêmicas do Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás iniciaram-se na Escola Estadual Barão do Rio Branco em 09 de julho de 2001 com as aulas do Curso de Pedagogia, sob a coordenação da Sr^a Luzilda Ferreira de Moraes Teles, graduada em Pedagogia, em 1985, pela Fundação Educacional de Ensino Superior de Rio Verde-FESURV e com especialização em Língua Portuguesa em 2001, pela Universidade Salgado de Oliveira. Para início das aulas foram cedidas, pela direção da escola, duas salas de aula, salas nove e oito, medindo 50,16 m², para 50 alunos e 45,65 m², para 49 alunos, espaço considerado inferior ao necessário para o bom desempenho dos mesmos, e uma outra sala de 8 m², para o funcionamento da Secretaria do Pólo, da Coordenação e também de Sala dos Professores. Este espaço, além de pequeno, já continha estantes com os livros da biblioteca da unidade escolar.

A estrutura física de uma unidade escolar de educação básica não é a estrutura ideal para a instalação de uma unidade de uma IES, visto que os parâmetros de organização são diferentes. Entretanto, a necessidade leva ao processo de adaptação, muitas vezes em prejuízo dos alunos e dos gestores locais.

Ainda sem mobiliário, conforme narrado pela coordenadora em entrevista transcrita, a coordenação solicitou ajuda à Prefeitura Municipal e à direção da escola. Esta cedeu uma mesa para uso dos funcionários do Pólo Universitário da UEG de Palmeiras de Goiás. Um armário, material de consumo e de expediente foram cedidos pela Prefeitura Municipal de Palmeiras de Goiás.

Em 06 de outubro de 2001 iniciaram-se as aulas dos cursos de Letras, Matemática, Geografia e História. Em decorrência de um maior número de professores e coordenadores foi solicitado à diretora da Escola Estadual Barão do Rio Branco, Sr^a Maria Lúcia de Sousa Camargo, a liberação da sala dos

professores da unidade para o uso de professores e coordenadores do pólo, havendo também a necessidade de mais cinco salas para atendimento das novas turmas.

Os cursos de Geografia e o de História, ambos com 40 alunos, ficaram sob a coordenação do Sr. Guilherme Gomes Ataídes, graduado em Geografia em 2001, pela Universidade Católica de Goiás-UCG e pós-graduado em Formação Sócio-Econômica do Brasil, em 2002, pela Universidade Salgado de Oliveira. As salas de aula destinadas aos cursos foram, respectivamente, as salas de número quatro e três. A sala de número quatro, com uma área de 42 m², com dois vitrôs que permitiam sua ventilação, recebeu 40 alunos, quando o ideal era receber, no máximo, 28 alunos. A sala de número três recebeu 40 alunos em uma área de 42,8 m². Com quatro vitrôs esta sala é mais ventilada do que a outra.

O Curso de Matemática, coordenado pela professora Sr^a Eliocy Maria Rocha, graduada em Matemática, em 1989, pela FESURV e pós-graduada em Matemática, em 1990, também pela FESURV, com 40 alunos, ocupou a sala de número dois, com uma área de 30 m², a menor delas com ventilação prejudicada e, proporcionalmente, com a menor área disponível por aluno, apesar da sala de número sete, com área de 42 m² encontrar-se vazia.

O Curso de Letras, com duas turmas, das quais uma com 38 e outra com 42 alunos, coordenadas pela Sr^a Sandra Luz de Freitas Silva, graduada em Pedagogia, em 2000, pela Faculdade Educacional de Ciências Humanas de Anicuns-FECHA e pós-graduada em Língua Portuguesa em 2001, pela Universidade Salgado de Oliveira, ocupou as salas de número cinco, com uma área de 45,6 m², e a sala de número seis, com área de 45 m².

Em meados de 2002, a direção do PLPP enviou a primeira remessa de materiais para o Pólo Universitário da UEG de Palmeiras de Goiás com móveis, computador, televisão, vídeo, retroprojetor, telefone, fax, armário, arquivo, material de expediente e consumo. Enviou também livros que ficaram guardados em caixas por dois meses, por falta de espaço. Estes sequer foram catalogados, recebendo apenas o carimbo da UEG, por não haver espaço adequado para instalação da biblioteca.

Destarte, pode-se afirmar que existe uma falta de conhecimento de logística e distribuição ou uma postura administrativa de descaso, vez que as decisões são tomadas de forma indiscriminada sem uma prévia análise de disponibilidades e necessidades específicas. Nesse sentido, os cuidados necessários para um melhor atendimento aos professores-acadêmicos não foram levados em consideração pelos gestores.

Neste contexto, Gramsci (1982,p.119-120) referindo-se ao tipo tradicional do 'dirigente', advoga que o

[...] o dirigente deve ter aquele mínimo de cultura geral que lhe permita, senão 'criar' autonomamente a solução justa, pelo menos saber julgar entre as soluções projetadas pelos especialistas e, conseqüentemente, escolher a que seja justa do ponto de vista 'sintético' da técnica política.

Com o objetivo de fornecer melhores condições para o desenvolvimento das atividades do Pólo efetivou-se sua transferência para outra unidade escolar, o Colégio Estadual de Palmeiras de Goiás, um local mais amplo, o que possibilitaria mais conforto ao corpo administrativo, docente e discente. A direção do Colégio Estadual de Palmeiras de Goiás, na pessoa da Sr.^a Deusmar de Faria Alves, colocou à disposição das coordenações dos cursos do Pólo uma sala com 15,89 m², antigo almoxarifado desta unidade, onde se instalou a Coordenação dos Cursos e a Secretaria e também ficam depositados os materiais de consumo (papel higiênico, detergente, desinfetante, sabão, vassoura,etc.) e materiais de expediente.

4.1.1. Condições estruturais, materiais, físicas e administrativas para a execução do ensino.

Buscou-se junto aos professores-acadêmicos, coordenadores dos cursos, docentes e funcionários administrativos fazer um levantamento e avaliação da estrutura física do prédio onde está instalado o Pólo Universitário da UEG em Palmeiras de Goiás.

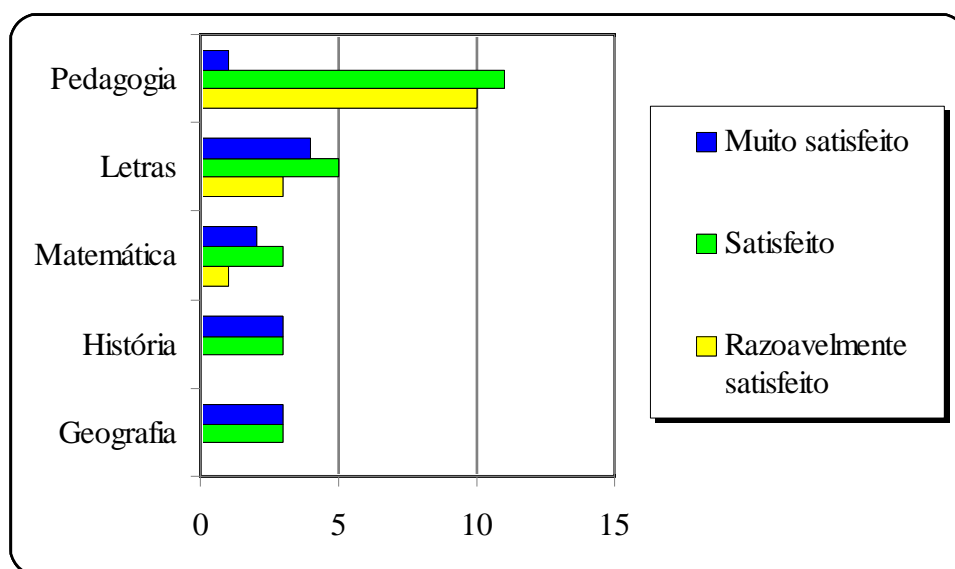
Os funcionários administrativos, através do questionário aplicado, foram indagados se o ambiente físico colocado a sua disposição facilita o seu trabalho. De acordo com estes, há uma certa dificuldade para a execução do seu trabalho rotineiro, pois *“a sala onde fica a secretaria é abafada, com pouco espaço; portanto não tem espaço suficiente para trabalharem os coordenadores (de todos os cursos) e a secretária com seu auxiliar administrativo (administrativo-a) ou “não temos conforto, mas estamos desenvolvendo nosso trabalho dentro das nossas condições muitas vezes muito precariamente” (administrativo-b).* Assim, a sala colocada à disposição do Pólo no Colégio Estadual não é adequada para o bom desenvolvimento dos trabalhos da secretaria e da coordenação dos cursos.

A opinião dos coordenadores em relação à estrutura física do Pólo apresenta divergências, um afirma que *“por ser em nível superior, as instalações deixam a desejar” (coordenador-3);* os outros coordenadores consideram que é *“muito boa” (coordenador-2); ‘que o prédio, quanto à sua estrutura física, atende as necessidades básicas para os estudos propostos” (coordenador-1) ou que “é adequado ao ensino e à qualidade do trabalho, possuindo espaço para a discussão de temas relacionados à opinião de todos os elementos e de todos os cursos, implantação de outros espaços aproveitados para aulas criativas fora de sala de aula” (coordenador-4).*

Os docentes da UEG também apresentaram suas colocações quando questionados sobre a estrutura física do pólo. Dos nove docentes que responderam ao questionário, quatro consideram que a estrutura física do pólo é excelente, afirmando: *“é excelente, conta com salas amplas, arejadas, pátio, sala de reunião, biblioteca, a sala dos professores é ampla e arejada” (docente-5); “o pólo usa os prédios e recursos físicos das escolas estaduais disponíveis nas cidades onde funcionam. Há prédios excelentes, como o caso do Colégio Estadual de Palmeiras de Goiás, com ótimos recursos didáticos, porém estes recursos didáticos nem sempre são colocados à disposição dos alunos e professores da UEG. Às vezes perdemos aulas planejadas por falta de recursos mínimos trancados em secretarias das escolas” (docente-6); ou, “quanto a estrutura física, o prédio apresenta um bom estado de conservação, é bem arborizado e tem espaço físico adequado” (docente-8).*

Os professores-acadêmicos também expressaram sobre o seu grau de satisfação com a estrutura física do Pólo. As respostas foram relacionando por curso, sendo apresentadas em cada item somente as respostas que receberam indicações por parte dos entrevistados.

Gráfico 3: Da satisfação dos professores-acadêmicos com a estrutura física do Pólo.



Fonte: Questionário aplicados aos professores-acadêmicos, 2003.

Entre os 52 professores-acadêmicos que responderam a este quesito, sete se dizem pouco satisfeitos e 15 razoavelmente satisfeitos com a estrutura física do Pólo, apontando críticas que merecem ser destacadas, tais como: *“quando começamos nesse curso de pedagogia tínhamos de ficar como nômades, de um lado para o outro, hoje creio que ficamos neste último local, até ai tudo bem, mas só que fomos taxados como predadores de estabelecimentos escolares, e como tais tivemos certas privações como discentes, por alguns funcionários do Colégio Estadual, ocorrendo assim alguns transtornos que poderiam ser evitados”*(professor-acadêmico/Pedagogia-6); *“melhorar o funcionamento da estrutura física cedida pelo Estado, as carteiras são insuficientes por sala e sujas, existe o problema da distribuição de energia. Os serviços de manutenção, como corte de grama e reparo no prédio no período de aula (sábado) tem prejudicado a qualidade das aulas”*. (professor-acadêmico/Pedagogia-9); *“a estrutura física do prédio é muito boa, pena que só é emprestado. Hoje estamos lá, amanhã poderemos não mais estar. Temos*

também que nos deslocar do prédio para termos aulas de Novas Tecnologias, pois, neste prédio que atuamos não tem laboratório, ou se tem não está funcionando para nós” (professor-acadêmico/Pedagogia-19).

Procurou-se levantar a razão destas críticas perguntado aos coordenadores, docentes e professores-acadêmicos. No decorrer das aulas do Programa LPP, em razão da greve dos professores da rede estadual em 2001, foi refeito o calendário da rede estadual para a reposição, com aulas aos sábados. Nestes sábados, quando a unidade escolar onde o Pólo estava instalado havia, também, aulas de reposição para alunos da rede estadual. Assim, as aulas do curso de Pedagogia eram transferidas para a Escola Municipal Orestino Manoel de Siqueira, transferência que também ocorria no período em que aconteciam os Jogos Escolares Interestaduais.

De acordo com o docente (4) *“a troca de local onde deveriam ocorrer as aulas gerava um ambiente de insegurança e insatisfação”*, que é percebido com a troca do local das aulas da disciplina de Novas Tecnologias, quando os professores-acadêmicos se dirigem à Escola Estadual Barão do Rio Branco ou à Escola Municipal Orestino Manoel de Siqueira para aulas no laboratório de informática, haja vista que o Colégio Estadual de Palmeiras de Goiás não conta com laboratório de informática.

Quanto a privações relatadas pelos professores-acadêmicos, estes fatos ocorreram no período noturno, às sextas-feiras, quando os alunos do curso de Pedagogia–Convênio IV foram privados de entrar pelo portão central do prédio, tendo de dar a volta e entrar pelos fundos, para não se misturarem com os alunos conflitantes do Colégio. Nestes dias os professores-acadêmicos não tinham acesso aos banheiros e serviços de cantina. Conforme declarou em depoimento um professor-acadêmico do curso de Pedagogia (8) *“quando estamos cursando o ensino superior o mínimo que esperamos é sermos tratados pelo menos como universitários, o fato de termos aulas na sexta-feira gerou vários transtornos em relação à unidade escolar em que o pólo funciona, fomos proibidos de entrarmos pela porta da frente, utilizar os banheiros e os serviços da cantina da escola; quando escola promovia algum evento interno, a nossa presença, mesmo que passando pelo pátio era vista*

com discriminação, sentimos que nós éramos intrusos e/ou condenados por não podermos estar em contato com os alunos da unidade escolar”.

Em relação aos serviços de manutenção da estrutura física, como limpeza geral, troca de lâmpadas, poda de grama, verificou-se que estes serviços têm ocorrido aos sábados, principalmente nos chamados “sábados coletivos”, quando apenas os cursos dos convênios municipais têm aula. Outro fator observado foi quanto à distribuição de energia elétrica, o quadro que permite que as lâmpadas e ventiladores sejam ligados em cada sala fica em um cômodo trancado e inicialmente a coordenação do pólo não tinha acesso à chave desta sala.

Esta afirmação é reforçada no depoimento de uma docente (5) que destaca. *“sou professora no Pólo de Palmeiras de Goiás desde 2001, por este motivo posso afirmar que, nos dias em que só tem aulas no curso de Pedagogia, o atendimento aos professores é diferenciado, o lanche não é servido, a sala dos professores e banheiros ficam fechados. As faxinas, podas de grama, reuniões com os professores do colégio são realizadas nos dias em que só está o pessoal do curso de Pedagogia”.*

Procurou-se levantar ainda, junto à secretaria do Pólo, se os materiais de expediente e consumo colocados à disposição pela UEG eram suficientes para a realização do trabalho no pólo universitário. A resposta foi negativa, e relatou-se as dificuldades pelas quais passavam *“não, encontramos muitas dificuldades em conseguir materiais (burocracia demais na autorização e atraso no pagamento quando se consegue a autorização”, (administrativo-a) ou “não, sempre falta cartucho de tinta para a impressora, papel, etc.” (administrativo- b).*

Esta mesma avaliação foi reforçada no relato de fatos ocorridos no Pólo conforme a declaração do funcionário (administrativo-a) *“O nosso Pólo não tem recursos, por isso fica muito a desejar. No Pólo temos muito pouco vindo da UEG. O que temos ou é contribuição dos colegas ou de doações da Prefeitura Municipal de Palmeiras de Goiás. Já ficamos quatro meses sem impressora, quando o serviço de impressão era feito na Secretaria Municipal de Educação ou em outros lugares e isso prejudica muito o trabalho do Pólo”.*

Esta questão da falta de recursos materiais para o Pólo também apareceu com destaque nas dificuldades encontradas pelos coordenadores quando um afirma que *“ falta verbas para as compras de menor porte”* (coordenador-1).

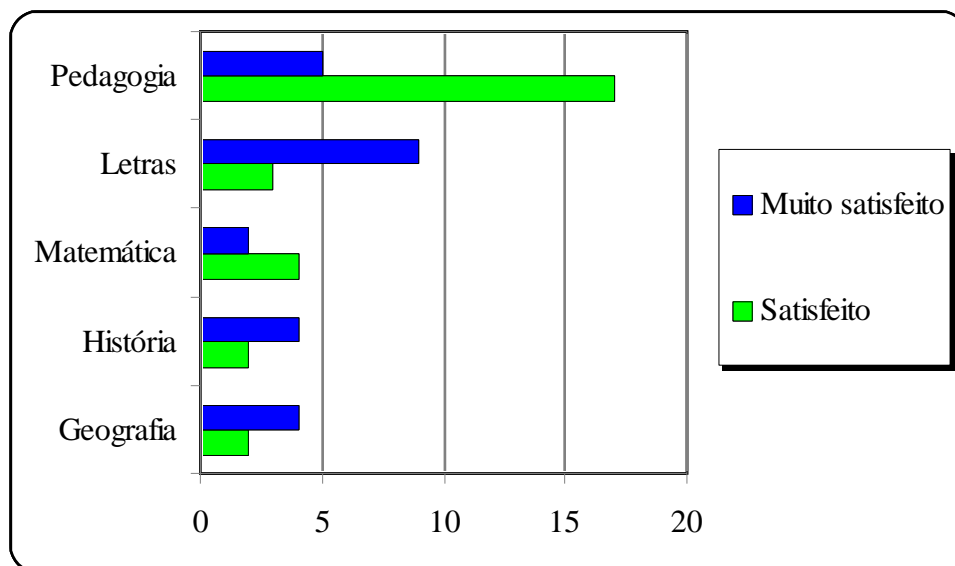
Esta dificuldade também foi citada pelos professores-acadêmicos, pois quando solicitadas sugestões e pontos a melhorar o Pólo os mesmos apontaram: *“ verbas para o Pólo comprar materiais de manutenção e higiene”* (professor-acadêmico/História-4); *“ viabilizar recursos financeiros para o Pólo, pois, tem dificuldades até para comprar giz e papel higiênico”* (professor-acadêmico/Pedagogia-12) ou ainda por parte dos docentes: *“ UEG deveria disponibilizar recursos para os pólos adquirir materiais para a secretaria e materiais pedagógicos. (docente-7).*

Com base nestas declarações constatou-se que as dificuldades com materiais de consumo e expediente para o desenvolvimento das atividades é bem presente no Pólo e que as solicitação de compras junto à UEG demoram a ser liberadas, nem sempre é liberado o que foi solicitado, e na maioria das vezes, ainda tem que buscar em Anápolis. Frente a estas dificuldades os coordenadores de curso solicitam ajuda à Prefeitura Municipal de Palmeiras de Goiás que fornece os materiais necessários, conforme declarado nos questionários.

Procurou-se, também, levantar informações sobre recursos auxiliares como o computador, telefone, fax e acesso a Internet disponível na secretaria, e material didático disponível para os professores. Quanto aos recursos auxiliares colocados á disposição da secretaria, o Pólo possui telefone, fax e computador, todavia, sem acesso à internet, conforme apontado pela funcionária administrativa (a) quando questionada se estes recursos têm atendido suas necessidades: *“quase sempre não. A manutenção do computador é falha. Ainda não temos INTERNET, e muitas vezes Anápolis–UEG solicita serviços através de e-mail”*.

Frente às dificuldades que o quadro administrativo do Pólo enfrenta, buscou-se diagnosticar o grau de satisfação dos professores-acadêmicos quanto aos serviços oferecidos pela secretaria, sendo estes dados apresentados no Gráfico 4.

Gráfico 4: Da satisfação dos professores-acadêmicos com os serviços da secretaria.



Fonte: Questionário aplicados aos professores-acadêmicos, 2003.

Considerando-se os obstáculos relativos à estrutura física, os materiais de expediente e os recursos auxiliares, a secretaria vem oferecendo um serviço de qualidade, como foi reconhecido pelos professores-acadêmicos, quando 28 (54%) se declaram satisfeitos e 24 (46%) afirmaram que estão muito satisfeitos com os serviços prestados pela secretaria do pólo. Ressalta-se que nenhum professor-acadêmico se mostrou pouco ou razoavelmente satisfeito com os serviços oferecidos pela secretaria do Pólo.

Os funcionários administrativos solicitaram, ainda, que a UEG disponibilizasse pessoal para estar frequentemente no Pólo, inspecionando e orientando o trabalho da secretaria, o que certamente lhes daria mais confiança no decorrer de suas atividades.

Em relação ao material didático colocado à disposição dos docentes há, por parte dos coordenadores, uma visão de que a UEG poderia oferecer e disponibilizar mais materiais e recursos pedagógicos quando declararam que “*poderia ser melhor*” (coordenador-2), “*precário*” (coordenador-3) ou ainda “*contém uma quantidade razoável de material didático, podendo oferecer aulas dinâmicas, lúdicas e qualificadas*”(coordenador-4).

O Pólo, quanto à materiais e recursos pedagógicos, conta com retroprojeter, mas não há tela para projeção e as salas são muito claras e sem

cortina, o que dificulta seu uso; televisão, vídeo e aparelho de som, materiais que foram enviados em 2001. Frente ao grande número de turmas é necessário que o professor faça uma reserva, pois os recursos são poucos. E uma reserva antecipada, porém, quando não é possível, os coordenadores ou os docentes improvisam e buscam em suas próprias residências estes recursos, para que não haja prejuízo para os professores-acadêmicos e docentes.

Os docentes também levantaram suas críticas quanto ao material didático disponível para o seu trabalho docente no Pólo, quando declararam que se tem: *“quadro, giz, retroprojektor, tem se o indispensável”* (docente-1), *“podemos contar com TV, vídeo, aparelho de som, retro e giz. Outros materiais não temos acesso, tais como: papel, xerox, pincéis, transparências, etc...”* (docente-5); *“Não há atendimento adequado, o professor tem que produzir seu próprio material, não há xerocopiadora e outros. Porém, há recursos audiovisuais com TV, vídeo, e retroprojektor”* (docente-6) ou ainda *“para o bom uso do retro será necessário dois telões e cortinas, para a projeção de transparências, pois, no momento se o professor quiser utilizar, tem que levar um lençol e pregá-lo na parede (docente-8)”*.

Os docentes, coordenadores de curso e professores-acadêmicos opinaram a respeito do acervo e das condições da biblioteca.

Esta “biblioteca” conta com 1083 volumes e 518 títulos nas áreas de Pedagogia, Psicologia, História, Geografia, Educação, Matemática e Letras, foi colocada à disposição dos alunos em fevereiro de 2002, sete meses após o início das aulas e, mesmo assim, em condições precárias, compartilhando 8m² com a secretaria e sala de coordenação. Posteriormente, foi cedido um espaço na biblioteca da escola, uma sala adaptada com uma área de 42,8m², desprovida de mobiliário. Os livros foram distribuídos no chão, onde o técnico bibliotecário procurou organizá-los tendo como critério os seus títulos e áreas afins.

Após a transferência do Pólo para o Colégio Estadual de Palmeiras de Goiás, a biblioteca foi instalada na mesma sala de biblioteca dessa unidade escolar e, a direção da referida instituição solicitou que os livros fossem colocados em estantes, não aceitando que os mesmos ficassem dispostos em caixas espalhadas pelo chão. Os coordenadores dos cursos solicitaram a UEG

que adquirisse estantes para a organização da biblioteca, o que não ocorreu. Frente à demora na aquisição das estantes por parte da UEG e à pressão da direção da instituição, os coordenadores resolveram comprar as estantes para a biblioteca, colocando-as como empréstimo e rateando as despesas da aquisição entre eles, o que permitiu que o técnico bibliotecário conseguisse organizar o acervo de 1.083 volumes de uma forma mais adequada. Este fato, que certamente não é corriqueiro nas instituições públicas, permite observar que a administração dos recursos financeiros destinados à manutenção das unidades e pólos universitário da UEG estão centralizados, não levando em consideração tais solicitações em tempo hábil.

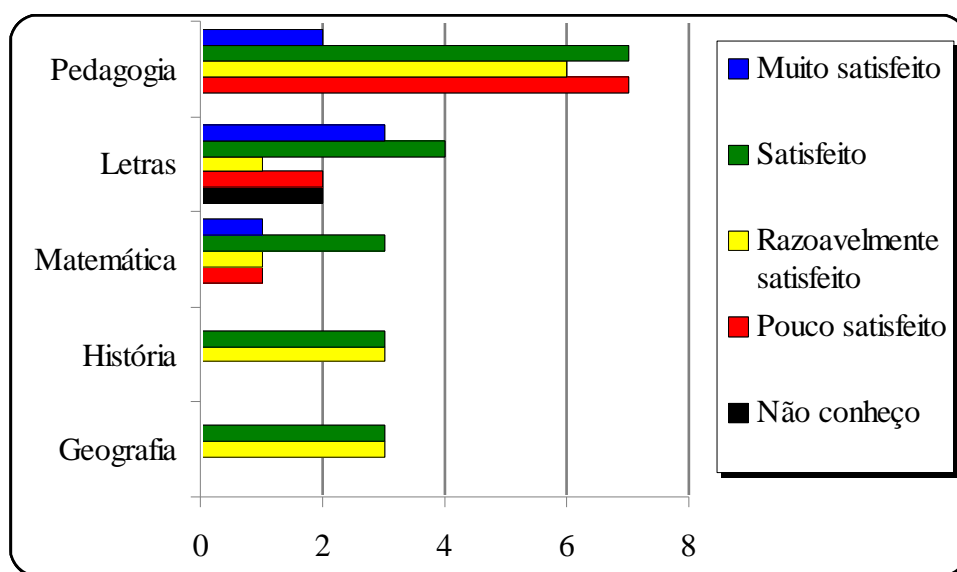
A opinião dos coordenadores quanto ao acervo foi bem divergente, com um coordenador (1) opinando que é *“regular”*, já outros coordenadores afirmaram respectivamente que é *“bom”* (2) e *“atende à necessidade dos alunos”*(2). Já o coordenador (4) afirmou que *“é excelente, podendo contar com acervo de primeira qualidade, contendo volumes de autores e obras de primeira instância para o trabalho universitário em diversos campos”*, embora o técnico-bibliotecário tenha afirmado que a freqüência dos coordenadores é de *“pouquíssima vezes”*.

Há, entre os docentes, uma divergência em suas considerações quanto ao acervo da biblioteca, o que pode ocorrer devido ao desconhecimento do acervo ou da oferta de livros da área ou disciplina em que o professor atua. Dois terços dos professores consideram o acervo da biblioteca como *“péssimo”*, *“ruim”* ou *“regular”*, conforme declararam: *“o acervo do pólo é regular, usa-se também livros da unidade escolar onde o pólo funciona”* (docente-4) e *“depende do curso e da disciplina Inglês por exemplo é péssimo”* (docente-5). Um terço dos professores considerou que o acervo da biblioteca era de boa qualidade, com conceitos de ótimo e bom, quando afirmaram que *“os recursos da biblioteca são ótimos, o acervo é atualizado com uma bibliografia bastante vasta”* (docente-7) e *“é bom, mas poderia ter mais livros e ser melhor divulgado”* (docente-8).

Sugerindo o que seria necessário mudar neste Pólo para a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem, dois docentes solicitaram melhorias para a biblioteca, tais como *“espaço próprio para a biblioteca e acervo atualizado”*

(docente-4 e 7) o que também foi expresso pelo coordenador (1) quando, entre outras considerações, levantou o aspecto do acervo e do espaço da biblioteca: *“espaço para a biblioteca e melhoria no seu acervo (atualizada)”*. O técnico-bibliotecário ressaltou a presença dos docentes, quando afirma que estes *“têm usado o acervo da biblioteca na preparação de suas aulas, a freqüência é boa”*.

Gráfico 5: Da satisfação dos professores-acadêmicos com o acervo da biblioteca.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Os professores-acadêmicos também apresentaram divergências quanto a sua satisfação com o acervo da biblioteca e somente 6% afirmaram não conhecerem o acervo da biblioteca do Pólo. Em relação a acervo da biblioteca 19 % professores-acadêmicos se mostraram pouco satisfeitos e 25% se mostraram razoavelmente satisfeitos conforme expressaram e solicitaram: *“ampliar a biblioteca oferecendo mais materiais para pesquisas e promover eventos culturais no Pólo”* (professor-acadêmico/Pedagogia-7) e *“é necessário ampliar fontes de pesquisa com mais opções na biblioteca”* (professor-acadêmico/Pedagogia-16). No entanto 50% dos professores-acadêmicos apresentaram um bom nível de satisfação com o acervo da biblioteca.

De acordo com o técnico-bibliotecário a freqüência dos professores-acadêmicos na biblioteca é ótima, sendo maior a freqüência dos alunos do curso de Pedagogia e a menor dos alunos do curso de Matemática e esclareceu:

“A biblioteca funciona no mesmo espaço que a Biblioteca do Colégio Estadual de Palmeiras de Goiás, cujo acervo tem sido suplemento indispensável nos trabalhos de pesquisa dos professores-acadêmicos”.

Também, de acordo com o técnico bibliotecário, o acervo da biblioteca é insuficiente para atender as necessidades dos professores-acadêmicos: *“o número de títulos é insuficiente para suprir as necessidades de pesquisa. Alguns alunos acham que a nossa biblioteca é obrigada a ter todos os livros”.*

Porém, não é apenas o acervo da biblioteca que é insuficiente, mas também faltam móveis e equipamentos para um atendimento adequado conforme declarado pelo técnico-bibliotecário, no questionário que foi aplicado: *“Falta um computador para agilizar o atendimento em determinados momentos, quando há necessidade de orientação dos temas procurados. Não temos móveis definitivos para colocar os livros. Estamos usando estantes emprestadas”.*

4.2. A história viva

Com a instalação do Pólo em novo local os professores-acadêmicos passaram a usufruir de melhores instalações, embora com certas limitações. Contudo, as questões financeiras deixavam a desejar porque a aquisição de materiais de expediente e de consumo ainda se prendia a fatores burocráticos. O Colégio Estadual de Palmeiras de Goiás é um prédio mais novo, com melhor ventilação e iluminação. Oferece, também, ao docente e ao professor-acadêmico, banheiros adequados e um ambiente físico mais condizente com a atividade educacional. Obviamente, a centralização burocrática dos recursos financeiros veda ao Pólo a possibilidade de ter “dinheiro em caixa” para as pequenas despesas de expediente.

Todo ato político, burocrático ou não, gera efeitos. A instalação do Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás, obviamente, mudou o modo e o estilo de vida dos professores que, ao se tornarem acadêmicos, batalham para conciliar

as diferentes necessidades de uma vida pessoal e profissional. Estes professores-acadêmicos têm uma história de vida, na qual os seus múltiplos papéis buscam espaços, ora se antepondo aos outros, ora sobrepondo.

Os professores-acadêmicos residentes em Palmeiras de Goiás, diante da instalação do Pólo neste município tem uma alteração de rotina menos conturbada que seus colegas de outras cidades. Cientes de que têm aula aos sábados e não terem férias viajando com seus familiares, já que janeiro e julho são meses dedicados integralmente às aulas estes professores-acadêmicos lutam constantemente para conciliar seus múltiplos papéis de pai/mãe, esposa/esposo, professor e acadêmico.

A rotina dos professores-acadêmicos não residentes em Palmeiras de Goiás é alterada brutalmente. Nas madrugadas, as vezes bem frias, acordam às 4:00 horas com o toque do despertador, pegam um transporte e para chegarem antes das 7:00 horas, quando têm início as aulas. Das 11:00 às 13:00 horas almoçam em restaurantes, casas de amigos ou na cantina da unidade escolar, fazem compras e tentam ler e produzir os papéis e atividades requeridas pelos docentes. Mais quatro horas de aulas à tarde em salas quentes e o sono puxando as pálpebras. Entretanto, isto é apenas um ponto intermediário da rotina, pois falta ainda o regresso à casa e uma outra jornada, o trabalho de mãe ou pai, a rotina doméstica, o jantar com a família. Estes sábados representam um dia atribulado: 16 horas fora de casa, sendo oito horas em sala de aula, seis horas de viagem e duas horas para alimentação e higiene pessoal.

No período de aulas integral, janeiro e julho, poucos conseguem manter esta rotina diurna, especialmente os que residem a maiores distâncias da sede do Pólo. Estes professores-acadêmicos optam, em grupo, por alugar um “barracão”, improvisar uma cozinha, dormir em colchões sobre o chão e ver a família apenas no final de semana, sofrendo por isso os naturais sentimentos da saudade e preocupação com os filhos e o cônjuge, acrescido de uma sensação de culpa pela ausência.

Ao desconforto físico e mental acrescenta-se a preocupação financeira. Alguns municípios, através de suas prefeituras, ajudam com o pagamento total ou parcial das despesas relativas a transporte, alimentação e mensalidades. Os professores-acadêmicos que atuam na rede estadual de ensino não pagam

mensalidades, mas não tem ajuda de custos do governo estadual para cobrir despesas de transporte, moradia e alimentação. O governo estadual arca com as parcelas, exigindo, em contrapartida, que o professor-acadêmico assuma o compromisso de trabalhar continuamente por, no mínimo, mais três anos após a conclusão da graduação. Caso abandone o curso ou emprego o professor-acadêmico deve repor todos os gastos e custos efetivados para a realização do curso.

As prefeituras municipais que transportam os professores de suas redes municipais permitem aos professores-acadêmicos da rede estadual partilhar do mesmo, sem custos.

4.3. Confronto: perfil profissional *versus* performance real

Narrada a história passada e presente do Pólo da UEG passa-se ao estudo dos objetivos, estabelecidos em legislação, do PLPP. Este estudo fez-se mediante breve análise de cada objetivo específico contrastando-se com uma análise dos resultados da pesquisa que teve os professores-acadêmicos como sujeitos. Em questionário estes responderam sobre a aplicabilidade e desenvolvimento dos objetivos PLPP durante o curso da Licenciatura Plena Parcelada.

O PLPP, implantado nas Unidades e Pólos Universitários, tem como projeto valorizar a formação dos professores, sob a ótica de um professor reflexivo, que esteja em processo contínuo de capacitação, um professor que deve ter competências, saberes e habilidades mais amplas, para poder lidar com os problemas que possam interferir no processo de ensino-aprendizagem quer na escola ou fora dela. Libâneo (2000, p.16) expõe que:

[...] Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve as competências de ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo. O termo competência significa 'saber encontrar e pôr em prática respostas apropriadas ao contexto na realização de atividades de um projeto'. Falar de 'competências' não é a mesma coisa de falar

de ‘qualificações’. As qualificações referem-se à aquisição de saberes requeridos para o exercício de uma profissão e à confirmação legal dessa aquisição mediante diplomas, certificados etc.

Com uma visão diferente, Enguita (1989, p. 232) define a qualificação em dois enfoques, o qualitativo e o quantitativo, implicando que em termos práticos, muitas vezes qualificação equivale a anos extra de estudo, alta função hierárquica ou trabalho de etapas complexas.

[...] “Qualificação” é um termo que, aplicado aos postos de trabalho, pretende significar seu nível de complexidade. Não pode ser medida com a mesma precisão que o salário ou a jornada de trabalho, mas, não obstante, é suscetível de estimação. Qualitativamente, pode ser estimada a partir da simples descrição dos postos de trabalho (todos estamos de acordo em concluir em que dirigir um ônibus é mais difícil que dirigir um automóvel, que é a mesma coisa que dizer que exige uma maior qualificação) ou da hierarquização ordinal da complexidade de suas tarefas desmembradas analiticamente em componentes mensuráveis (classificar alguns dados, por exemplo, é mais fácil que analisá-los). Quantitativamente pode-se fazê-lo, de forma em princípio muito simples, através da medição do tempo necessário para aprender a exercer um posto de trabalho.

Como já dito anteriormente o termo professor-acadêmico, aqui repetidamente usado, identifica o professor do ensino fundamental e médio, da rede municipal e estadual que no momento toma parte no PLPP. O substantivo com dupla informação é o que melhor identifica esta figura híbrida de um professor que aprende hoje e amanhã usa esta aprendizagem em sua sala de aula.

Os cursos do PLPP objetivam que os professores-acadêmicos a re-elaborem seus saberes tácitos, bem como suas experiências vivenciadas no cotidiano de sua vida profissional, no dia-a-dia da sala de aula. Durante este processo de troca de experiências e práticas com os demais colegas e docentes da UEG ocorre à construção do conhecimento, construção que irá se refletir na e sobre a prática de cada professor-acadêmico. Sá-Chaves (2001, p.148) ao discutir estratégias de formação ressalta que:

[...] Assim, os modelos e estratégias de formação devem promover o desenvolvimento progressivo dos processos de reflexão, tanto no que se refere ao aspecto cognitivo para a consecução das práticas, quanto ao nível metacognitivo como processo de auto-conscientização progressiva e possível autocontrole do próprio desenvolvimento.

O PLPP pretende trabalhar a formação de um profissional diferente, um profissional com capacidade de inovar, de participar nos processos em que este possa tomar parte das decisões, um profissional com capacidade de desempenhar o seu papel como um agente na formação do conhecimento de seus alunos, bem como no processo de constituição da cidadania.

Sá-Chaves (2001, p. 149) salienta, ainda, que

[...] a construção do conhecimento profissional pelos professores do 1º ciclo do ensino básico requer um tipo de formação compromissada com o paradigma de reflexividade crítica que estimula o exercício profissional consciente, informado, contextualizado e, desse modo, responde às questões de desenvolvimento, transformação e inovação da realidades.

Para a formação deste profissional, a UEG, ao apresentar o PLPP, esboça um perfil profissional dos professores a serem formados, pretendendo-se que tenham capacidades, habilidades, domínios, conhecimentos, saberes e competências. Frente ao delineamento de um perfil, Libâneo *et al.* (2003, p.311) sustenta que

[...] estas características profissionais formam um perfil, todavia, não se pode tornar uma camisa-de-força, porque as pessoas são diferentes, as situações são diversas e as ações dos professores nas salas de aulas são imprescindíveis. Por outro lado, o perfil é útil para que se possa planejar a formação profissional inicial e continuada e, também, para que as escolas tenham um mínimo de expectativas quanto a critérios para acompanhar e avaliar o trabalho docente.

As competências definidas no PLPP estão de acordo com a Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, nos curso de licenciatura, de graduação plena. O Art. 3º faz referência à observação de princípios norteadores do preparo para o exercício profissional dos professores e aponta, como um dos princípios, a consideração da “competência como concepção nuclear na orientação do curso”.

A referida resolução estabelece ainda, que

[...] Artigo 4º. Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

- I – considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;
- II – adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

O Art. 6º, da mesma Resolução, destaca ainda as competências que devem ser consideradas:

- I- as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II- as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III- as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV- as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V- as competências referentes ao domínio do conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI- as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

O PLPP da UEG propõe um perfil profissional com os múltiplos objetivos: capacidade de inovação e de participação nos processos de tomada de decisão e de produção de conhecimento; capacidade de desempenhar seu trabalho como principal ator no processo constitutivo da cidadania de seus alunos e responsabilidade pela melhoria da aprendizagem por eles obtida; domínio dos processos de leitura e escrita; conhecimento dos conteúdos de formação geral que possibilitem a compreensão de relações espaciais, históricos, temporais e culturais para interpretar a realidade em que vive; conhecimentos dos conteúdos e habilidades relacionados à sua disciplina e sua contextualização ao currículo da escola; compreensão da educação como um processo histórico-social e do papel da escola no contexto social; conhecimento das tendências pedagógicas contemporâneas; conhecimento das características sociais econômicas e culturais de seus alunos, de suas expectativas, problemas e preferências culturais; visão articulada das principais frentes de ação da política educacional vigente (LDB e outros); visão articulada das principais frentes de ação da política educacional vigente (PCNS, matrizes curriculares e outros); competência para lidar com valores e atitudes: a liberdade, o respeito às diferenças, a responsabilidade, a solidariedade, a justiça, a disciplina, a ética e a democracia; domínio de novas

linguagens e tecnologias e a capacidade de utilizá-las como recursos para sua auto-formação e para o desempenho de suas atividades de ensino; competência para elaborar diagnósticos, planejar seu trabalho e avaliar seus resultados considerando o objetivo proposto e a capacidade para propor mudanças necessárias, retroalimentando o processo; capacidade de estabelecer o diálogo entre sua área e as demais áreas do conhecimento, relacionando o conhecimento científico e a realidade social; competência para desenvolver pesquisa no campo teórico-investigativo da educação, especificando, de modo a dar continuidade a sua formação.

Como já exposto no Capítulo I, o objetivo central dessa dissertação é averiguar os reflexos, positivos e negativos, provenientes da instalação do Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás, e, para tal, foi distribuído questionários aos sujeitos da pesquisa.

Para verificar os reflexos educacionais procedimento duplo foi utilizado, a mesma questão compõe os questionários dos professores-acadêmicos e dos coordenadores/diretores das escolas onde os primeiros atuam. Deste modo, têm se, uma auto-avaliação feita pelos professores-acadêmicos e uma avaliação de performance realizada pelos coordenadores/diretores, o que permite maior nível de confiabilidade. Pediu-se, a ambos grupos, que avaliassem, mediante conceitos fraco, regular, bom, muito bom e ótimo, o desempenho, o desenvolvimento dos professores-acadêmicos.

Visava-se, assim, verificar reflexos no processo de formação de professores. Havia mudanças detectáveis, impactos passíveis de aferição? Estavam os professores-acadêmicos em razão do PLPP, se aproximando do perfil de profissional delineado pelos objetivos da proposta de curso do PLPP?

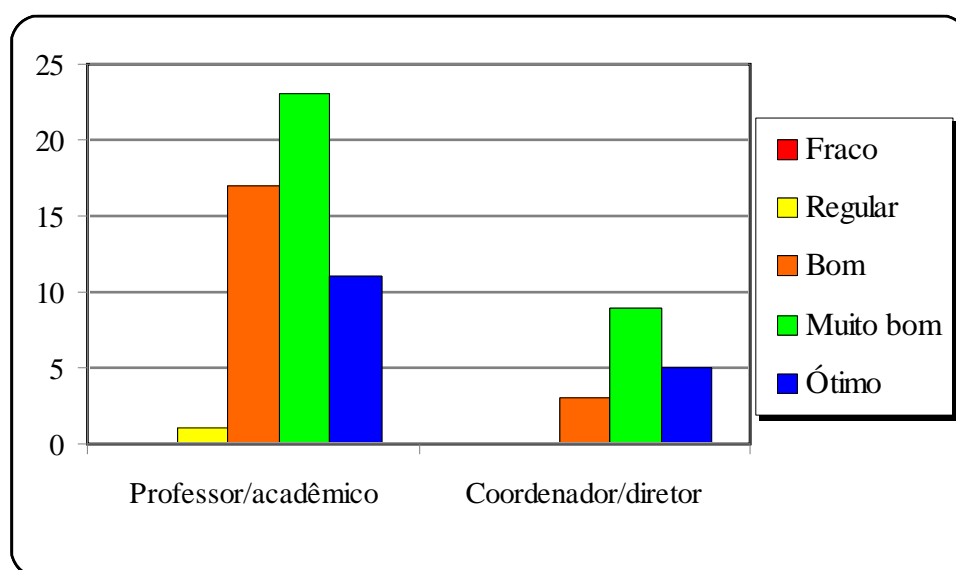
Acredita-se que os professores-acadêmicos no segundo semestre de 2003, no quarto ou quinto semestre de estudo, tinham experiência mais que suficiente para avaliarem a aplicabilidade dos objetivos da UEG. Assim sendo, teve-se como metodologia nesta parte da dissertação, o objetivo seco como proposto, as respostas dos sujeitos da pesquisa transformadas em números e porcentagens seguidos sempre de comentários e análises breves.

1º. *Capacidade de inovação e de participação nos processos de tomada de decisão e de produção de conhecimento.*

As ações inovadoras dos professores contribuem para o desenvolvimento do ambiente de trabalho e produzem alterações significativas na organização. É importante pensar que as novas atividades desconstruem a rotina e estabelecem contatos com pessoas diferentes. Ao participar dessas ações, o professor lidera processos importantes de mudanças na realidade.

Frente à descentralização do poder e à delegação de responsabilidades, as decisões precisam ser compartilhadas na instituição. Decisões que devem ser tomadas em conjunto com os professores, coordenadores e diretoras. Dessa forma a escola busca sua autonomia, pois tanto professores, quanto alunos e demais envolvidos participam do processo de tomada de decisões, e conseqüentemente, da produção de conhecimento, já que têm a possibilidade de estarem atuando no processo ensino-aprendizagem.

Gráfico 6: Da capacidade de inovação e participação dos professores-acadêmicos.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Fonte: Questionário aplicado aos coordenadores/diretores, 2003.

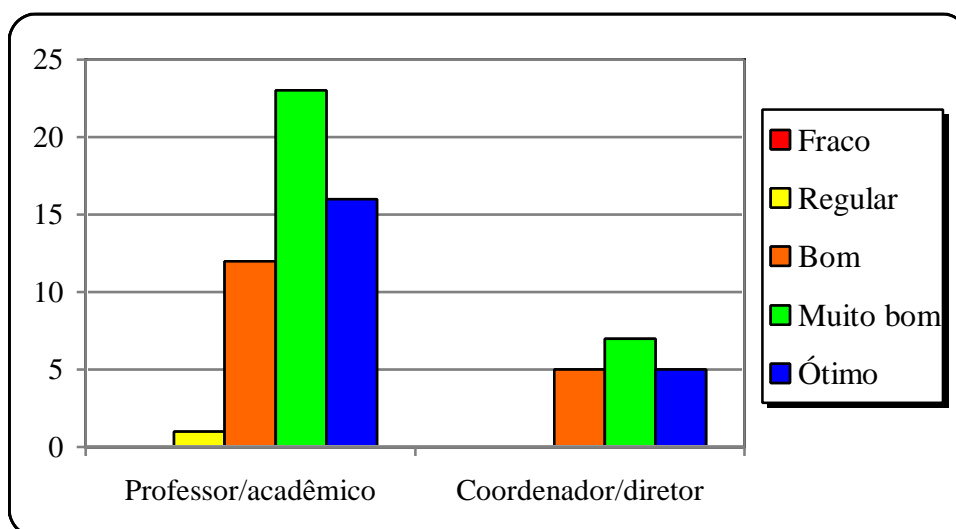
Questionados sobre esta capacidade, 52 dos professores-acadêmicos se auto-avaliaram com conceitos que variam de ótimo a regular, sendo que 75% consideram que conseguiram um desenvolvimento ótimo (11) ou muito bom (23). Entre os demais, um considerou seu desenvolvimento regular e os outros 17 como bom. Os avaliadores das habilidades destes professores-acadêmicos

no dia a dia são os coordenadores e diretores com os quais trabalham em equipe. Estes avaliaram que a grande maioria dos professores-acadêmicos, 82%, atingiu um índice de desenvolvimento entre ótimo e muito bom, após o início da Parcelada. Viu-se, portanto, que a auto-avaliação foi mais severa.

2º. Capacidade de desempenhar seu trabalho como principal ator no processo constitutivo da cidadania de seus alunos e responsabilidade pela melhoria da aprendizagem por eles obtida.

O entendimento que hoje se tem do trabalho escolar implica em enfatizar o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma o professor tem uma finalidade maior a ser perseguida: despertar e conscientizar os alunos para os princípios de cidadania. Essa visão representa um novo olhar para a escola e, conseqüentemente, uma nova postura política do professor diante de seus alunos.

Gráfico 7: Da capacidade do desempenho do trabalho e compromisso dos professores-acadêmicos.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Fonte: Questionário aplicado aos coordenadores/diretores, 2003.

Neste quesito, a auto-avaliação dos professores-acadêmicos foi positiva em 75 % e a dos coordenadores/diretores o foi em 71%. Estas se aproximam em pontos percentuais. Acredita-se que o trabalho participativo vem obtendo um desenvolvimento considerável, entre ótimo e muito bom.

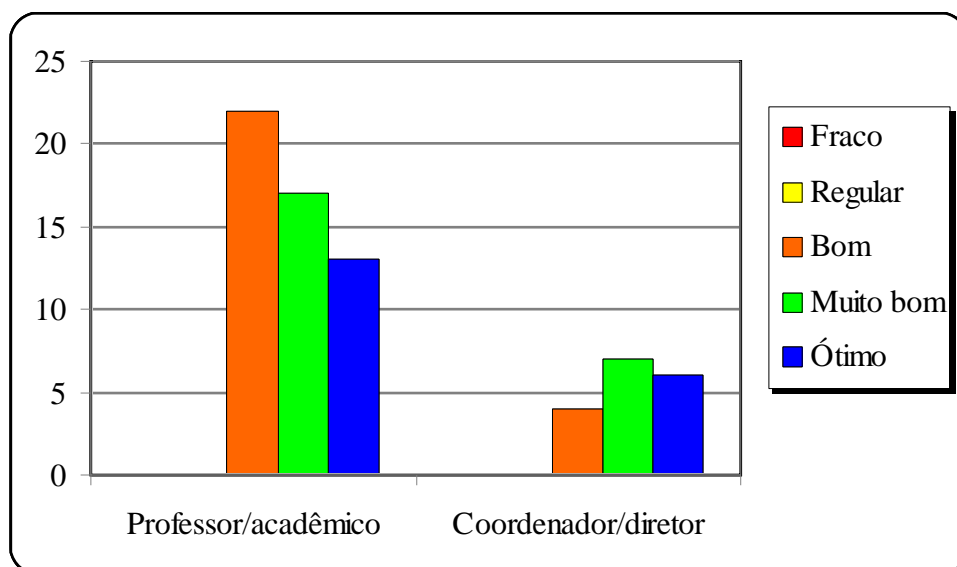
Entre os professores-acadêmicos, 23% se auto-avaliaram como bons no que se refere à capacidade de desempenhar seu trabalho como principal ator no

processo constitutivo da cidadania de seus alunos e em relação à responsabilidade pela melhoria da aprendizagem por eles obtida. Entre os coordenadores e diretores não ocorreu avaliação regular, tendo estes indicado os professores-acadêmicos como bons, numa porcentagem de 29%. A avaliação dos coordenadores/diretores foi mais positiva e otimista do que a dos próprios professores-acadêmicos.

3°. Domínio dos processos de leitura e escrita.

Levando-se em consideração que o exercício da cidadania exige o acesso das pessoas a uma infinidade de recursos culturais que são relevantes para a intervenção e a participação na vida social, o domínio da língua falada e escrita está entre princípios relevantes que permite aos alunos formação para exercer a cidadania ativa. Frente a tantas exigências do mundo contemporâneo, torna-se extremamente essencial que os professores-acadêmicos dominem os processos de leitura e escrita, garantindo, assim, que seus alunos possam construir instrumentos de aprendizagem e desenvolver suas próprias capacidades.

Gráfico 8: Dos domínios dos processos de leitura e escrita dos professores-acadêmicos.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Fonte: Questionário aplicado aos coordenadores/diretores, 2003.

Em relação a este objetivo, a avaliação dos coordenadores/diretores superou em muito a auto-avaliação dos professores-acadêmicos. Estes auto-avaliaram o desenvolvimento com conceitos que variam entre ótimo e muito bom, num percentual de 58%, enquanto os coordenadores/diretores os avaliaram com os mesmos conceitos, porém num percentual bem superior, 76%, o que apresentou uma diferença considerável de mais de vinte pontos percentuais.

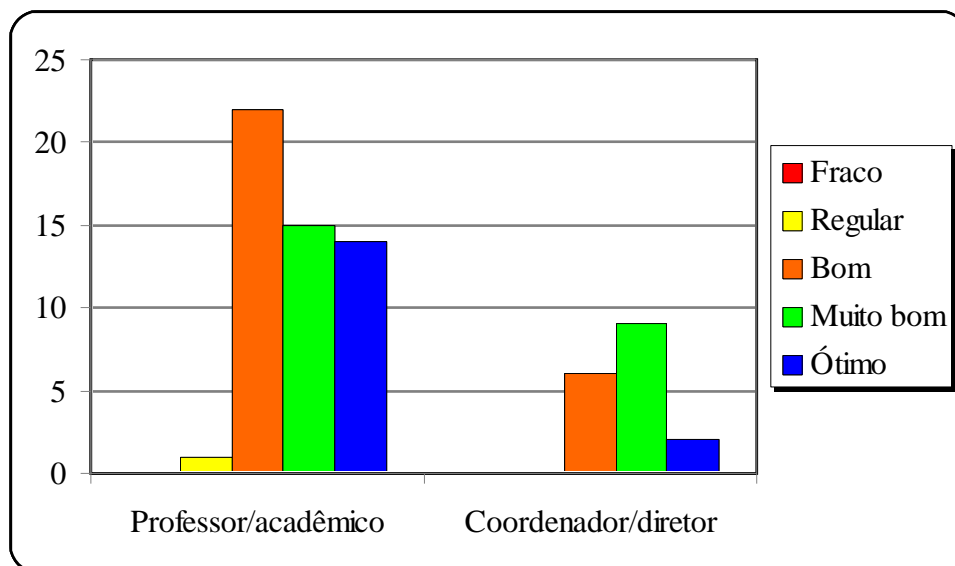
4º. Conhecimento dos conteúdos de formação geral que possibilitem a compreensão de relações espaciais, históricos, temporais e culturais para interpretar a realidade em que vive.

Considerar a importância da aprendizagem como influência maior no desenvolvimento dos seres humanos é imprescindível na discussão sobre formação geral. O professor, hoje, deve buscar ampliar seu conhecimento, deve ser preparado para educar em uma sala heterogênea, saber lidar com todos os tipos de relações sociais, econômicas e, principalmente, culturais.

Se o professor não se adaptar a essa diversidade cultural, não saberá interpretar a realidade de seu aluno. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem não será significativo e não conseguirá preparar o aluno para a vida real.

Neste quesito a avaliação dos coordenadores/diretores superou a auto-avaliação dos professores-acadêmicos. Entre os professores-acadêmicos, 42% consideraram que têm desenvolvido bons conhecimentos dos conteúdos de formação geral que lhes possibilitam interpretar a realidade em que vivem, enquanto apenas 35% dos coordenadores/diretores os avaliam desta forma. Vê-se aqui que apenas 65% dos professores-acadêmicos foram avaliados em um alto patamar. Pode-se questionar a amplitude dos conhecimentos gerais dos professores acadêmicos vez que estes afirmaram raramente ler jornais ou revistas, assistir a documentários ou noticiários, por falta de tempo, de interesse ou obstáculos financeiros ao acesso a meios de comunicação e informação.

Gráfico 9: Do conhecimento dos conteúdos de formação geral dos professores-acadêmicos.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Fonte: Questionário aplicado aos coordenadores/diretores, 2003.

Os coordenadores/diretores avaliaram o desenvolvimento dos professores-acadêmicos com os conceitos de ótimo e muito bom, (65%), enquanto os professores-acadêmicos se auto-avaliaram com os mesmos conceitos num índice percentual de 56%.

5º. Conhecimentos dos conteúdos e habilidades relacionados à sua disciplina e sua contextualização ao currículo da escola.

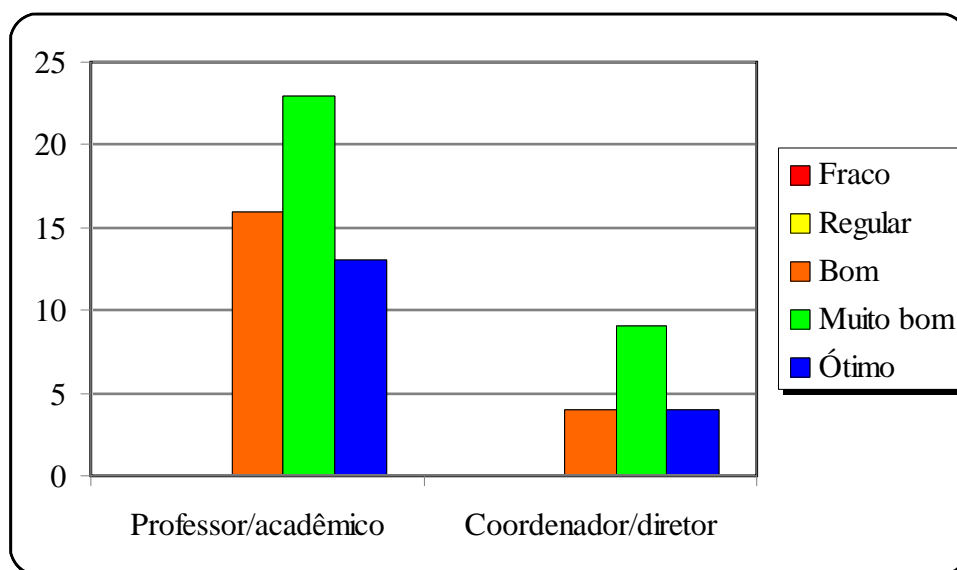
A principal função da escola é ajudar a construir conhecimentos, formas de pensar e sentir mais elaboradas. Isso implica relações recíprocas entre alunos e o universo a ser conhecido. Esse universo de conhecimentos e experiências de aprendizagem é o currículo, que é oferecido ao aluno com várias gradações de elaboração.

É neste momento que entra em vigor o trabalho do professor que adequará esse universo de conhecimentos à realidade do aluno. Para isso, a LDB indica elementos que devem constituir os currículos dos ensinos fundamental e médio: uma base nacional comum e uma parte diversificada, que atenda as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Neste objetivo, a ser desenvolvido no decorrer do curso, os coordenadores/diretores avaliaram o desenvolvimento dos professores-acadêmicos com conceito entre ótimo e muito bom (76%), enquanto que os professores-acadêmicos se auto-avaliaram com um percentual inferior, 69%.

Cerca de 30% dos professores-acadêmicos consideraram seu desenvolvimento como bom, necessitando de aperfeiçoamento. Enquanto a avaliação dos coordenadores/diretores foi de 23%. Os professores tornaram-se o mais exigentes com suas atuações, de tal modo que a auto-avaliação tem-se dado em menores percentuais positivos quando comparada à avaliação dos coordenadores/diretores. Estes têm frisado as repercussões positivas visíveis na sala de aula. Os 30% de professores-acadêmicos que auto-avaliaram seu conhecimento como bom podem ver o LPPP como a oportunidade de sanar esta falha, uma chance de auto-aperfeiçoamento.

Gráfico 10: Dos conhecimentos de conteúdos e habilidades dos professores-acadêmicos.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Fonte: Questionário aplicado aos coordenadores/diretores, 2003.

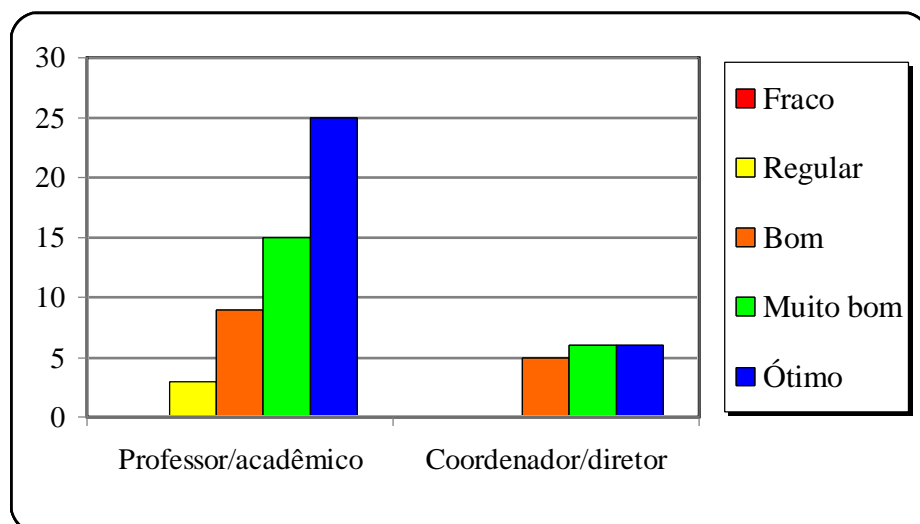
6º. Compreensão da educação como um processo histórico-social e do papel da escola no contexto social.

A ciência sempre gerou novos campos de domínio do saber e atualmente a tecnologia tem multiplicado e a informática tem potencializado a divulgação

rápida do conhecimento que é constantemente reelaborado. O conhecimento científico, hoje, tem valor especial. Desta maneira, cabe ao professor desenvolver habilidades que despertem no aluno os saberes pertinentes à realidade atual, nas quais incluem o aprender a ser, fazer, a conviver e a conhecer.

Neste momento a auto-avaliação positiva de 77% por parte dos professores-acadêmicos, (77%), superou a avaliação de 71% dos coordenadores/diretores nos conceitos ótimo e muito bom. Esta diferença pode ser justificada frente a diversas representações e conceitos de educação, bem como do papel da escola na atual sociedade.

Gráfico 11: Da compreensão da educação como processo histórico-social pelos professores-acadêmicos.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Fonte: Questionário aplicado aos coordenadores/diretores, 2003.

Deve-se levar em conta que estas representações são discutidas nas disciplinas de seus cursos com bastante frequência, e mesmo assim, três alunos auto-avaliaram seu desenvolvimento como regular.

7º. Conhecimento das tendências pedagógicas contemporâneas.

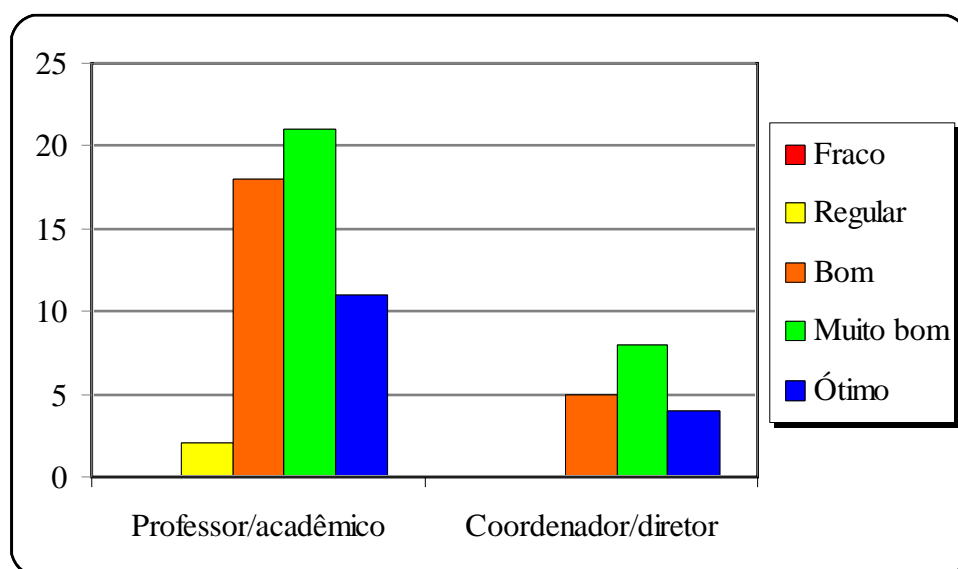
A sala de aula é o espaço no qual professores e alunos se encontram e interagem em torno do conhecimento. Essa forma de interação é, em grande parte decorrente da forma como o professor vê o processo de ensino-

aprendizagem, gerando, então, a necessidade de o professor ser consciente da metodologia e das tendências pedagógicas, para se posicionar em sala de aula.

Atualmente é preciso que o professor conheça os princípios básicos das principais tendências pedagógicas visto que muitas das que ainda estão presentes no dia a dia da escola já estão ultrapassadas.

Se o professor não refletir constantemente sobre sua prática pedagógica, ele pode se perder nas metodologias que usa, não tendo clareza do que está ensinado ou qual tendência pedagógica está seguindo, muito menos para quê e porquê ensina.

Gráfico 12: Do conhecimento das tendências pedagógicas contemporâneas pelos professores-acadêmicos.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Fonte: Questionário aplicado aos coordenadores/diretores, 2003.

Em relação ao conhecimento das tendências pedagógicas há uma discussão bastante complexa por englobar pontos de vistas diferentes, baseados em propostas diversas. Assim, o professor-acadêmico se mostra, de certa forma, inseguro quanto ao seu saber. Mais de um terço dos entrevistados auto-avaliaram o seu desenvolvimento neste objetivo entre bom e regular. Os outros auto-avaliaram entre muito bom e ótimo, enquanto os coordenadores/diretores os avaliaram com um percentual de 71%, nos conceitos de bom e muito bons.

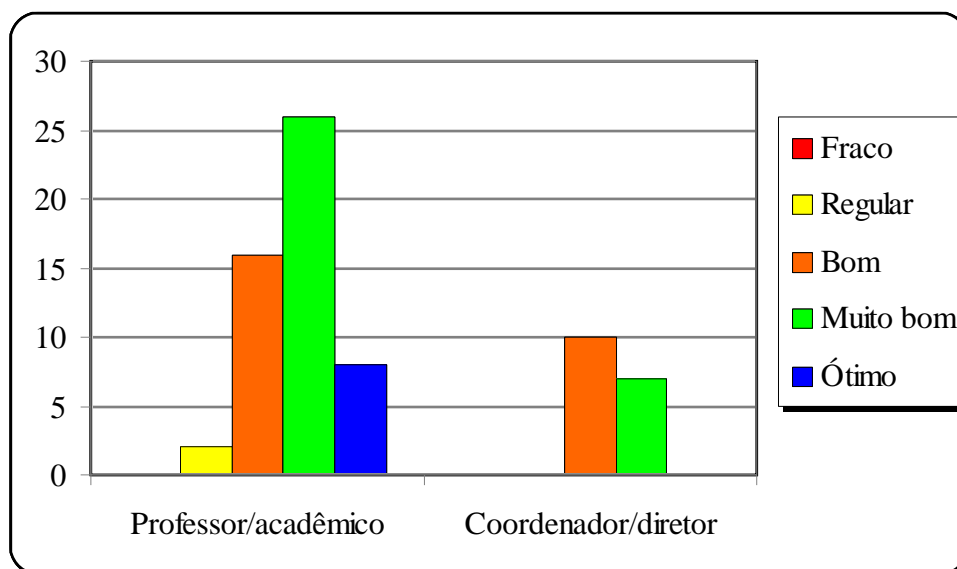
8º. *Conhecimento das características sociais econômicas e culturais de seus alunos, de suas expectativas, problemas e preferências culturais.*

A influência da cultura geral sobre as pessoas e as instituições não se dá de maneira única e determinada, de cima para baixo; ao contrário, o que existe é uma “via de mão dupla”. Na vivência diária da escola produzem-se novos modos de vida humana, recriando assim a cultura geral.

Nesta relação o professor conhece um pouco da realidade da vida social, econômica e cultural de seus alunos, e o professor, na sua relação cotidiana com o conhecimento, recria o conhecimento com base na cultura geral. Assim em cada escola, as pessoas e o coletivo são, ao mesmo tempo sujeitos e agentes da cultura e da história.

Levando-se em consideração que o ensino-aprendizagem tem de ter significado, e que este significado se obtém a partir do meio em que vive cada indivíduo, este conhecimento é primordial por parte do professor.

Gráfico 13: Do conhecimento dos professores-acadêmicos quanto às características sócio-culturais e econômicas de seus alunos.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Fonte: Questionário aplicado aos coordenadores/diretores, 2003

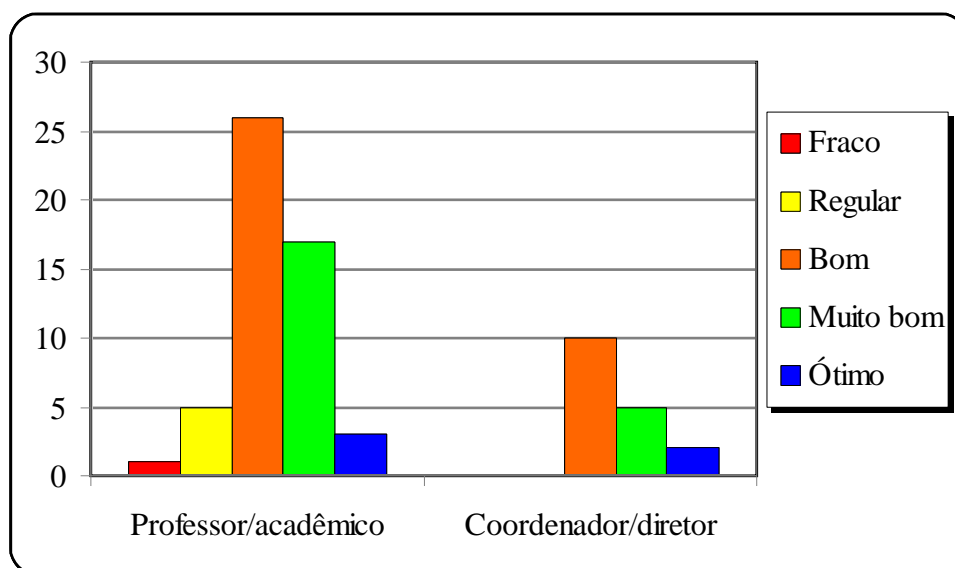
Entre os professores-acadêmicos 66% auto-avaliaram o desenvolvimento como ótimo ou muito bom, enquanto mais de um terço (34%) considerou-o como bom ou regular.

Os coordenadores/diretores avaliaram os professores-acadêmicos quanto a este objetivo como tendo um desenvolvimento entre muito bom, 41%, e bom, 59%. Reflete-se novamente a discrepância dos percentuais nas avaliações por parte dos coordenadores/diretores e a auto-avaliação dos professores-acadêmicos.

9º. Visão articulada das principais frentes de ação da política educacional vigente (LDBEn e outros).

Não basta ao professor ter um conhecimento superficial dos documentos legais que regulamentam a educação brasileira; é necessário que ele vá além, que procure meios de obter uma visão mais crítica, que lhe permita articular seus conhecimentos com as ações das políticas públicas para a educação e desenvolver um pensamento mais crítico, gerando novos conhecimentos. Segundo Saviani (1987, p 134,) “ [...] não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar seu contexto. Não basta ler as linhas, é necessário ler as entrelinhas”.

Gráfico 14: Da visão articulada das principais frentes de ação da política educacional vigente dos professores-acadêmicos.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Fonte: Questionário aplicado aos coordenadores/diretores, 2003.

Quanto ao conhecimento da legislação educacional vigente e sua articulação com a política educacional, mais da metade dos professores-acadêmicos se auto-avaliaram, com conceitos entre bom a fraco (62%), e apenas que um professor-acadêmico avaliou-se como regular.

Os coordenadores/diretores avaliaram estes conhecimentos como bom (59%) e muito bom e ótimo (41%). Levando-se em conta a importância do conhecimento da legislação educacional e suas articulações, bem como de se fazer uma leitura crítica destes documentos, pode-se afirmar que é um ponto que merece maior atenção nas ementas das disciplinas e nos planos de cursos, bem como em estudos de auto-formação.

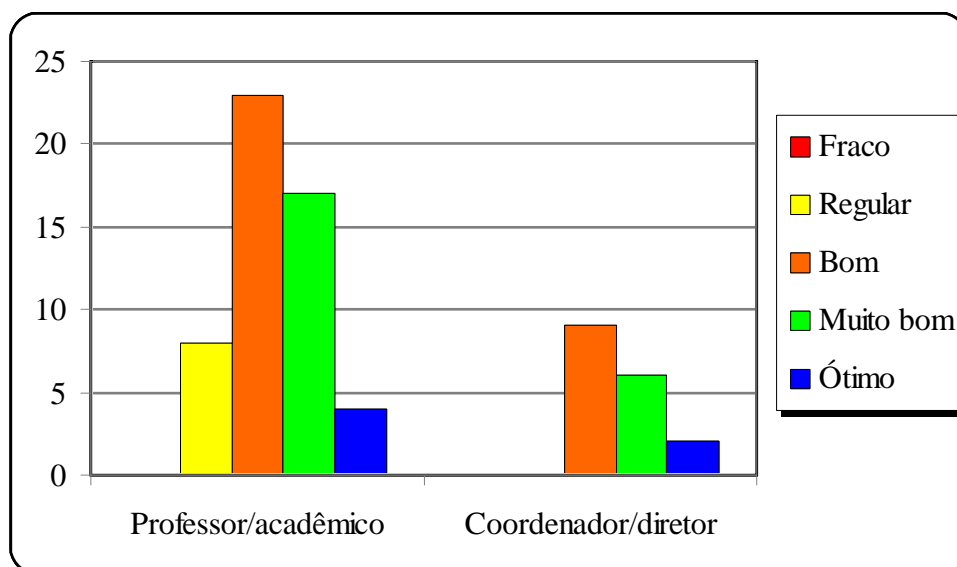
10ª. Visão articulada das principais frentes de ação da política educacional vigente (PCNS, matrizes curriculares e outros).

É crucial que o professor esteja a par das ações e das políticas educacionais vigentes, como proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, formulados e discutidos em âmbito nacional em 1995 e 1996. Estes se apresentam como referenciais para a renovação e a reelaboração das propostas curriculares, reforçando a responsabilidade de cada unidade escolar se organizar e formular seu projeto educacional, que deve ser compartilhado com toda a comunidade escolar envolvida por meio de debates, o que ainda não ocorre na maioria das unidades escolares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais configuram-se como uma proposta flexível, que pode ser adequada às decisões regionais e locais sobre currículos e programas que tenham como princípio transformar a realidade educacional, não se configurando como um modelo imposto, que desrespeita a diversidade sócio-cultural brasileira e a autonomia dos professores e das equipes pedagógicas.

Esta meta especificada na formação do perfil do professor-acadêmico através do PLPP da UEG, no Pólo de Palmeiras de Goiás, como se verificou-se nos dados, também deve merecer maior atenção em discussões no decorrer do desenvolvimento das disciplinas dos cursos.

Gráfico 15: Da visão articulada de ação política educacional em relação a PCN e outros pelos professores-acadêmicos.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Fonte: Questionário aplicado aos coordenadores/diretores, 2003.

Entre os professores-acadêmicos, 60% destes julgaram seu desenvolvimento como bom ou regular e apenas 40% consideraram como ótimo (4) ou muito bom (17). Quanto à avaliação dos coordenadores/diretores os professores-acadêmicos receberam os conceitos bom, 53%, enquanto 47% foram avaliados com conceitos muito bom e ótimo.

11º. Competência para lidar com valores e atitudes: a liberdade, o respeito às diferenças, a responsabilidade, a solidariedade, a justiça, a disciplina, a ética e democracia.

O sistema escolar, apesar das críticas, ainda tenta homogeneizar as turmas por diversos critérios: ora pela idade, ora por nível de desenvolvimento, critérios que não atingem sempre resultados positivos.

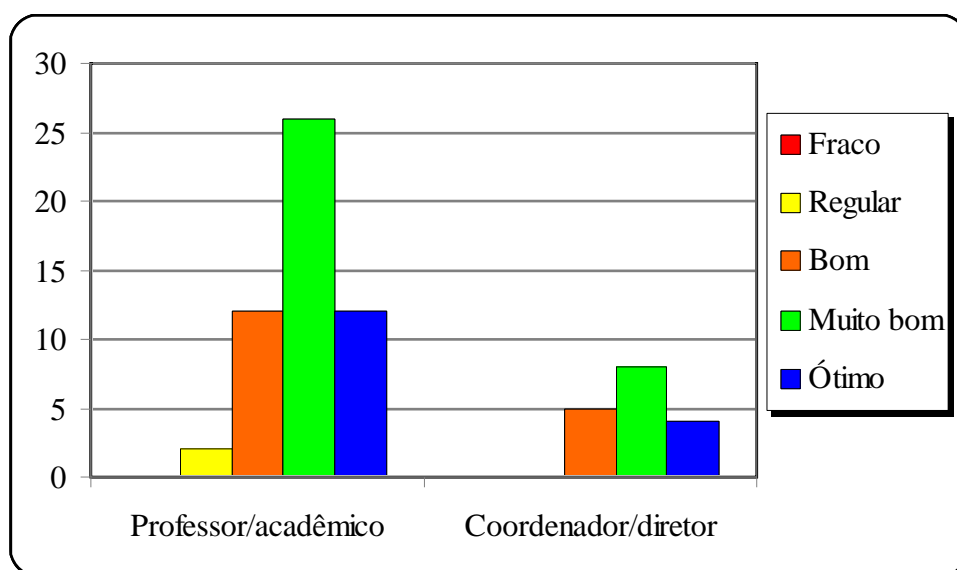
Frente a esta prática cabe ao professor desenvolver competências para lidar com diversos valores e atitudes, respeitando as diferenças, sejam sociais, sejam culturais, sejam físicas, criando para isso diversos dispositivos, tais como oficinas que permitam aos alunos um maior contato com a disciplina e assim despertando valores e atitudes positivas, apostando na cooperação entre

os alunos, que devem passar por atitudes e regras que desenvolvam uma cultura de tolerância, solidariedade e reciprocidade.

Pode-se afirmar que o professor que desenvolve tal competência apresenta um diferencial considerável em sua vida, seja profissional, seja pessoal, bem como no decorrer do seu processo de ensino e aprendizagem.

Entre os professores-acadêmicos, 73% acreditam que desenvolveram estas competências, enquanto 27% avaliaram-se como tendo um desenvolvimento bom e regular. Os coordenadores/diretores avaliaram o desenvolvimento dos professores-acadêmicos com conceitos de ótimo e muito bom, num percentual de 71%, bem próximo do percentual de auto-avaliação e, outros 29% foram avaliados com conceito bom.

Gráfico 16: Dos professores-acadêmicos quanto à competência para lidar com valores e atitudes.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

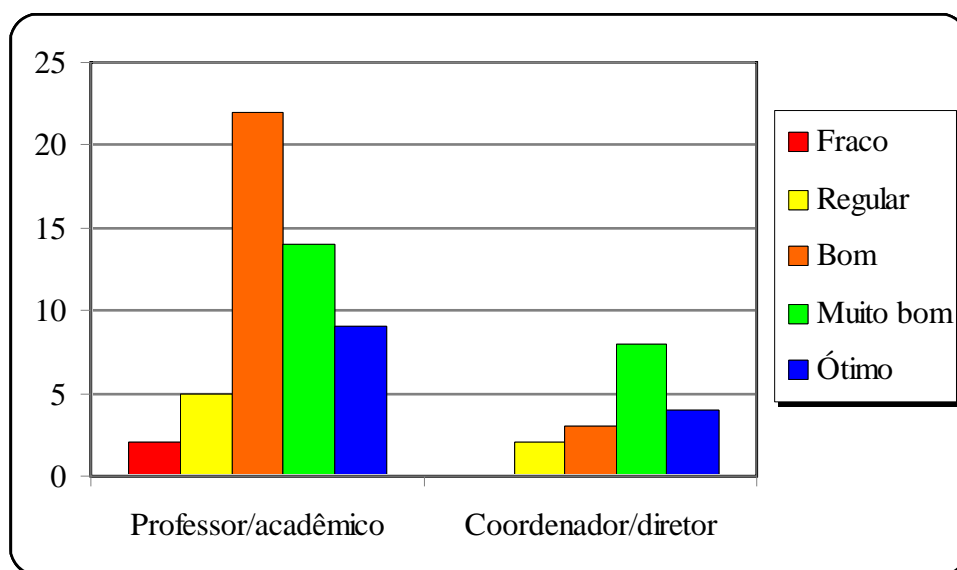
Fonte: Questionário aplicado aos coordenadores/diretores, 2003.

12^o. Domínio de novas linguagens e tecnologias e capacidade de utilizá-las como recursos para sua auto-formação e para o desempenho de suas atividades de ensino.

Tendo em vista as mudanças que se processam na civilização mundial e na sociedade brasileira, a escola cobra do professor não só bons resultados na aprendizagem do aluno como também a adequação destes às novas linguagens e tecnologias, como recursos didático-pedagógicos.

Estas inovações são essenciais não só para a melhoria da qualidade do ensino, mas também para a formação contínua dos professores, que devem estar sempre em busca de atualizações, novas informações tanto para seu crescimento profissional como para a mediação deste conhecimento em seu ambiente social. Neste momento, ressalta-se o professor deve estar consciente de que o uso dos recursos tecnológicos deve ter propósitos pedagógicos e não ser apenas “o uso pelo uso”, atendendo ao modismo.

Gráfico 17: Dos domínios das novas tecnologias por parte dos professores/acadêmicos.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Fonte: Questionário aplicado aos coordenadores/diretores, 2003.

Quanto ao domínio de novas linguagens e tecnologias e à capacidade de utilizá-las como recurso para sua auto-formação e para desempenho de suas atividades de ensino, é preciso levar em consideração os obstáculos, as dificuldades pessoais e profissionais de acesso dos professores-acadêmicos às novas tecnologias, em sua vida pessoal e/ou em seu ambiente de trabalho, como apontado nesta pesquisa.

Embora seus cursos tenham disciplinas específicas, com a finalidade de permitir que o professor-acadêmico tenha acesso e possa desenvolver sua capacidade de dominar os recursos tecnológicos colocados à sua disposição e usá-los para o desempenho de suas atividades, quer no processo de ensino, quer no processo de auto-formação, os dados extraídos das informações dos professores-acadêmicos indicam que seu desenvolvimento “deixa a desejar,”

(56%), sendo que 22 consideram-nos como bom, cinco como regular e dois como fraco. Já 44% consideram que obtiveram um desenvolvimento ótimo (9) e muito bom.

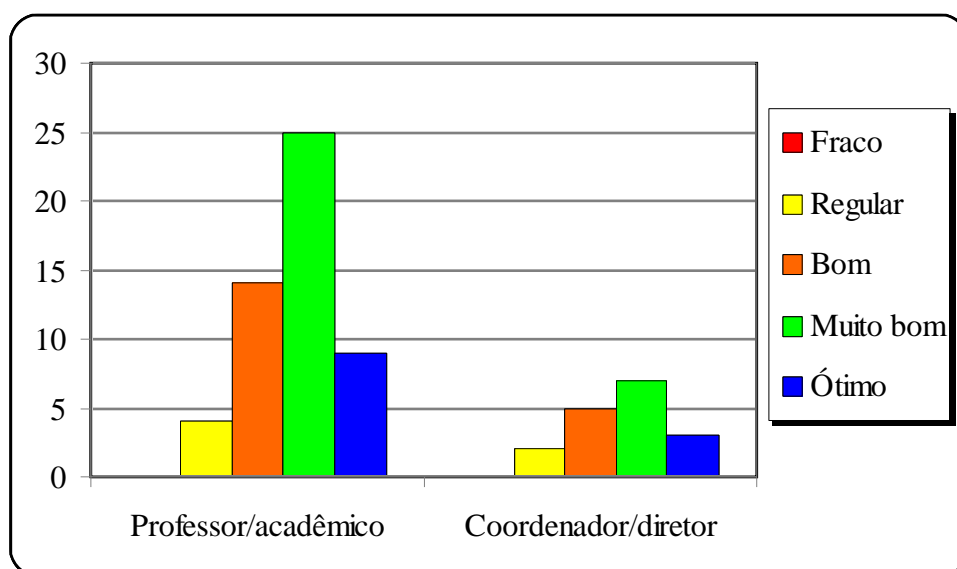
Já os 17 coordenadores/diretores, avaliaram o desenvolvimento desta meta entre ótimo e muito bom (71%), sendo que fraco e regular atingiram um percentual de 29%.

13º. Competência para elaborar diagnósticos, planejar seu trabalho e avaliar seus resultados, considerando os objetivos propostos e a capacidade para propor mudanças necessárias, retroalimentando o processo.

Elaborar o Projeto Político Pedagógico – PPP de uma escola significa estabelecer os princípios básicos que a norteiam e sua filosofia; implicam em traçar o caminho entre a escola real (diagnóstico) e a escola ideal (planejamento de ações). A partir da comparação entre o perfil traçado para a escola real com o perfil da escola ideal, identificar-se o que falta à escola real para torná-la ideal.

É imprescindível o trabalho coletivo na escola, com todos os membros da comunidade escolar propondo mudanças para que a escola atinja seu ideal. O processo de elaboração do PPP das instituições escolares fica mais rico quando envolve a participação coletiva.

Gráfico 18: Das competências dos professores-acadêmicos para elaboração de diagnósticos.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Fonte: Questionário aplicado aos coordenadores/diretores, 2003.

Quanto a este objetivo deve-se levar em conta os processos de implantação de gestão democrática nas instituições, no decorrer dos últimos anos, que fizeram necessário o desenvolvimento de tais competências.

Os dados permitem verificar que 65% dos professores-acadêmicos consideram que desenvolveram estas competências de forma mais positiva e visível. Pouco mais de um terço 35% consideraram o desenvolvimento como bom e regular.

Por parte dos coordenadores/diretores, a avaliação diferiu levemente, os professores-acadêmicos receberam conceitos que variam entre ótimo e muito bom, num percentual de 59%, enquanto 41% foram avaliados como de performance boa ou regular.

14º. Capacidade de estabelecer o diálogo entre sua área e as demais áreas do conhecimento, relacionando o conhecimento científico e a realidade social.

A interdisciplinaridade é uma maneira de trabalhar os conteúdos, vendo-os de diferentes pontos de vista, mas buscando uma intercomunicação das disciplinas. Os trabalhos com conteúdos organizados de forma interdisciplinar têm sido bastante difundidos atualmente e os professores passaram a defender a idéia de que a realidade do processo de ensino-aprendizagem não se encontra dividida em disciplinas. Com esse reconhecimento por parte do professor torna-se mais fácil relacionar o conhecimento científico com a vida cotidiana, pois o conhecimento trabalhado de forma interdisciplinar tem mais significado para o aluno e assim, deixa de ser fragmentado e passa a ser global.

Há, na atualidade, uma discussão de conceitos, a primeira vista bem próximos, como interdisciplinaridade e transversalidade. Impõe-se a necessidade de esclarecer as diferenças presentes nestes conceitos. A interdisciplinaridade refere-se à relação entre disciplinas, já a transversalidade, como expresso nos PCN,

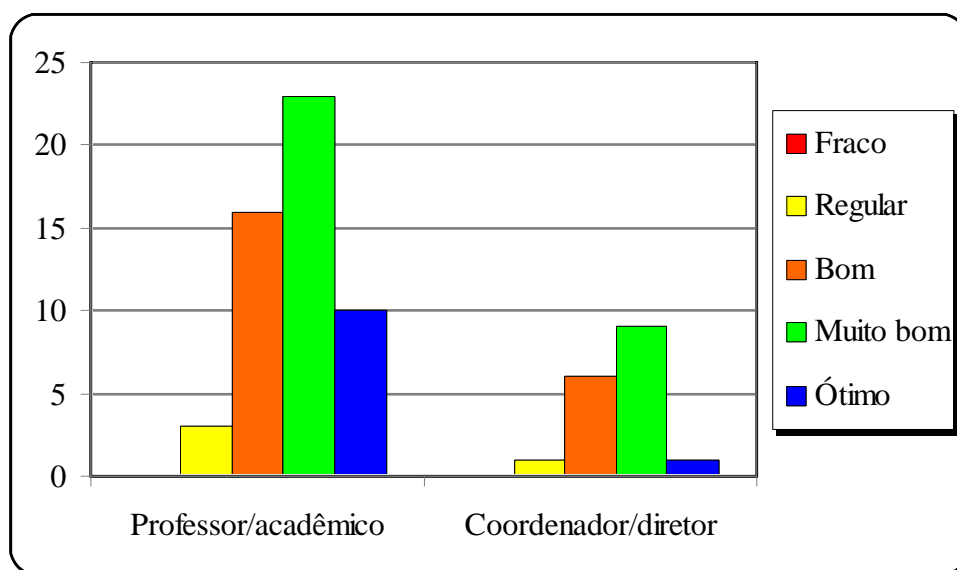
[...] diz respeito à possibilidade de se estabelecer na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados

(aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e na realidade).

Cabe ao professor-acadêmico desenvolver a capacidade de estabelecer o diálogo entre sua área de conhecimento e as demais áreas, seja de forma interdisciplinar, ou transdisciplinar. Os professores-acadêmicos, em sua maioria, (63%), consideraram que desenvolveram, no decorrer de seus cursos, esta capacidade.

Pouco mais de um terço (37%) consideram que o desenvolvimento da capacidade de estabelecer o diálogo e as demais áreas foi bom ou regular. Os coordenadores/diretores avaliaram o desenvolvimento dos professores-acadêmicos com conceito entre ótimo e muito bom, num percentual de 59%, e 41% com conceitos entre bom e regular.

Gráfico 19: Da capacidade dos professores-acadêmicos de estabelecer o diálogo entre sua área e as demais áreas.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Fonte: Questionário aplicado aos coordenadores/diretores. 2003.

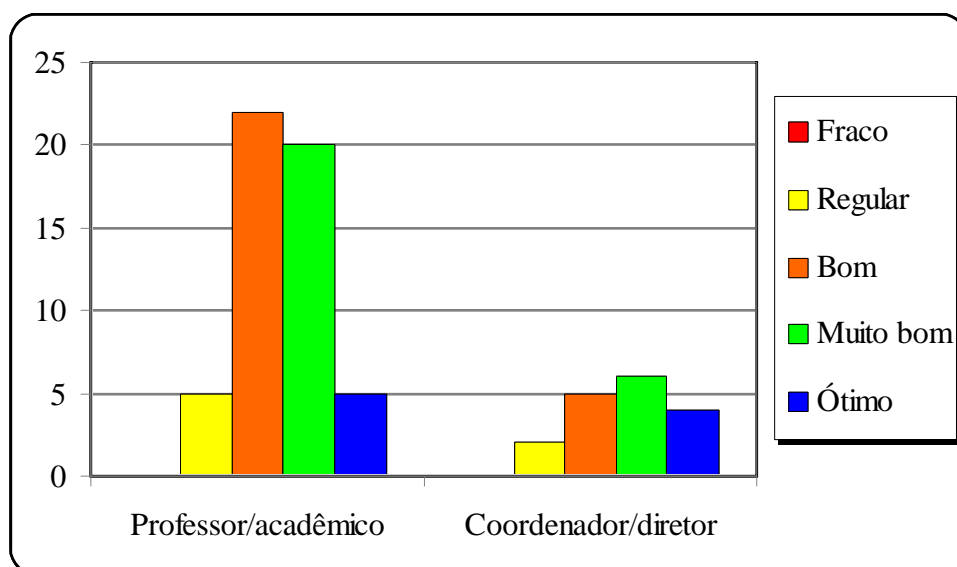
15^o. Competência para desenvolver pesquisa no campo teórico-investigativo da educação, especificando, de modo a dar continuidade a sua formação.

Se a escola é o local onde se reproduzem as questões sociais presentes na comunidade e onde a cultura popular deve ser reconhecida, respeitada e valorizada, é exatamente neste local de trabalho que o professor deve aproveitar as situações de ensino-aprendizagem para refletir e questionar sua

prática, buscando subsídios teóricos e metodológicos para trabalhar e, ao mesmo tempo, qualificar-se de forma continuada.

Esta competência é de suma importância para que o professor dê continuidade à sua formação, e também reconhecem a necessidade de desenvolvê-la de uma forma melhor. Há uma diferença considerável, aproximadamente 10%, entre as avaliações dos coordenadores/diretores e as auto-avaliações referentes a esta competência.

Gráfico 20: Das competências dos professores-acadêmicos para desenvolver pesquisas e dar continuidade à sua formação.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Fonte: Questionário aplicado aos coordenadores/diretores, 2003..

Os professores-acadêmicos avaliaram seu desenvolvimento como ótimo e muito bom atingindo um percentual de 48%, e como regular e bom totalizando 52%. Na avaliação dos 17 coordenadores/diretores em relação ao desenvolvimento desta competência, obteve-se um percentual de 59% entre os conceitos ótimo e muito bom e 41% com conceitos entre bom e regular.

O PLPP propõe um perfil profissional em que o profissional em formação trabalha e estuda visando a realizar outros objetivos. A auto-avaliação dos professores-acadêmicos e a avaliação destes feita pelos coordenadores e diretores atingiu sempre resultados, na maioria, nas categorias ótimo, muito bom e bom. Tornou-se visível que os agentes deste processo sentem que estão em transformação para tornarem-se profissionais mais

qualificados. Não o fazem sem reservas, vez que detalham os obstáculos e dificuldades na jornada contínua de aprendizagem.

Este duplo procedimento avaliatório foi de extrema dificuldade operacional, visto que os dados se refletem no texto da pesquisa de forma comparativa simultânea e se expressam em gráficos, números e porcentagens. Permite verificar que os professores-acadêmicos têm uma nítida visão dos reflexos de 30 meses de estudo. A auto-avaliação resultou, freqüentemente, em resultados mais severos e menos positivos que os da avaliação externa.

Os resultados obtidos nos dados apresentam reflexos do processo de formação, mas, contudo, deve-se evidenciar, conforme o faz Sá-Chaves (2001, p. 149) que:

[...] nenhuma formação poderá perceber-se e ser percebida como produto finalizado, como meta atingida, como conhecimento terminado. Pelo contrário, a formação e a construção de conhecimento entendem-se, nesta perspectiva, como processo sempre em aberto, possibilitando a conscientização de uma idéia de desenvolvimento continuado e progressivo que reconfigura o conceito biotápico dos modelos de formação tradicionais.

Na parte subsequente desta pesquisa pretende-se traçar um perfil do professor-acadêmico baseado nas respostas colhidas mediante questionário. Um universo de 15% dos professores-acadêmicos cursando a LPP no Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás participou da pesquisa e forneceu os dados que permitiam a elaboração de um perfil, permitiram o conhecimento do verdadeiro sujeito desta história, descobrir “a face por trás da máscara”. Centenas de dados que, juntos, formam um mosaico representativo da realidade.

4.4. O perfil do profissional... em formação...

Esta pesquisa, procedida mediante questionário, foi mais fértil e produtiva que o esperado. Frente a tal diversidade e riqueza de dados optou-se, atendendo aos objetivos desta dissertação, por delinear os sujeitos desta

história, por descobrir, identificar os dados, os fatos e as realidades pessoais que criam a história.

Traçou-se o perfil do professor-acadêmico concentrando-se, primeiramente, nas informações pessoais e familiares, delimitando o universo menor no qual o professor-acadêmico se insere. Verificou-se, por amostra significativa, a faixa etária, o sexo, o estado civil, o tamanho da família e a renda familiar. Em segundo lugar, descobriu-se a história de aprendizagem passada: a época, modalidade de instituição e o tipo de curso de ensino médio, o provável domínio de língua estrangeira e informática e, finalmente, averigua-se o professor-acadêmico, este sujeito híbrido desta pesquisa. Do professor obtêm-se dados relativos a tempo de serviço, carga horária, piso salarial e área de atuação. Do acadêmico buscou-se a motivação e os hábitos de estudo.

Todos os dados e informações foram quantificados e graficamente tabulados para melhor compreensão. Além do perfil do professor-acadêmico, delineia-se, posteriormente, o perfil dos docentes do Pólo.

Este perfil foi levantado de acordo com os dados obtidos dos questionários aplicados aos professores-acadêmicos no segundo semestre do ano de 2003, quando estes já contavam com 30 meses de curso. Os questionários foram entregues na última semana do mês de novembro, com a devolução prevista para a semana consecutiva permitindo-se pois, ao informante, maior tranquilidade e tempo para refletir sobre as questões propostas. O universo trabalhado no Pólo Universitário da UEG de Palmeiras de Goiás, que conta com 80 alunos nos cursos de Letras, 40 de Geografia, 38 de Matemática, 39 de História e 138 de Pedagogia. Os 52 questionários foram respondidos por professores-acadêmicos que se apresentaram como voluntários: seis nos cursos de Geografia, Matemática e História, 12 no curso de Letras e 22 no curso de Pedagogia, ou seja, 15%, parcela representativa do universo maior.

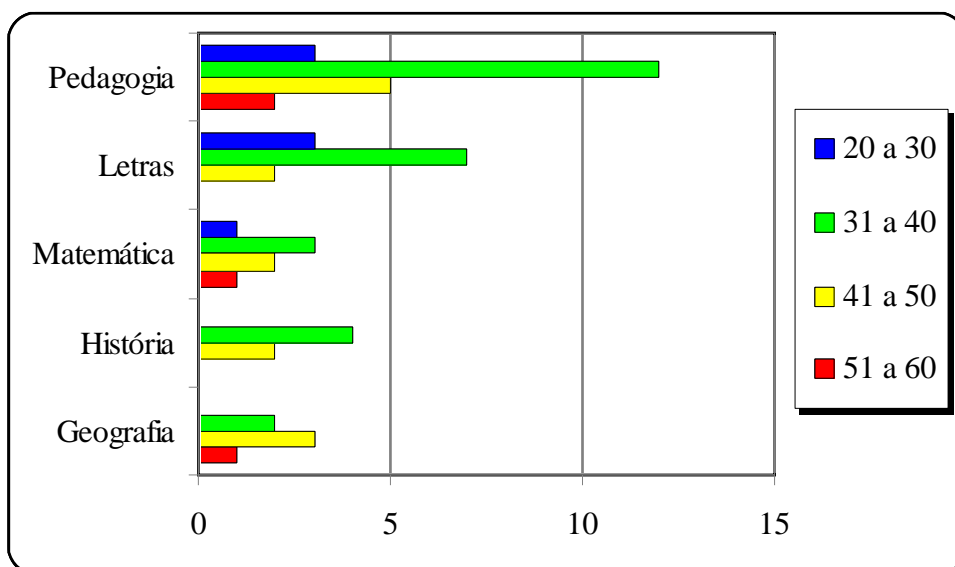
A linha desse perfil foi traçada de forma a ir muito além de meros dados quantitativos. Objetiva-se conhecer quem está “por trás da máscara”, o sujeito histórico em seu ambiente natural, parte do processo constitutivo da UEG, pois, conforme revela Gramsci (1991, p. 87) ,

[...] é verdade que o homem só pode ser concebido como homem historicamente determinado, isto é, que se desenvolveu e vive em determinadas condições, num determinado complexo social ou conjunto de relações sociais.

4.5. A realidade pessoal – a identidade do professor-acadêmico

Estes professores-acadêmicos apresentam uma idade variável, entre 20 e 60 anos, com maior concentração na faixa etária de 31 a 40 anos. Destaca-se entre os professores-acadêmicos que responderam ao questionário havia quatro acima de 50 anos, sendo que dois cursavam Pedagogia, um Matemática e o outro, Geografia.

Gráfico 21: Da idade dos professores-acadêmicos



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos-2003.

A faixa etária de maior concentração, de 31 a 40 anos, apresentou 28 professores-acadêmicos (53%), e a de 41 a 50 anos apresentou um índice que deve ser levado em conta, 26% dos alunos matriculados no Pólo. No universo analisado, nos cursos de História e Geografia, não foi encontrado nenhum aluno na faixa etária de 20 a 30 anos.

É importante salientar o significado social de acadêmicos mais velhos cursando o ensino superior. Muitas vezes, estes alunos demoraram a conseguir

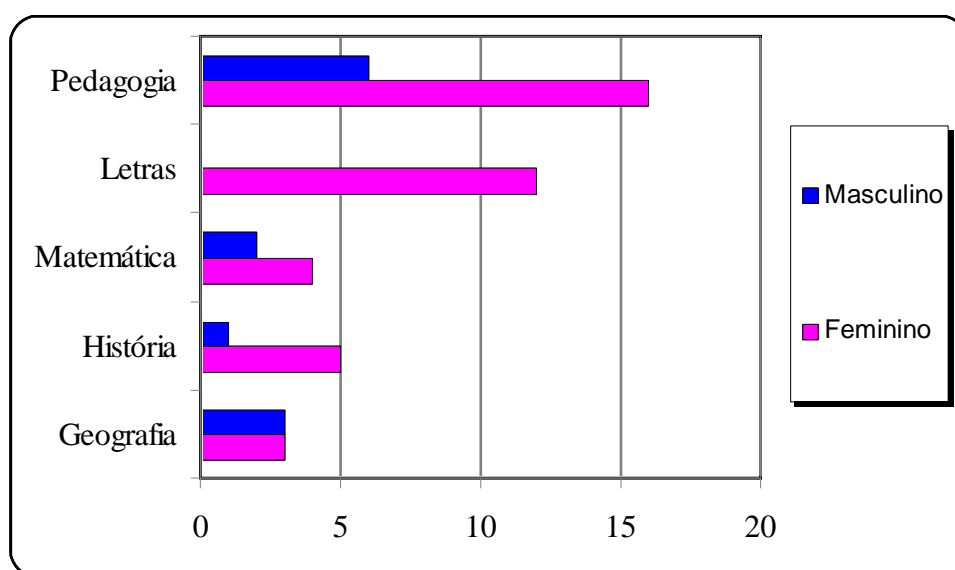
uma vaga, seja por dificuldades sócio-econômicas, seja por dificuldades geográficas, visto que a maioria quase absoluta dos professores-acadêmicos pesquisados mora em cidades do interior localizadas distante das maiores cidades onde se situam as IES.

Outro fator que não pode ser desconsiderado ao se analisar o ingresso tardio dos professores-acadêmicos dos cursos do PLPP neste Pólo é a relação entre trabalho e estudo. Verificou-se a dificuldade de conciliar o trabalho docente com a frequência em cursos superiores regulares em instituições que, neste caso, ficam distantes no mínimo 100 km do município em que estes residem.

Para Bourdieu, existe preconceito em relação à alunos mais velhos, quando se exaltam méritos ou dons dos alunos mais jovens. Neste caso, a precocidade do jovem presente no ensino superior não é analisada como um privilégio social, mas sim como uma manifestação de suas qualidades e virtudes. De acordo com Bordieu (apud SOUSA, 2002, p.116),

[...] a valorização da precocidade é tão somente um dos mecanismos ideológicos pelos quais o sistema de ensino tende a transformar os privilégios sociais em privilégios naturais, e não de nascimento: a inteligência, o talento e o dom são títulos de nobreza que a escola consagra e legitima ao dissimular o fato que as hierarquias escolares que ela produz por uma ação de inculcação e seleção aparentemente neutra, [...].

Gráfico 22: Do gênero dos professores-acadêmicos.

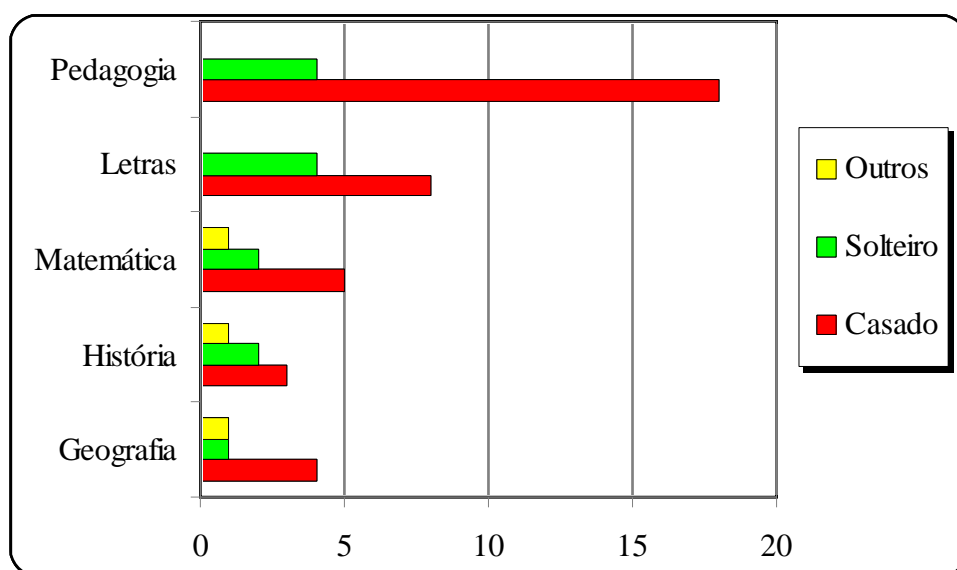


Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos-2003

Os dados relativos ao sexo dos professores-acadêmicos revelaram que, entre os professores-acadêmicos do Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás, a presença feminina é a mais forte (77%). As relações de gênero existentes na profissão vêm se modificando, conforme mostrou o recenseamento demográfico IBGE/1980 apresentava uma proporção de 86% do professorado brasileiro como do sexo feminino. Conforme pesquisas mais atuais, a grande maioria dos docentes brasileiros ainda são do sexo feminino: 83%. Assim os 23% de presença masculina no Pólo adequam-se à uma alteração social recente.

Por décadas, foi tradicional um tipo de “reserva de mercado”. A professora, delicada e feminina, atendia aos alunos mais jovens e, admitia-se a figura do professor, exigente e disciplinador, nos estágios conclusivos da aprendizagem. Esta é uma realidade que lentamente se transforma.

Gráfico 23: Do estado civil dos professores-acadêmicos.

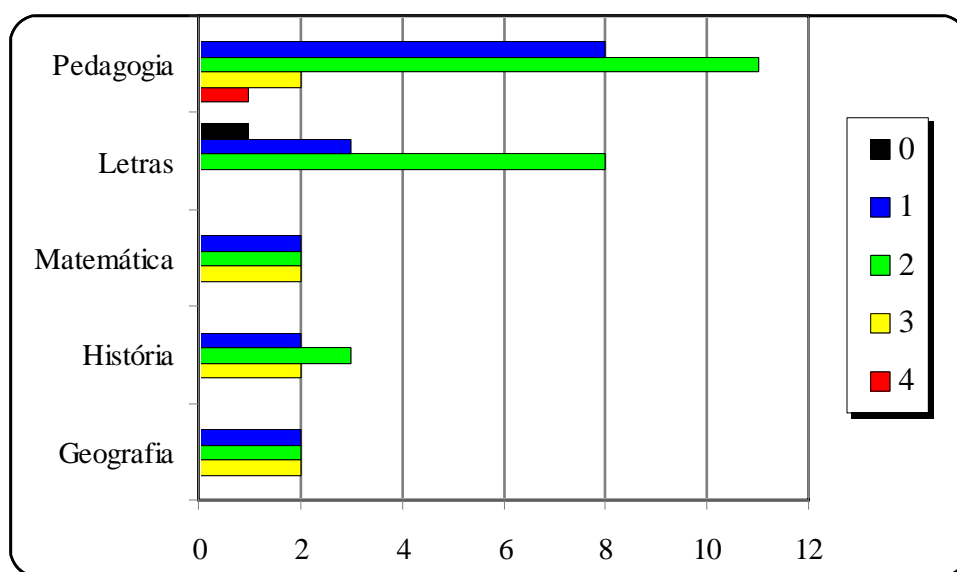


Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos-2003

Quanto ao estado civil dos professores-acadêmicos dos cursos do Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás, os dados demonstraram que 73% deles são casados, o que permitiu constatar que deixam seus lares e familiares, nos sábados, no decorrer do ano e durante os dias úteis, nas férias escolares de janeiro e julho para cursarem o ensino superior, passando por conflitos pessoais, cansaço com carga horária e problemas familiares de todo tipo.

No universo analisado a maioria dos professores-acadêmicos tinha de dois a três filhos, números superiores às taxas do Estado de Goiás que apresenta uma média próxima de dois filhos por mulher, conforme Síntese dos Indicadores Sociais de 2003 do IBGE/2003, que considera as transformações sócio-culturais e econômicas das famílias nas últimas décadas. Assim, o impacto educacional sobre os níveis de fertilidade feminina não se registra fortemente.

Gráfico 24: Do número de filhos dos professores-acadêmicos.



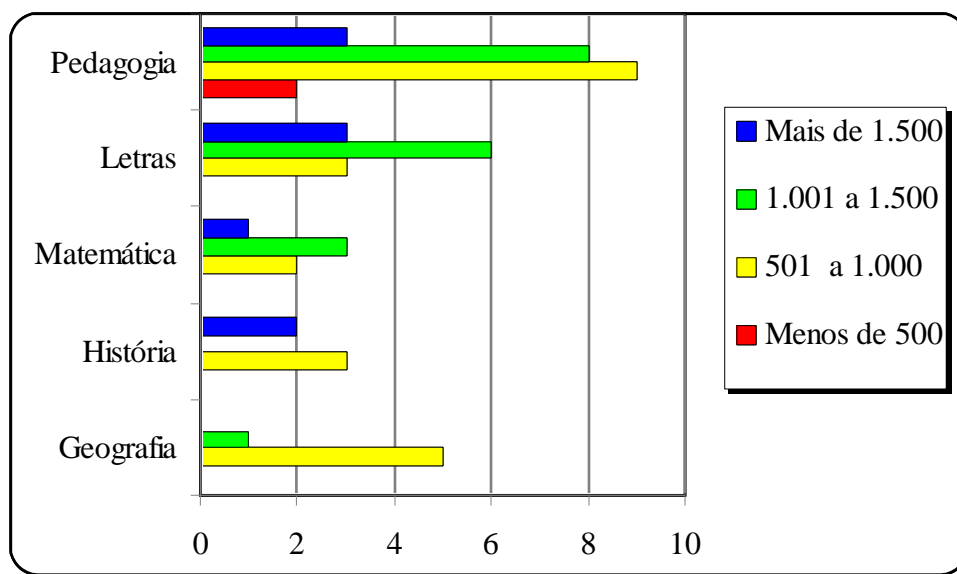
Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Para os professores que mudam provisoriamente para Palmeiras de Goiás durante as aulas de julho e janeiro o fato de deixarem os filhos sob os cuidados de outras pessoas é sempre motivo de preocupações e angústias. Filhos com problemas de saúde são uma constante razão de ausências e atrasos vez que a maioria dos professores-acadêmicos são pais, mães, donas de casa e profissionais.

O salário percebido pelos professores/acadêmicos compõe, na maioria dos casos, mais de 50% da renda familiar e, em alguns casos, o professor-acadêmico é o mantenedor do lar. Em muitos lares os proventos recebidos no magistério são a única fonte estável de renda da família, vez que se verificou a presença de esposo de professora-acadêmica que atua como trabalhador autônomo, conforme pode ser verificado nos dados referentes à renda familiar.

Quando, na fase inicial da redação desta dissertação, se promoveu o confronto de dados referentes ao piso salarial e renda familiar do professor-acadêmico observou-se que como este assume responsabilidade de ser auxiliar ou de ser único mantenedor do lar, a “simples” falta de dinheiro era e continua sendo impeditivo um direito constitucional: acesso democrático à educação.

Gráfico 25: Da renda familiar (em reais) dos professores-acadêmicos.



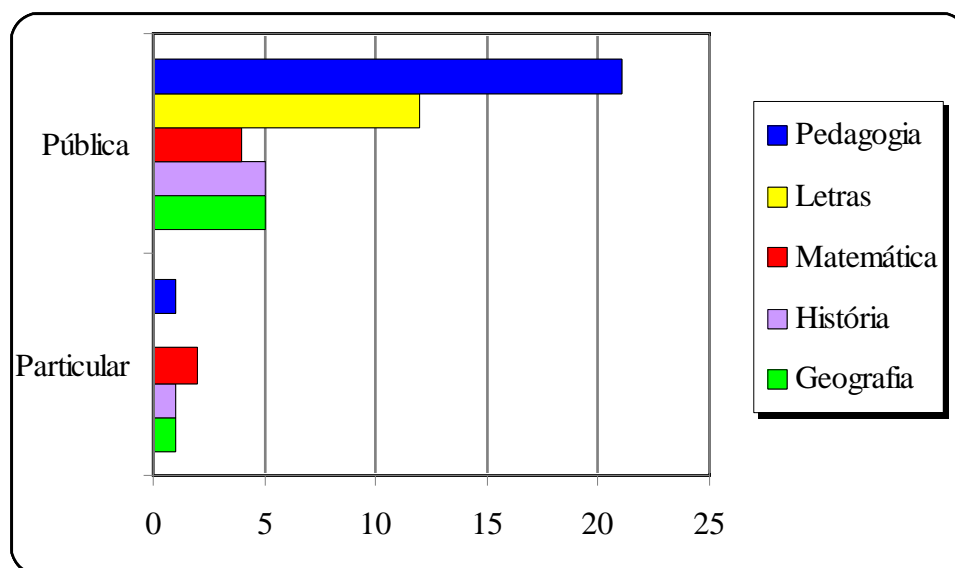
Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

4.5.1. História dos tempos idos

Traçado o perfil do informante, analisa-se agora o perfil deste como aluno, em épocas passadas.

Ao verificar a instituição de conclusão do ensino médio dos professores-acadêmicos foram encontrados dados que demonstram que a maioria quase absoluta dos entrevistados, 90%, concluiu o nível médio em instituições de ensino da rede pública, sendo que, no curso de Letras todos os entrevistados são oriundos da rede pública. Observe-se que em cidades interioranas não era comum a existência de estabelecimentos particulares de ensino do antigo 2º grau.

Gráfico 26: Da instituição de conclusão do 2º grau/ensino médio dos professores-acadêmicos por curso.

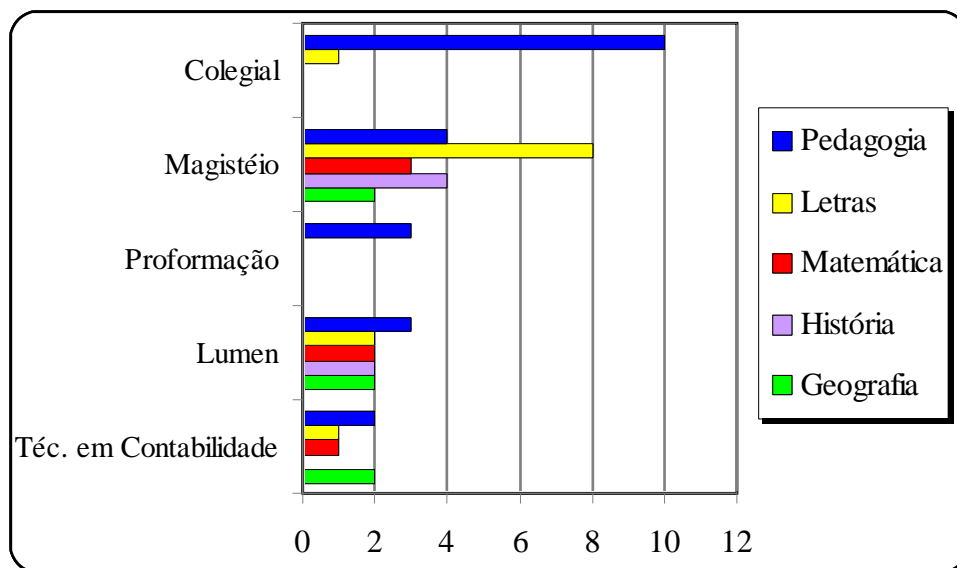


Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Entre os professores-acadêmicos pesquisados, 34% não tinham cursado um ensino médio voltado para a formação docente, havendo alguns com curso Colegial ou Técnico em Contabilidade, ferindo a legislação referente à qualificação do profissional do docente, pois, de acordo com as definições na área educacional, estes são professores leigos. Apenas 66% entrevistados tinham cursos de nível médio voltado para a docência, divididos entre Magistério(13), Lumem (10) e Proformação (3).

O magistério “normal” constituía-se em curso padrão de 2º grau/ ensino médio. O Lumem e o Proformação se enquadram como cursos “emergenciais” destinados à formação de professores já em exercício. Estes programas desenvolveram propostas para atender as necessidades de um país marcado por profundas contradições, em consonância com as orientações econômicas que objetivavam de privilegiar uma formação mais técnica e barata, como a capacitação em serviço à distancia e em cursos mais rápidos. Um modelo de formação bem próxima ao que Gentili (1996, p.28), denomina de “macdonaldização da escola porque a mercadoria oferecida deve ser produzida de forma rápida e de acordo com rigorosas normas de controle da eficiência e de produtividade”.

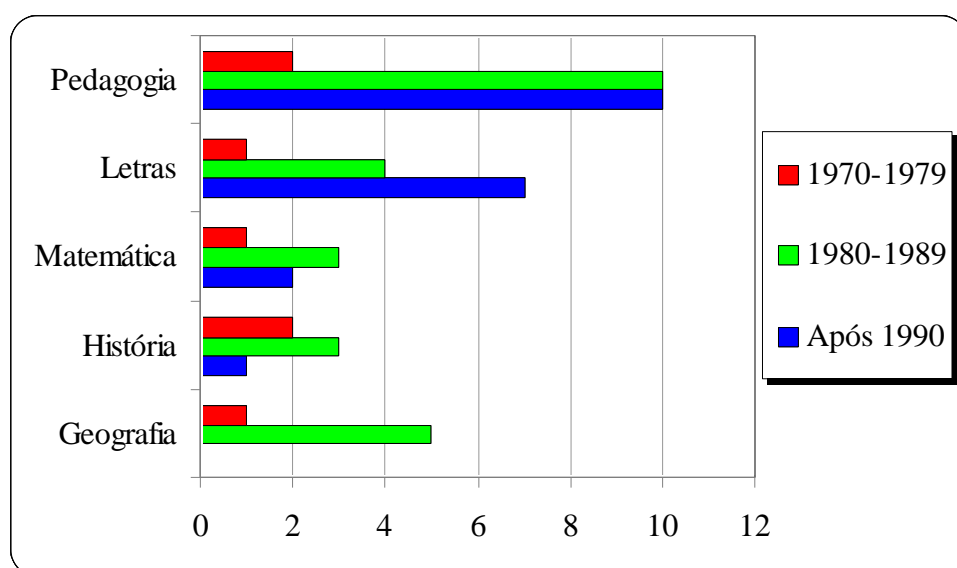
Gráfico 27: Da modalidade de conclusão do ensino médio dos professores-acadêmicos.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Em sua grande maioria (62%), os professores-acadêmicos obtiveram a conclusão do ensino médio no período que vai de 1970 a 1990, bem antes do processo de implantação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e de maiores discussões sobre as questões educacionais da atualidade. Estudaram, com simples método expositivo, um currículo que o tempo e as transformações tecnológicas fizeram ultrapassado.

Gráfico 28: Da época de conclusão do ensino médio dos professores-acadêmicos.



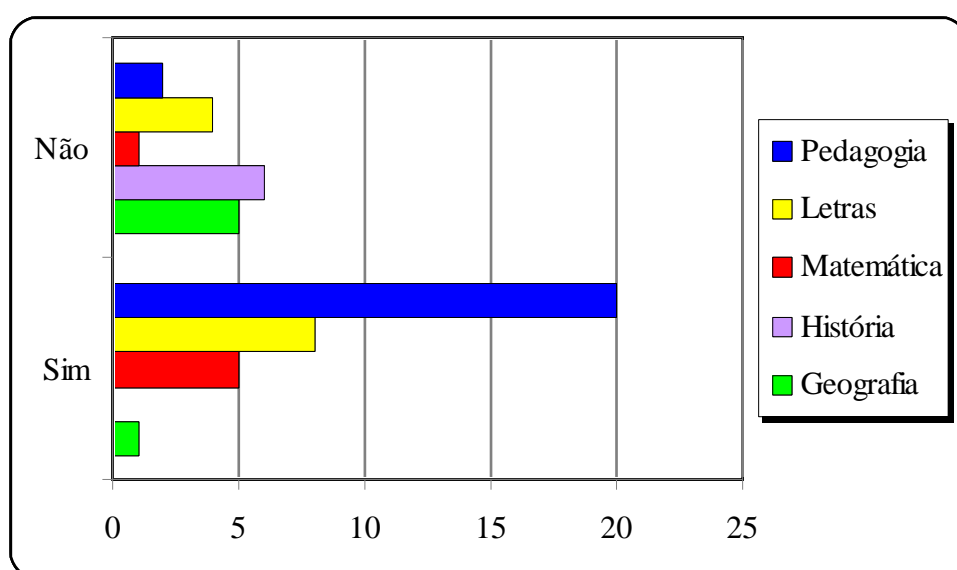
Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Atualmente, as habilidades solicitadas aos professores pela legislação, pelos teóricos da educação e pela sociedade não estão relacionadas somente com à prática da docência, incluem-se também habilidades em língua estrangeira, informática e conhecimentos mais amplos. Exige-se um professor multi-facetado com conhecimento específico de sua área de trabalho e um conjunto extra de conhecimento: aqueles que são essenciais à realidade moderna, a sociedade global informatizada. Gramsci (1982, p.187), pondera sobre a necessidade de expandir conhecimentos:

[...] quando o leitor se encontra diante de muitas dificuldades de pronúncia ou de significado, ele estanca, desconfia das próprias forças e aptidões, e não se consegue fazê-lo sair de um estado de passividade intelectual, no qual sua inteligência apodrece.

Quanto ao conhecimento básico de língua estrangeira, a maioria (65,%) não tem conhecimento algum e 35% dos professores-acadêmicos indicaram ter conhecimento básico da Língua Inglesa. Este desconhecimento de línguas estrangeiras provoca situações constrangedoras em que professores pronunciam incorretamente vocábulos, principalmente, nomes próprios de autores, termos específicos das áreas de computação, biologia, ou outros quando o vocabulário mais técnico não tem uma versão portuguesa.

Gráfico 29: Do conhecimento básico de língua estrangeira dos professores-acadêmicos.

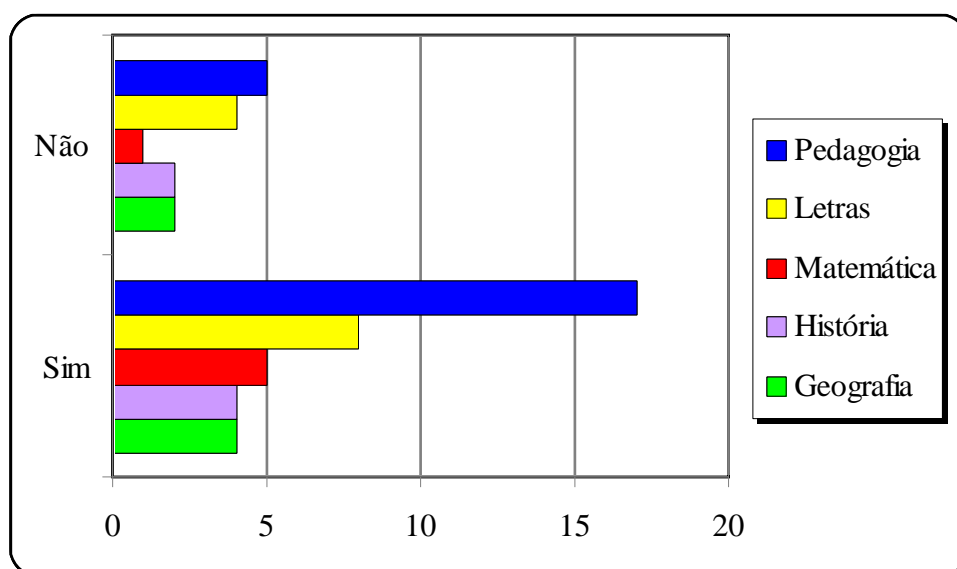


Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Quanto a conhecimentos relativos à área de Informática, a maioria dos professores-acadêmicos (73%) apresenta um bom nível de conhecimento do Windows, sabendo usar os programas: Word, Paint, Power Point, Excel, sendo que muitos já passaram por cursos de capacitação do ProInfo⁹.

Nas salas de aula muitas vezes o professor mais idoso é superado, em competência e conhecimento da área de informática, por seus alunos décadas mais jovens. A geração do vídeo-game lida, sem maiores traumas, com aparelhos tecnológicos mais sofisticados, opera computadores e navega na Internet rotineiramente.

Gráfico 30: Dos conhecimentos básicos de informática dos professores-acadêmicos.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

4.5.2. Conhecer o mundo

Quando questionados quanto à forma de aquisição de conhecimentos gerais e informações sobre o que acontece no mundo, se através de revistas, jornais, rádio, televisão e ou Internet, bem como visitas a bibliotecas,

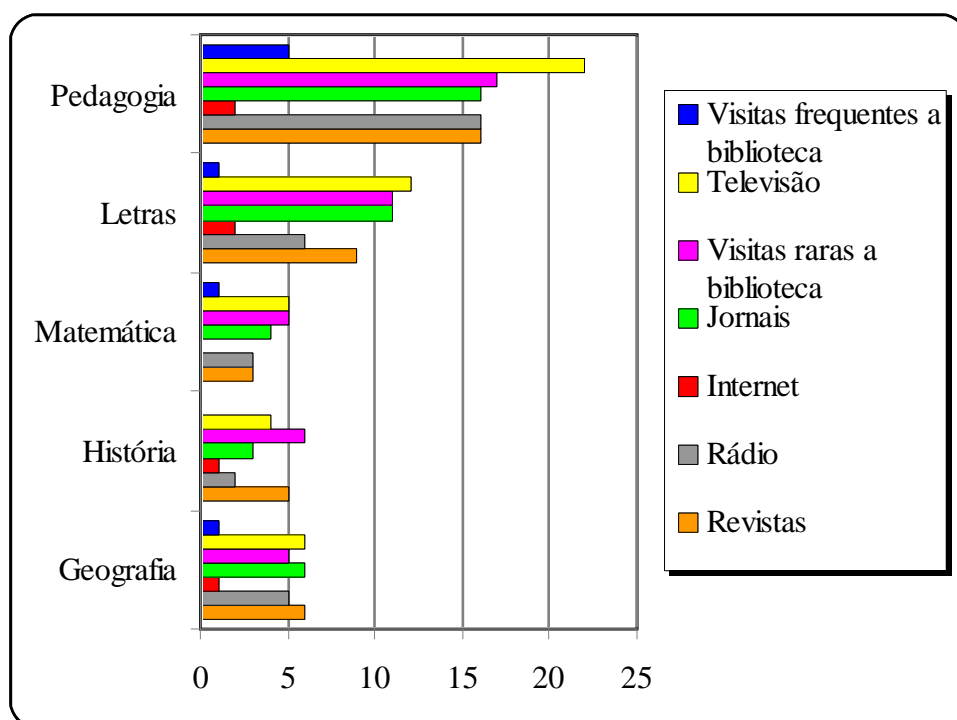
⁹ O ProInfo é um programa educacional criado em 9 de abril de 1997 pelo Ministério da Educação por meio da Portaria n°.522, para promover o uso da Telemática como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. Suas estratégias de implementação constam do documento Diretrizes do Programa Nacional de Informática na Educação, de julho de 1997..

verificou-se que a maioria dos professores-acadêmicos tinha múltiplo acesso a informações atualizadas através dos meios de comunicação de massa, principalmente a televisão. Questiona-se se a informação assim adquirida será mecanicamente “engolida” ou enfrentará um embate dialético: Será mentira, será verdade? Libâneo (2000, p. 27) afirma que sem conhecimento a informação adquirida não será totalmente válida. Para este autor,

[...] A informação é um caminho de acesso ao conhecimento, é um instrumento de aquisição de conhecimento, mas ela precisa ser analisada e interpretada pelo conhecimento. É o conhecimento que possibilita a filtragem e a crítica da informação, de modo que ela exerça o domínio sobre a consciência e a ação das pessoas.

O nível de acesso à Internet pode ser considerado fraco, visto que apenas 11% professores-acadêmicos a indicaram como fonte de aquisição de conhecimentos.

Gráfico 31: Dos meios de aquisição de conhecimentos dos professores-acadêmicos.



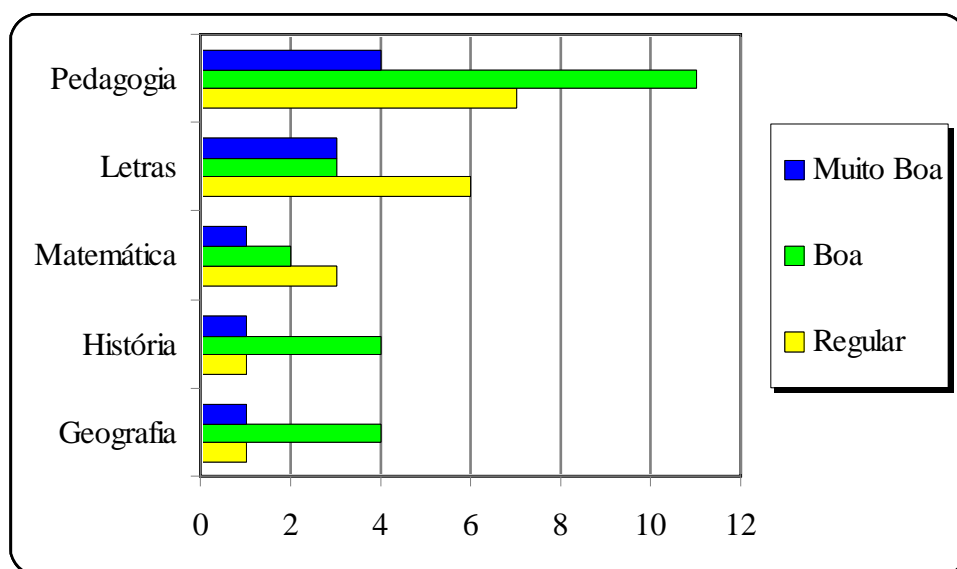
Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Quanto a visitas realizadas pelos professores-acadêmicos a bibliotecas, verificou-se que o índice de “*visitas raras*” (85%), supera em muito o índice de “*visitas frequentes*” (15%), sinal de que o tempo é reduzido ou até mesmo

que o professor não desenvolveu o seu próprio hábito de ler e pesquisar. Em alguns municípios isto se dá pela inexistência de bibliotecas públicas.

A aquisição de conhecimentos também ocorre através da prática de leitura de obras, sejam emprestadas ou adquiridas. Procurou-se saber, junto aos professores-acadêmicos, como está sua prática de leitura e de aquisição de obras no decorrer dos respectivos cursos, que podia ser indicada como regular, boa e muito boa.

Gráfico 32: Do nível da prática de leitura e aquisição de obras dos professores-acadêmicos.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

A oferta de informações, quer gerais ou específicas, é ampla. A opção pelo meio de comunicação, o tempo usado para adquiri-la moldam o cenário que se forma na mente das pessoas. A estas, ao reagir às informações recebidas, podem ser exteriormente controladas por “censura” que promova um tipo esperado de reação. A mente crítica, essencial a um processo decisório, forma-se por acúmulo, contraste e análise de cenários diversos. Popkewitz (1997, p. 27) afirma que “os critérios de conhecimento e intervenção são usados para administrar e controlar as organizações sociais”.

Para maior enriquecimento dos dados aqui apresentados acrescenta-se depoimentos colhidos na fase de pesquisa onde o informante, professor-acadêmico, é identificado por curso e o número atribuído aos dados oriundos

de um informante específico, vez que os questionários foram numerados, por curso, no ato da devolução destes à pesquisadora.

Entre os professores-acadêmicos, 81% julgaram sua prática de leitura e aquisição de obras entre boa (24) e regular (18) e justificaram esta realidade afirmando que têm *"pouco tempo para ler"* (professor-acadêmico/Letras-3), ou ainda que *"devido a sobrecarga de trabalhos, não sobra tempo para uma leitura reflexiva"* (professor-acadêmico/Pedagogia-4).

Outro fator, o de pouca aquisição de obras, segundo os professores-acadêmicos dá-se em função do baixo salário, *"não tenho adquirido livros, devido ao salário, que não é muito bom"* (professor-acadêmico/Pedagogia-2), *"poderia ser melhor, pois gosto de ler, falta tempo e dinheiro"* (professor-acadêmico/Pedagogia-6), *"preciso ler mais, tenho algumas obras, quero adquirir outras, mas o salário é curto"* (professor-acadêmico/Pedagogia-7) ou ainda *"a parte financeira também me atrapalha adquirir obras"* (professor-acadêmico/Pedagogia-15). Neste contexto os dados obtidos sobre a renda familiar e o piso salarial se destacam como fatores impeditivos na aquisição de obras, visto que apenas um livro pode chegar a mais de 10% de seu piso ou renda familiar e a assinatura anual de uma revista de tiragem semanal é igual ou superior ao salário mensal de um professor-acadêmico.

Os professores-acadêmicos que consideraram este nível de prática como muito boa, dizem *"através delas (leituras) passei a conhecer melhor as correntes de pensadores da educação"* (professor-acadêmico/Pedagogia-22) ou ainda *"através delas passei a entender melhor a educação, o que nos ajuda a lidar com os problemas que ocorrem na instituição"* (professor-acadêmico/Pedagogia-13).

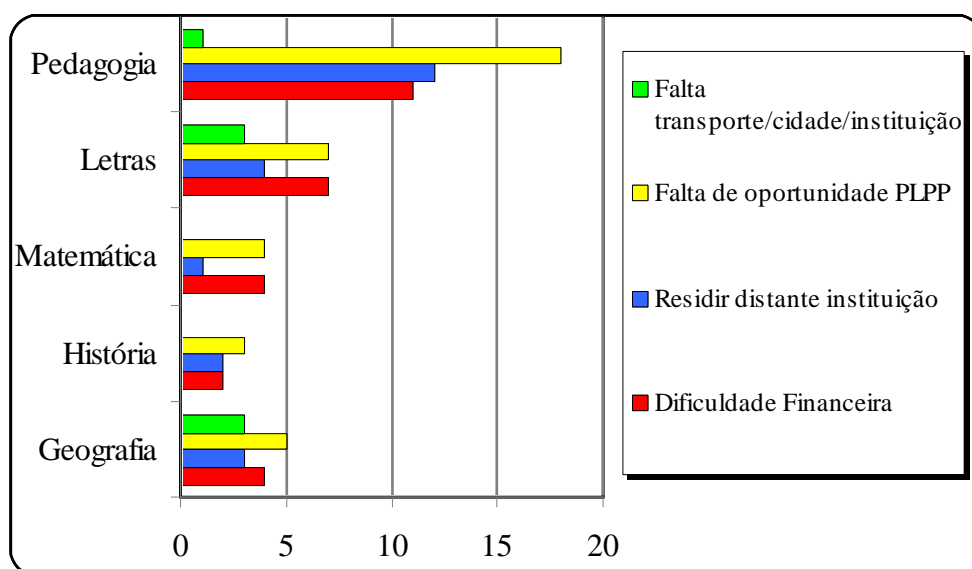
4.5.3. Perfil profissional do professor-acadêmico.

O ingresso tardio, neste estudo, pode ser analisado e até mesmo justificado pelas razões indicadas pelos professores-acadêmicos. O hiato

temporal entre a conclusão do ensino médio e o ingresso numa IES foi justificado pela maioria como dificuldade financeira e falta de oportunidade.

Considerando-se que há os dados indicando a conclusão do 2º grau na década de 1970, verificou-se um hiato temporal de até 30 anos entre esta e o início do curso superior. Os professores-acadêmicos ao elencarem as justificativas pelo ingresso tardio numa IES, listaram quatro razões maiores: dificuldade financeira, falta de oportunidade como a LPP, residir distante de instituição e falta de transporte entre cidade e instituição.

Gráfico 33: Dos motivos dos professores-acadêmicos pelo ingresso tardio numa IES.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

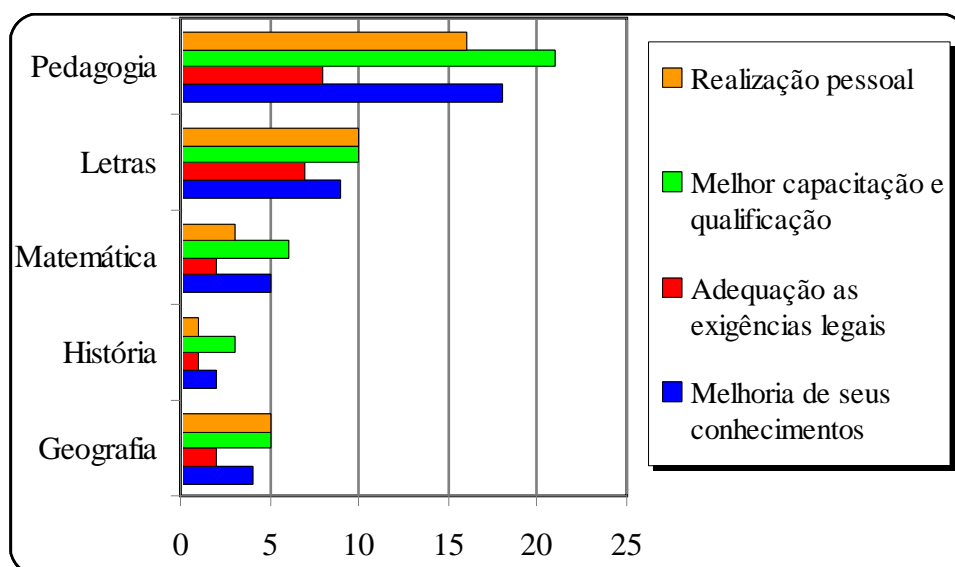
Estas justificativas se entrelaçam e se inter-relacionam sendo que a realidade financeira se sobrepõe. Estas dificuldades se espelham na realidade social onde os direitos básicos de uma pessoa, tais como acesso a educação são negados em desrespeito aos direitos inalienáveis de uma pessoa.

Merece destaque também o quesito falta de oportunidade para estudar, como o PLPP, com quatro indicações em História, 18 em Pedagogia, sete em Letras, cinco em Geografia, o que parece confirmar a validade do PLPP, implantado para atender as necessidades do processo de interiorização e visando, assim, a atender os professores das redes estadual, municipal e privada sem formação. Este Programa foi reconhecido pelos professores-acadêmicos como uma oportunidade de cursar o ensino superior e, igualmente,

de atender às exigências legais de modo a favorecer a conciliação dos fatores financeiros, sociais e geográficos.

A ação política de interiorizar a educação através do PLPP foi louvada pelos professores-acadêmicos, já que esta lhes permitiu acesso a formação profissional dentro das limitações geográficas e econômicas. Esta ação política, na opinião dos professores-acadêmicos, garantiu-lhes o acesso à qualificação profissional de professores em exercício. Ampliou-se, ainda assim, os direitos de cidadania através da melhoria de serviços prestados nas instituições de ensino pelo acréscimo do número de professores com formação superior.

Gráfico 34: Das razões pessoais dos professores-acadêmicos para cursar a parcelada.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Citando razões pessoais para cursar o PLPP, os 52 informantes desta pesquisa destacaram, como motivação externa, a necessidade profissional de adequar-se às exigências da Lei nº. 9.394/96, por melhor qualificação e capacitação e, como motivação interna, a realização pessoal através de um diploma, o que vários pensavam ser um sonho inatingível de melhor *status* social e aumento de renda. Muitos desses professores, cientes as transformações que se efetivam na sociedade, ansiavam e anseiam pela ampliação de seus conhecimentos específicos e gerais.

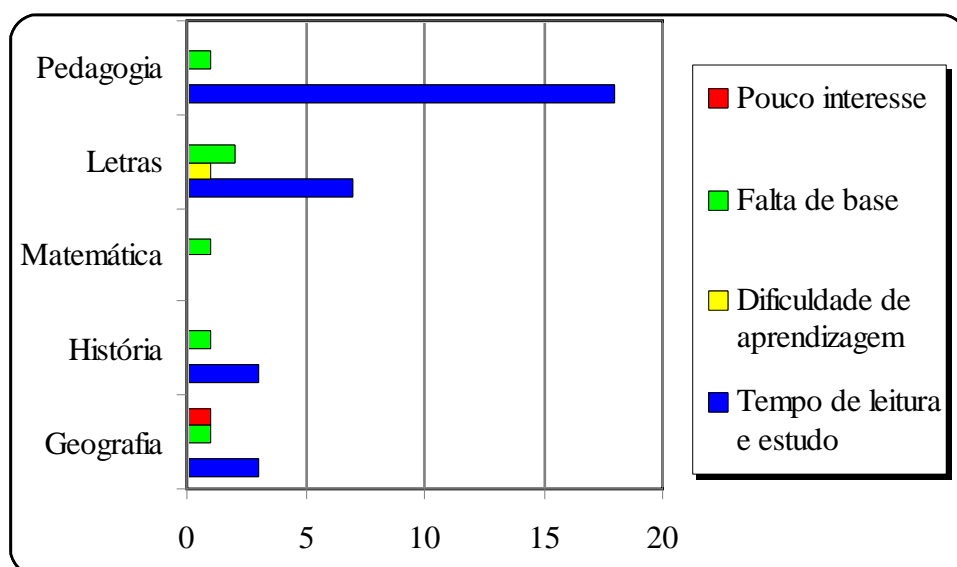
Alguns professores-acadêmicos indicaram, como um dos fatores impulsionadores para cursarem a educação superior neste momento, a

realização pessoal. Este aspecto foi levantado por três professores-acadêmicos do curso de História, 16 de Pedagogia, 10 de Letras, três de Matemática e cinco de Geografia, superando as expectativas em torno de outros quesitos, como adequação às exigências legais.

Surpreende frente ao discurso da obrigatoriedade. Observa-se, porém, que a atual legislação não impõe a obrigatoriedade de curso superior para o exercício da docência nas séries iniciais, hoje com maior concentração nas redes municipais, onde o convênio assinado com a UEG atende com a oferta do Curso de Pedagogia. Outros dados que despertaram a atenção foram o alto percentual de indicações dos professores-acadêmicos quanto ao interesse em buscar a melhoria de seus conhecimentos, bem como melhor capacitação e qualificação. Isto demonstrou que há, por parte destes, uma clara preocupação com a melhoria na qualidade da educação nas unidades escolares onde atuam e em seus municípios de origem.

Os professores-acadêmicos, após vários semestres, mesmo dando uma avaliação muito favorável ao curso, colocam dificuldades pessoais que conturbam o processo de aprendizagem.

Gráfico 35: Fatores que dificultam o processo de aprendizagem no decorrer do curso.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Estas dificuldades em aprender, segundo dados recolhidos, decorrem, entre outros fatores, de falta de base, em especial, por parte dos professores-

acadêmicos que atuam nas séries iniciais. Estes afirmam ter sua linguagem e hábitos de leitura “reduzidos” para se adequarem aa realidade do aluno. Obviamente, a ausência de um tempo direcionado especificamente à leitura e estudo reflexivo impede o desenvolvimento de um interesse maior no conteúdo aplicado. O professor-acadêmico cerceado pela falta de tempo, de base e de formação anterior, na maioria das vezes, produz o que lhe é solicitado, com a qualidade necessária para se alcançar a média.

A grande parte dos professores-acadêmicos indicou, como fatores prejudiciais a sua graduação, a falta de condições para conciliar o trabalho e estudo, bem como o pouco tempo que lhes resta para as leituras e o estudo. Em questão aberta, os professores-acadêmicos indicaram outros fatores que, de alguma forma, prejudicam a sua graduação, dentre os quais merecem atenção respostas como “doenças da idade” e “alojamento”. Como solução, no período presencial, nas férias de janeiro e julho, a maioria dos professores-acadêmicos, visando reduzir gastos com alimentação e hospedagem, bem como evitar o cansaço das viagens constantes, organiza-se em grupos e aluga barracões em Palmeiras, trazendo praticamente sua mudança. Alguns professores-acadêmicos afirmam que caberia ao Estado ou a Prefeitura arcar com transporte ou alojamento, mas não indicam ou sugerem como financiar tais gastos.

Foram indicados ainda, como fatores prejudiciais, a dificuldade de conciliar trabalho, estudo e família, afirmando que filhos e esposos compreendem, mas reclamam constantemente da sua ausência nos sábados e nas férias escolares, quando poderiam estar juntos.

Segundo Gramsci (1982, p. 138-139),

[...] deve-se convencer à muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento.

Outro fator citado foi o desgaste físico e mental durante a fase presencial, visto que estes professores-acadêmicos não têm gozado suas férias escolares nos últimos dois ou três anos. A adaptação às viagens também foi um fator que se evidenciou, tendo sido apontado por nove acadêmicos, num

percentual de 17%. A distância entre seus municípios e o município de Palmeiras não é muito grande, mas viajar constantemente é cansativo.

Há reconhecimento de que o PLLP lhes possibilita acesso ao ensino superior, conciliando-o com sua atividade docente, como foi expresso por alguns professores-acadêmicos e que pode ser resumido na seguinte afirmativa: *“este curso me possibilita trabalhar e estudar ao mesmo tempo”*.

A falta de tempo que os professores-acadêmicos apresentaram é conseqüência das suas múltiplas atividades para prover a sua subsistência. Enguita (1989, p. 175) defende que:

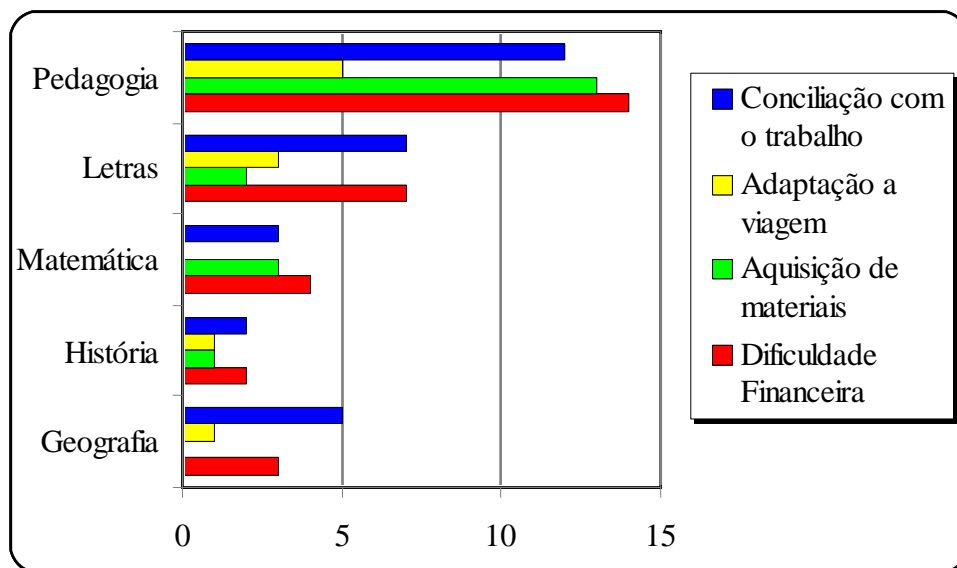
[...] O tempo do aluno deixa de ser a dimensão aberta na qual transcorre sua atividade para converter-se, sob a forma de calendário, horário e seqüenciação de atividades por parte do professor, no organizador da mesma ou, mais exatamente, na medição através da qual outros a organizam. As necessidades organizativas podem explicar a opção por tal ou qual distribuição horária frente a outra, mas não explicam de forma alguma que tenha que haver de qualquer modo uma distribuição da atividade escolar por unidades horárias ou parecidas. De qualquer forma, o que o aluno encontra é que seu tempo é fragmentado, normalizado e recomposto na forma de um quebra-cabeça de atividades que ele não planejou nem é capaz de compreender.

Esta ausência de tempo de leitura e estudo que o professor-acadêmico expressa poderia ser solucionado permitindo-se a redução de carga horária em sala de aula, sem redução salarial, para dedicação a estudos, se necessário, sob supervisão.

Vários fatores dificultam o processo de ensino e aprendizagem conforme os professores-acadêmicos destacaram. Em relação a estas dificuldades, Tavares (2001, p.28) discorre que:

[...] Construir, produzir conhecimento, aprender, apreender e compreender, resolver problemas, adaptar-se às realidades para empreender e, eventualmente, sobreviver nas situações mais adversas da vida não é um exercício fácil. É preciso, com certeza, desenvolver massa crítica que seja capaz de pensar, refletir, decidir e assumir responsabilidades.

Gráfico 36: Fatores que prejudicam o desenvolvimento dos professores/acadêmicos.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

A maioria dos professores/acadêmicos citam entre os fatores que prejudicam o seu desenvolvimento, no correr do curso, fatores oriundos de problemas financeiros. A necessidade de conciliar um orçamento doméstico apertado com os gastos de um acadêmico dificultam procedimentos básicos como o pagamento de cópias xerográficas, a aquisição de fichários e livros. A mesma dificuldade obriga-os a viajarem em condições precárias acarretando maior cansaço e força-os a conciliar trabalho, estudo e família.

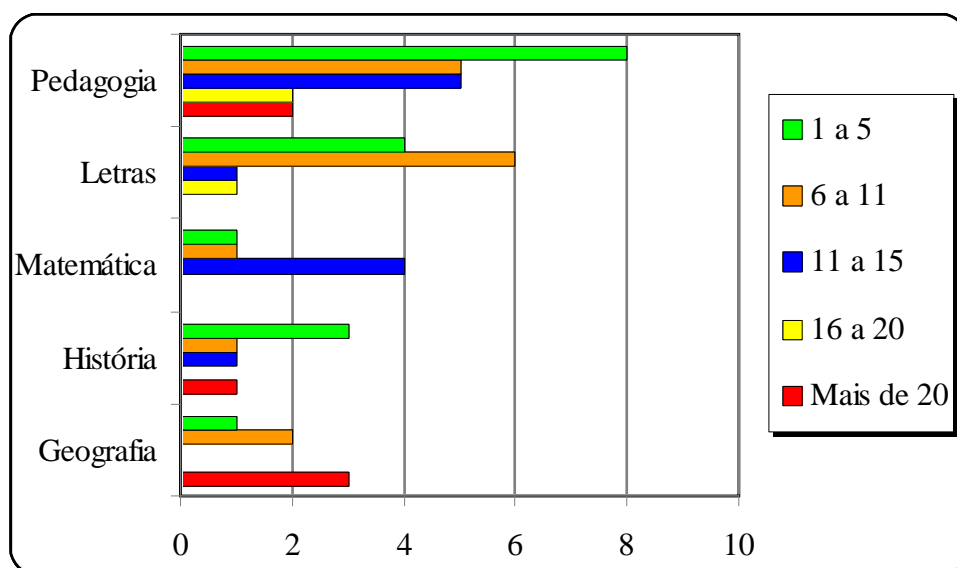
Detectou-se uma concentração de problemas na fase de tabulação em diferentes partes do questionário respondido pelos professores-acadêmicos. Os depoimentos pessoais, as respostas de questões abertas, os problemas apontados demonstram a existência de um círculo vicioso impeditivo de uma formação contínua de alto nível. O ponto inicial deste círculo está nas deficiências e falhas do antigo 1º e 2º grau, o que no dizer dos próprios professores-acadêmicos deixou-os "sem base". O tracejar do círculo estende por um período longo, um hiato, em que o professor-acadêmico "impedido" de continuar seus estudos, perdeu o estímulo e o hábito da conquista permanente do conhecimento. E o círculo se fecha com este professor imerso em circunstâncias pessoais, culturais e financeiras impeditivas do processo ensino aprendizagem.

Este círculo se evidencia, matematicamente nos gráficos 27 a 29 e 34 a 37. Tavares (2001, p.21), assim define as exigências básicas para a aquisição de conhecimentos a nível superior:

[...] O ensino superior pressupõe toda uma construção de conhecimentos que deverá ser assegurada nos anos anteriores e, sobretudo, nos anos de transição da formação secundária para a superior que se projetará no futuro, no desenvolvimento pessoal, social e cultural de cada cidadão e das diferentes sociedades. A dimensão profissional dessa construção, embora se deva desenvolver de um modo progressivo nas etapas precedentes, configura-se de uma forma mais articulada e consciente nas etapas terminais e, designadamente, no ensino superior e ser prosseguida na formação contínua e permanente ao longo da vida.

Vários dos professores-acadêmicos já atuam na docência há bastante tempo, o que lhes permitiu o desenvolvimento de práticas baseadas, em muito, na intuição e no apoio dos colegas mais experientes. Contudo, em sua grande maioria, sem um apoio ou saber científico para auxiliá-los na compreensão das relações do cotidiano escolar.

Gráfico 37: Do tempo de atuação docente dos professores-acadêmicos.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

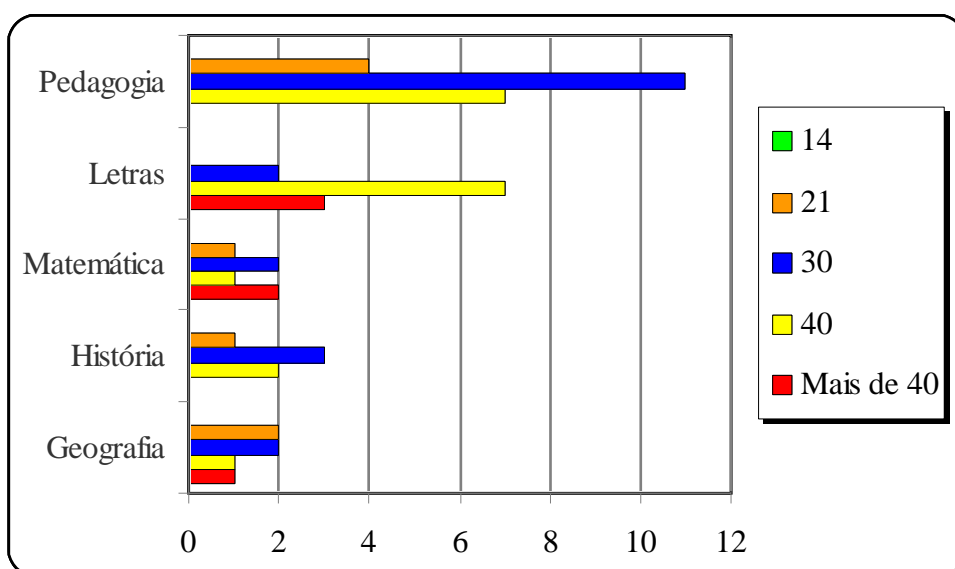
A ausência de saberes científicos, por ocasião de entrevistas, durante o tempo de docência, pode ser compreendida nas falas dos professores-acadêmicos: *"estou gostando muito do meu curso, porque agora passei a ter conhecimento de linhas de pensadores e de organização escolar"* (professor-acadêmico/Letras-9); *"o meu curso é muito bom, pois, neste estou adquirindo*

embasamento teórico para enriquecer minha prática pedagógica” (professor-acadêmico/Pedagogia-11); “agora tenho a teoria e reconheço as minhas falhas, mas também percebi que já praticava muito, sem conhecer e saber o que é teoria” (professor-acadêmico/Pedagogia-1); “ou pude perceber que antes eu ministrava minhas aulas de maneira totalmente errada” (professor-acadêmico/Matemática-4).

Muitos destes professores-acadêmicos, 38%, têm uma carga horária semanal igual ou superior a 30 horas-aulas o que dificulta uma maior dedicação aos cursos, como foi destacado por alguns professores-acadêmicos, conforme expressado: *“ter carga horária máxima no trabalho prejudica o andamento do curso” (professor-acadêmico/História-4).*

Destaca-se que outros 16% dos professores-acadêmicos têm carga horária semanal inferior a 30 horas-aulas semanais. Salienta-se, também, que 35% dos professores-acadêmicos entrevistados trabalham 40 horas-aula e 12% mais de 40 horas-aulas semanais, divididas entre as redes pública estadual e municipal e a rede privada. Conforme Foucault (1999, p.37) “[...] o poder se articula diretamente sobre o tempo; realiza o controle dele e garante sua realização”.

Gráfico 38: Da carga horária semanal dos professores-acadêmicos por curso.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Deve-se levar em consideração a carga horária semanal dos professores-acadêmicos ao se analisar alguns pontos por eles mesmos indicados como fatores que dificultam ou prejudicam de alguma forma sua graduação. A aspiração pelo diploma, a exigência legal de qualificação, as exigências de uma família e uma carga horária “pesada” são fatores conflitantes.

De acordo com Foucault (1999, p. 119),

[...] forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. [...]. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “frágeis”. [...]. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

O nível sócio-econômico também pode ser considerado como um fator que forçou os professores-acadêmicos a um ingresso tardio no ensino superior, haja vista que seu piso salarial pode ser considerado baixo, o que os impede de custear uma instituição de educação superior privada já que, em pequenas cidades interioranas as IES, quando existentes, tendem a ser privadas e tem, geralmente, um custo mensal que supera o salário do professor-acadêmico.

Para Foucault (1999, p. 349),

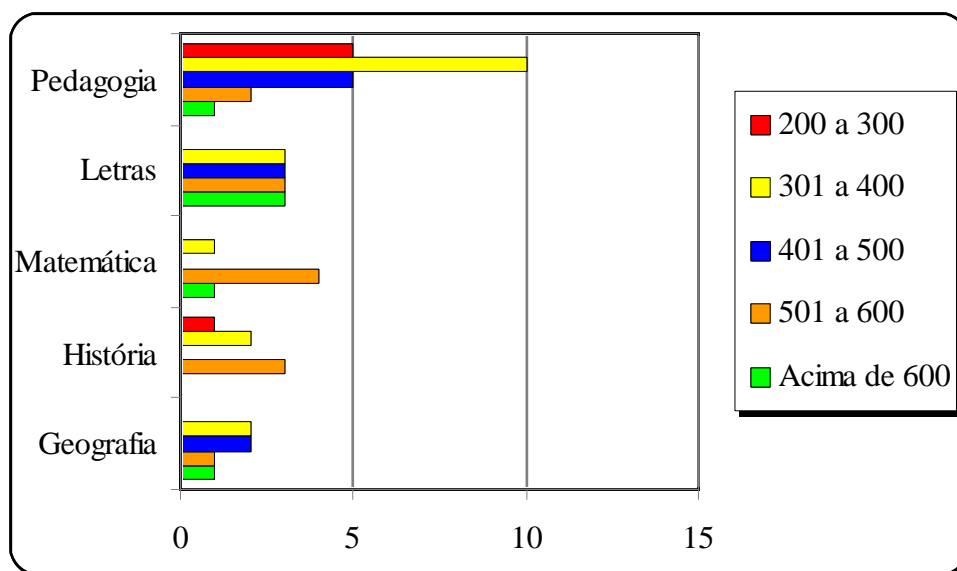
[...] Se as coisas valem tanto quanto o trabalho que a elas se consagrou, ou se, pelo menos, seu valor está em proporção a esse trabalho, não é porque o trabalho seja um valor fixo, constante e permutável sob todos os céus e em todos os tempos, mas sim porque todo valor, qualquer que seja, extrai sua origem no trabalho.

Apenas seis professores-acadêmicos do universo pesquisado possuem um piso salarial acima de R\$ 600,00, contudo, sem se verificar sua carga horária semanal, superior a média salarial brasileira para professores, que é de R\$ 530,00 conforme dados do INEP.

O piso salarial dos professores-acadêmicos do Curso de Pedagogia, curso no qual estavam inscritos professores da rede municipal, apresentou uma alto índice percentual na faixa de salário inferior. Ao diagnosticar o piso salarial de um professor com nível de magistério, 30 horas-aulas semanais, verificou-se que, no município de Paraúna, o piso salarial é de R\$ 324,00; em Varjão, R\$

277,00; em Palminópolis, R\$ 324,00; em Palmeiras R\$ 393,92 e Nazário, R\$ 315,00, valores abaixo da média nacional, o que evidenciou a necessidade de discussões perante os poderes constituídos no sentido de buscar melhoria dos salários pagos aos professores, tendo-se assim, um salário mais digno para um cidadão trabalhador.

Gráfico 39: Do piso salarial (em reais) dos professores-acadêmicos.



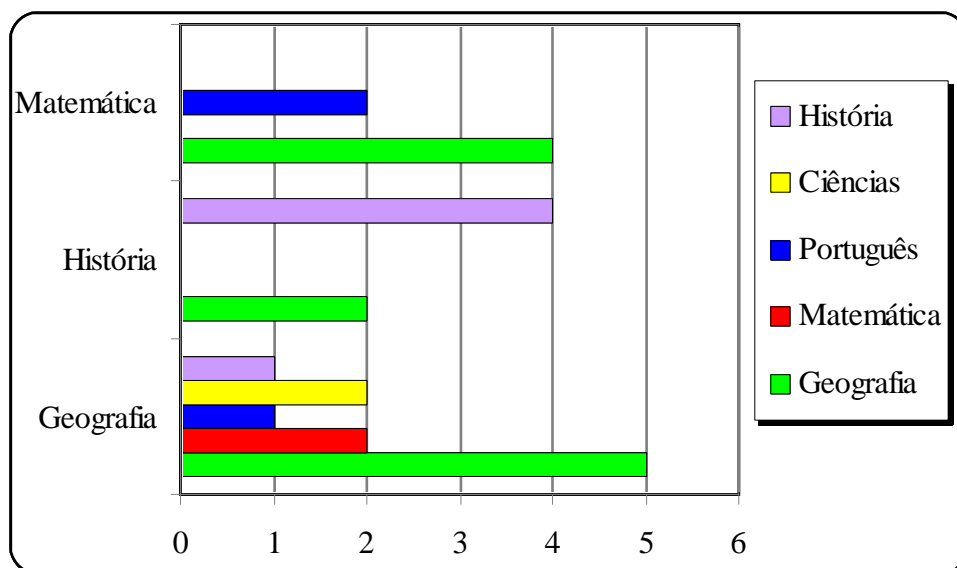
Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Embora estejam cursando disciplinas específicas, alguns professores-acadêmicos atuavam em disciplinas ou áreas diferentes para as quais se qualificam, como nos cursos de História, Matemática e, principalmente, Geografia, onde os professores-acadêmicos atuavam em disciplinas como Geografia, Matemática, Português, Ciências e História. Isto indicou um óbvio descompasso entre a realidade da unidade escolar que precisava de um número “específico” de professores qualificados numa disciplina “específica” para lecionar um número “específico” de horas aulas e a opção de curso do professor-acadêmico. Este, na falta de aulas nas disciplinas para o qual se prepara ou para completar carga-horária e conseqüentemente sua renda, torna-se obrigado a atuar em disciplinas diferentes, com prejuízos para a instituição escolar e para os alunos, vez que o professor qualificado para determinada disciplina não é sempre o professor que a ministra. Além de todos estes pontos negativos no trabalho, o professor-acadêmico que atua em áreas

distintas de sua área de estudo terá o menor grau de estímulo e maiores dificuldades para formar conhecimentos. Portugal (2001, p.170) afirma que,

[...]A preocupação com a formação e profissionalização dos professores tem resultado em propostas de educação permanente assim como a formação de grupos especialistas pedagógicos cujo objetivo fundamenta-se na idéia de assegurar a competência dos profissionais de ensino.

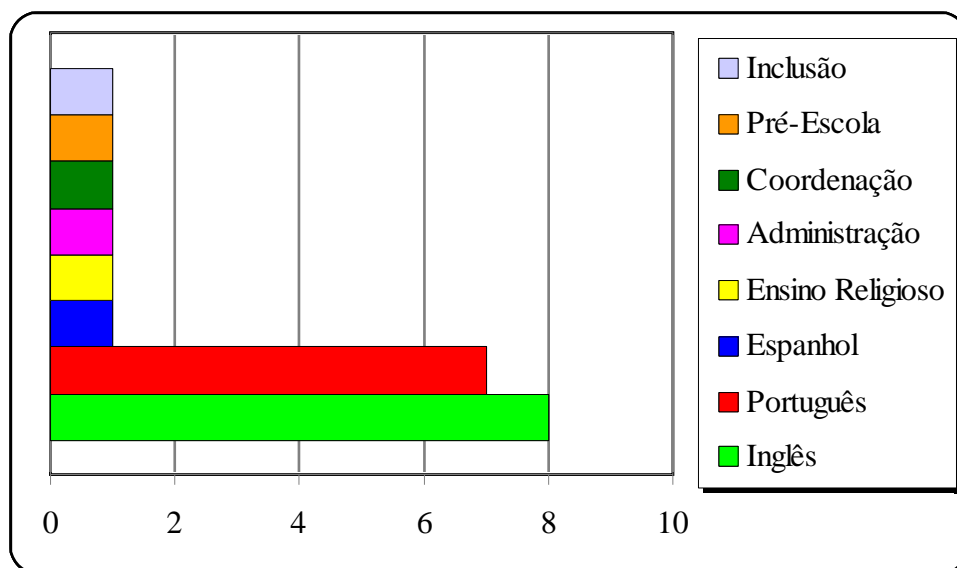
Gráfico 40: Da área de atuação dos professores-acadêmicos dos cursos de Matemática, Geografia e História.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Entre os professores-acadêmicos do curso de Letras verificou-se uma ampliação em áreas ou disciplinas de atuação, embora a maioria se concentre em disciplinas afins, como Inglês, Português e Espanhol. Há também professores-acadêmicos que atuavam em áreas administrativas ou setores de inclusão e educação infantil, conforme foi colocado pelos professores-acadêmicos em suas respostas aos questionários. Os professores-acadêmicos da rede estadual quando da inscrição no PLPP assinam Termo de Compromisso que estabelece seus deveres. O professor compromete-se a atuar na área de sua formação. Este compromisso, obviamente, entra em choque com a realidade da unidade escolar onde se atua vez que a distribuição de carga horária e a escolha de disciplina constitui-se em “jogo de poder”.

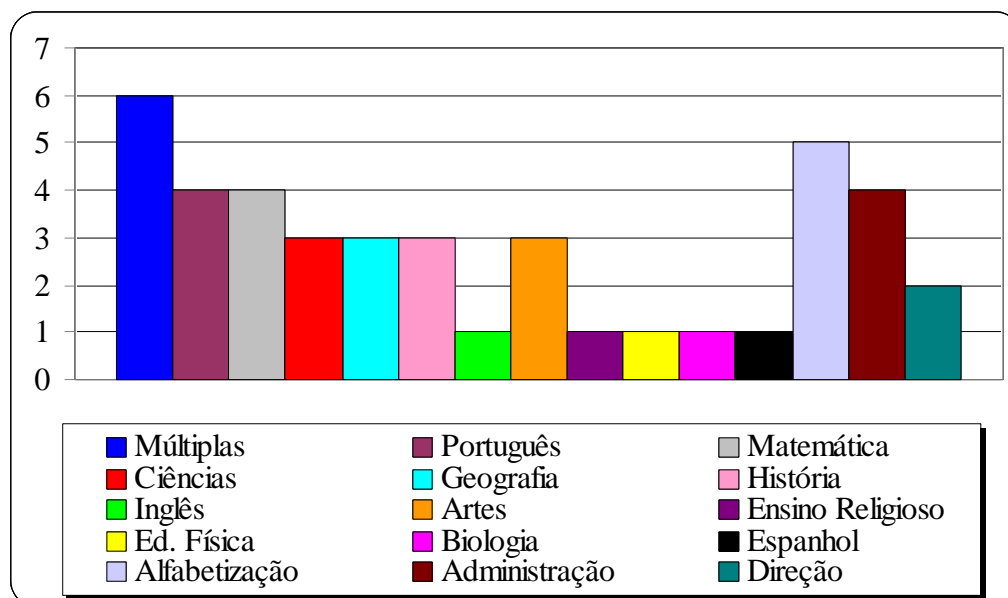
Gráfico 41: Das áreas de atuação dos professores-acadêmicos do curso de Letras.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos-2003.

Todavia, a maior diversidade de áreas ou disciplinas foi verificada entre os professores-acadêmicos do curso de Pedagogia, sendo necessário ressaltar que estes profissionais atuam em diferentes áreas e séries.

Gráfico 42: Da área de atuação dos professores-acadêmicos do curso de Pedagogia.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Esta diversidade no curso de Pedagogia ocorre devido à atuação do professor em salas de aula da educação infantil, e das séries iniciais do ensino

fundamental, onde um professor é responsável pelas múltiplas disciplinas constantes no currículo. Nas redes municipais de ensino onde há 2ª fase do ensino fundamental (5ª a 8ª série) os professores-acadêmicos atuam em disciplinas específicas e em escolas pequenas atuam em 3 ou 4 disciplinas para completar carga horária. Observe-se que, raramente, estes professores com múltiplo número de disciplinas trabalham na área para a qual estão mais qualificados.

4.6. Perfil dos docentes do Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás

Nesta fase da pesquisa buscou-se apresentar um perfil do docente, entendendo como docentes o professor que ministra disciplinas para os professores-acadêmicos do Pólo Universitário da UEG de Palmeiras de Goiás.

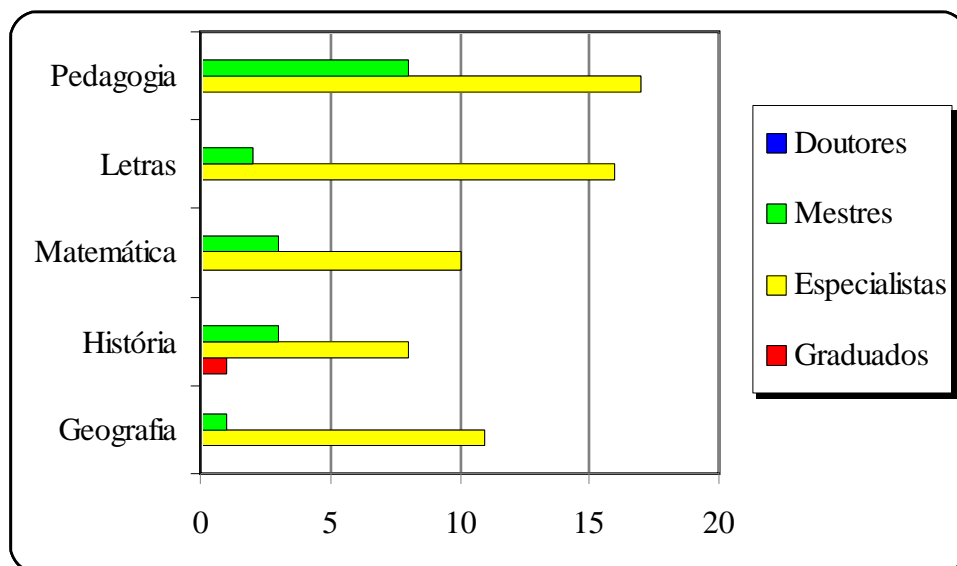
Os docentes do PLPP trabalham em regime de contrato temporário visto que o número pequeno de turmas demanda um docente aplicando um específico conteúdo por no máximo um semestre e, no período de aulas integral, este professor poderá esgotar o conteúdo em menos de um mês. Assim, os docentes que participaram desta pesquisa são aqueles que atuaram no segundo semestre de 2003.

Foram coletados nas nominatas, listas de nomes dos professores do Pólo de Palmeiras de Goiás fornecidas pela secretaria do Pólo, dados sobre os docentes, sua graduação e titulação por área, bem como as disciplinas que ministram no decorrer de cada ano letivo.

Considerando o inciso III do artigo. 56 da Lei nº 9.394/96, que dispõe sobre a titulação do corpo docente, verificou-se que no Pólo o quadro docente ainda não atende a legislação, conforme se pode compreender na análise das nominatas por curso, quanto ao número de docentes graduados, especialistas, mestres e doutores, nas quais se percebe a ausência de doutores em seus quadros.

O número de docentes especialistas em atuação no pólo entre 2001 e meados de 2004 é o que apresenta um maior percentual por curso, como se pode verificar no gráfico 43.

Gráfico 43: Qualificação do docente do Pólo de Palmeiras de Goiás por curso.



Fonte: Nominata dos docentes do Pólo, 2001-2004

O curso de Geografia, com 90%, e o de Letras, com 89%, apresentaram os maiores percentuais de docentes com a titulação de especialista, enquanto História com, 67%, apresentou o menor percentual de especialistas.

Quanto à titulação de mestre, o curso de Pedagogia apresentou o maior percentual em seu quadro docente, 32% seguido pelos docentes do curso de História, (25%. Os cursos que apresentaram o menor percentual de docentes mestres foram o curso de Geografia, com 8%, e o de Letras, com 11% de seus docentes com titulação de mestre. O percentual de mestres no curso de Pedagogia é o único a se aproximar, por décimos de diferença, da meta de um terço dos docentes com titulação de mestres e doutores, conforme determina a Lei nº 9.394/96, o que certamente contribuirá para uma melhor formação dos alunos.

4.7. Os cursos, as disciplinas, os coordenadores...

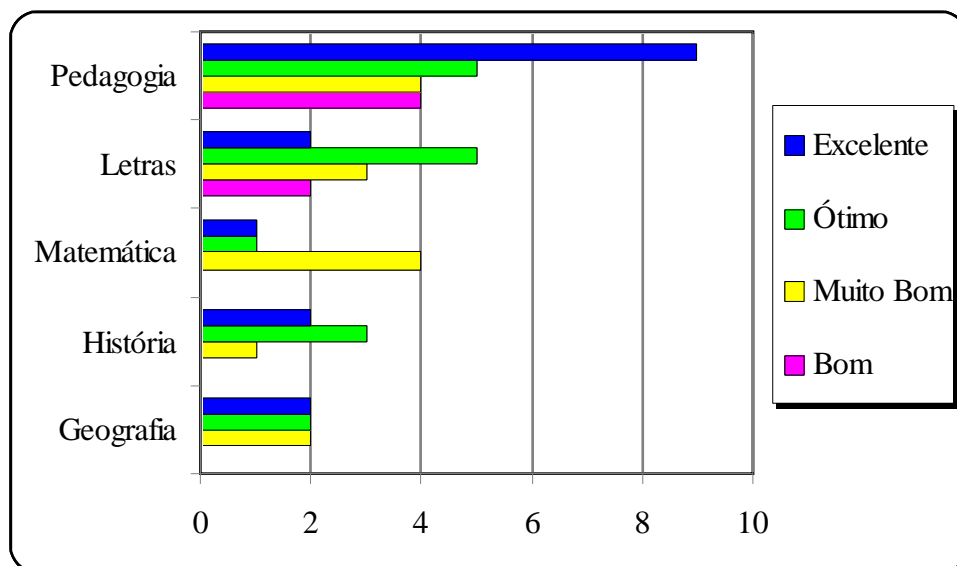
Houve uma avaliação dos cursos mediante questionário. Os cursos do Programa Licenciatura Plena Parcelada têm recebido críticas, conforme divulgado na imprensa, principalmente sobre a qualidade do ensino que oferece, críticas que devem levar em consideração as diferenças e a realidade para a qual os cursos se destinam, para professores em atividade docente, diferente da realidade dos cursos regulares.

Não é objetivo desta pesquisa estabelecer uma comparação de qualidade entre os cursos regulares e os cursos do PLPP, no entanto, esta comparação foi detectada na opinião colhida dos professores-acadêmicos: *“superou a expectativa que eu tinha, até dos cursos regulares”*(professor-acadêmico/Pedagogia-16); *“adequação às minhas exigências, porque estava em outro curso (regular) mas não preenchia as minhas expectativas”*(professor-acadêmico/Letras-9); *“é bom, tenho trocado idéias com alunos de outras entidades e percebo que não há diferença”*(professor-acadêmico –Matemática-3); *“é muito bom, porque temos tido oportunidade de ter bons professores e apesar de ser parcelada, tem contribuído muito na minha vida profissional”* (professor-acadêmico/Geografia – 4); *“penso que é um dos melhores, porque fornece conhecimento de várias áreas me dando oportunidade de ser um indivíduo interdisciplinar”* (professor-acadêmico/Pedagogia-11).

O reconhecimento da qualidade de seu curso se fez presente em declarações dos professores-acadêmicos *“é excelente nos proporciona uma oportunidade nunca oferecida”* (professor-acadêmico/Pedagogia-7); *“é excelente, porque é através deste que tenho adquirido aperfeiçoamento profissional e venho realizando-me como profissional”* (professor-acadêmico/Geografia-2); *“é excelente, e o curso que eu gostaria de fazer e as disciplinas estão de acordo, os professores também são muito competentes”* (professor-acadêmico/Pedagogia-5); *“considero excelente, pois veio completar com aquilo que eu já havia adquirido a muito tempo, ou seja, a prática”*(professor-acadêmico/Letras-9); *“tenho descoberto um conhecimento*

riquíssimo através deste curso, excelente, aprendi muito, pena que não fiz antes de eu casar, pois estaria me ajudando na educação de meus filhos, não teria cometido os erros que fiz” (professor-acadêmico/Pedagogia-2).

Gráfico 44: Da avaliação dos cursos pelos professores-acadêmicos.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Em outras indicações, os professores-acadêmicos reconhecem o curso como ótimo, muito bom ou bom: *“o meu curso é ótimo, pois está dando oportunidade a nós, professores, de nos habilitarmos com excelente aplicabilidade e alto nível” (professor-acadêmico/Pedagogia-3); “é um curso que me agrada sinto-me muito honrada em estar fazendo, pois é um desafio muito bom, que a gente sempre sonhou”(professor-acadêmico/História-6); “é muito bom e necessário para todo profissional que queria trabalhar na educação porque ele visa a proporcionar os conhecimentos, habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo educacional”(professor-acadêmico/Matemática-1); “é ótimo, porque tem me ajudado muito em minha prática docente, adquiri novos conhecimentos que me ajudam a me desenvolver mais como profissional”(professor-acadêmico/Pedagogia-13).*

Torna-se necessário salientar que nenhum dos professores-acadêmicos considerou o seu curso fraco ou regular.

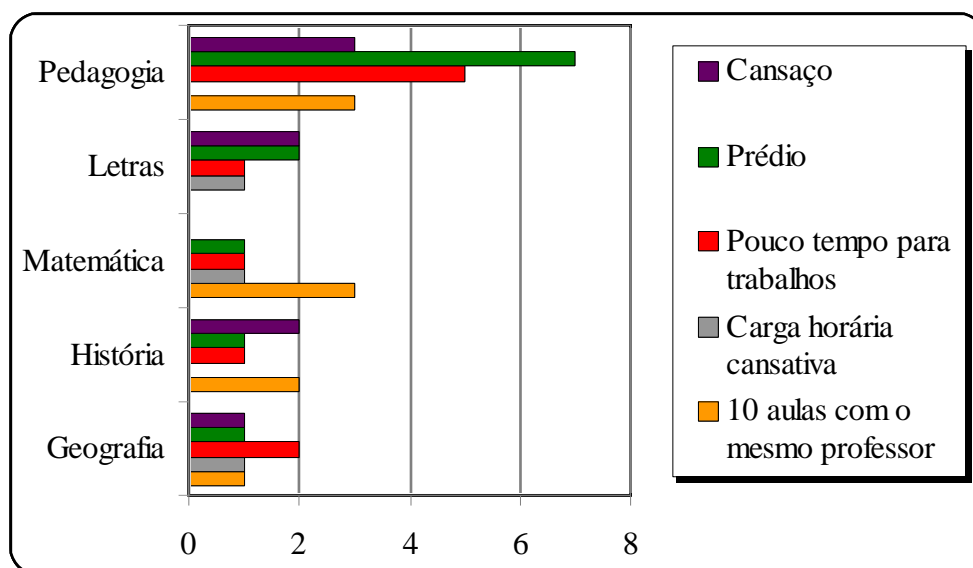
Quando sugerido, em questão aberta, que relacionassem aspectos positivos ou negativos de seu curso, obteve-se as mais variadas respostas dos professores-acadêmicos, que destacaram como aspectos positivos de seu curso

"a oportunidade de conhecer e poder trabalhar com várias metodologias, auxiliando a nossa prática docente" (professor-acadêmico/Pedagogia-7); *"ele me trouxe mais ânimo e conhecimentos para a realização de um trabalho melhor e conhecimento de novos métodos educacionais"* (professor-acadêmico/Pedagogia-21); *"a oportunidade de conhecer e melhorar a prática pedagógica em sala tem nos ajudado a ver o mundo e a educação com uma nova visão"* (professor-acadêmico/Letras-11); *"me permitiu interações com a prática docente, maior conhecimento, realização pessoal e profissional"* (professor-acadêmico/Matemática-4); *"conciliação com o tempo de trabalho"* (professor-acadêmico/História-2); *"me permitiu a adequação às exigências legais melhoria de conhecimentos e melhoria salarial."* (professor-acadêmico/Pedagogia-6); *"eu mudei a minha maneira de administrar aulas idéias e me sinto mais importante como pessoa"* (professor-acadêmico/Pedagogia-19).

Merece ainda ser destacado que quase 50% dos professores-acadêmicos levantaram a questão da qualidade e capacidade dos docentes: *"bons profissionais, atuantes, com metodologias inovadoras que dosam o conteúdo dentro do programa"* (professor-acadêmico/Letras-4); *"excelentes orientadores"* (professor-acadêmico/Geografia-2), *"bons orientadores que tem permitido a união teoria/prática com a escolha de bons textos"* (professor-acadêmico/História-4); *"temos professores com alto nível de conhecimento didático, pedagógico teórico e metodológico"* (professor-acadêmico/Pedagogia-5); *"professores qualificados e capacitados"* (professor-acadêmico/Pedagogia-16); *"temos mestres com alta qualificação profissional, que procuram nos orientar da melhor maneira possível, sendo compatível com os cursos regulares de ensino desta mesma área"* (professor-acadêmico/Pedagogia-10).

Observe-se que os professores-acadêmicos não se negaram a listar os pontos fracos e entre os aspectos negativos apontados por este em seus cursos vê-se: *"dez aulas com o mesmo professor em um dia"*, (professor-acadêmico/Geografia-5); *"carga horária estressante no período intensivo."* (professor-acadêmico/Pedagogia-15,6 e 9).

Gráfico 45: Dos fatores negativos dos cursos



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Verificou-se, junto às coordenações dos cursos, informalmente, sobre a questão de serem oferecidas oito horas-aulas com o mesmo professor em um dia, o que, para os professores-acadêmicos é cansativo. A justificativa dada foi que, nos cursos onde há uma só turma, no caso Geografia, História e Pedagogia–Convênio IV, é difícil conseguir que o professor venha de outra cidade, com todos os custos por sua conta, para dar somente quatro horas-aulas. Torna-se importante levantar a necessidade de uma maior atenção por parte dos gestores a este problema, porque é o professor-acadêmico que está sendo penalizado por algo que não é de sua competência.

O cansaço, citado significativamente, pode ser explicado pela carga horária semanal do professor, pela preocupação da professora/mãe/esposa ou professor/pai/esposo, considerando que a grande maioria dos professores-acadêmicos que estudam no Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás levantam por volta de 4:00 horas em suas cidades e começam a viajar entre 5:00 e 6:00 horas para estarem no Pólo, para o início das aulas, às 7:00 horas.

Estes professores-acadêmicos residem em diversos municípios, alguns mais distantes, cerca de 80 quilômetros, como Goiânia, Aparecida de Goiânia, Santa Helena, Paraúna, Firminópolis ou mais próximos, como Indiara, Varjão, Nazário, Cezarina, Guapó, Aurilândia, Trindade, Jandaia, e Turvânia, entre outros. Estes se locomovem para a cidade de Palmeiras em veículos colocados

à sua disposição pelas prefeituras municipais, quando há um número considerável de alunos, e, em outros casos, alguns alunos custeiam o próprio transporte, locando veículos de maior porte ou usando seus próprios carros.

No decorrer do semestre os professores/acadêmicos cursam, em média, seis disciplinas algumas são mais valorizadas por estes. Verificou-se que estes preferem as disciplinas voltadas para a sua prática docente, como Prática de Ensino, Didática e Estágio. São muito apreciadas igualmente, as disciplinas específicas dos cursos, quais sejam:

- no curso de Geografia: Biogeografia, Geografia Regional e Cartografia;
- no curso de Letras: Inglês, Português, Lingüística e Literatura;
- no curso de Matemática: Informática, Geometria e Matemática;
- no curso de História: Psicologia e História;
- no curso de Pedagogia: Sociologia da Educação, Psicologia da Educação e História da Educação.

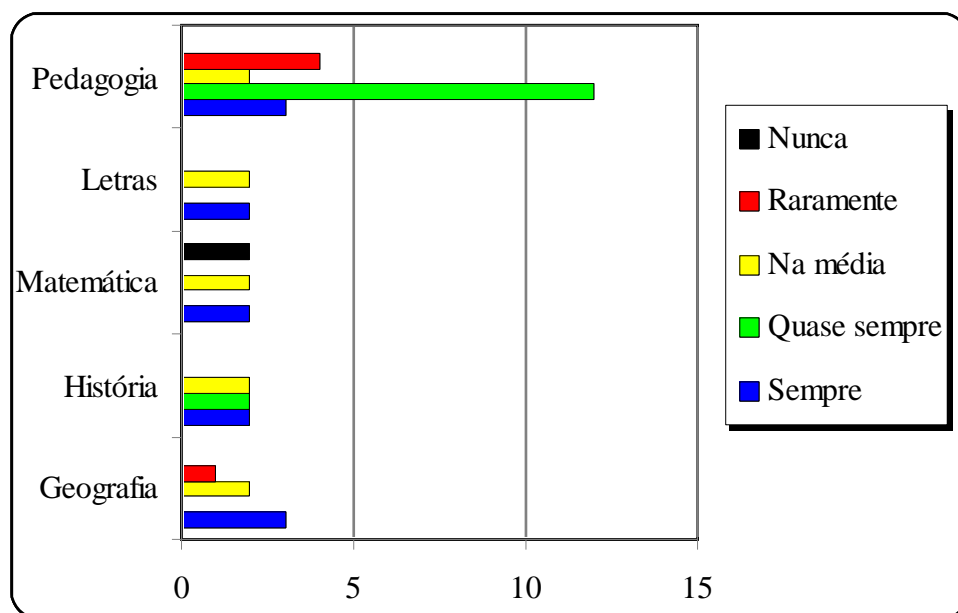
Todavia, exposta a preferência dos professores-acadêmicos por algumas matérias é mister realçar que a análise dos dados obtidos indica que estes “preferem”, matérias ou disciplinas “úteis”, não havendo assim nenhum esforço real de formação multi-facetada, de aquisição do conhecimento pelo prazer do conhecimento. Talvez seja o caso de uma visão mercantilista, talvez seja o caso exposição externa de conteúdo. Forquim (1993, p.16) discorre que:

[...] a educação escolar não consegue jamais incorporar em seus programas e seus cursos senão um espectro estreito de saberes, de competências, de formas de expressão, de mitose de símbolos socialmente mobilizadores. Que é pois que, nos conteúdos vivos da cultura, nas significações que atualmente têm poder de interpelar nossos pensamentos e de regular nossas existências, pode ser considerado como tendo um ‘valor educativo’ ou uma pertinência social suficiente se para justificar os gastos de todos os tipos exigidos por um ensino sistemático e mantido pelo Estado.

No questionário distribuído aos professores-acadêmicos foram solicitadas sugestões para a melhoria de suas disciplinas, bem como uma avaliação destas quanto ao seu conteúdo, importância para a formação e relação entre teoria e prática, e obteve-se dados que merecem ser analisados.

Observe-se as respostas dos professores-acadêmicos do curso de Pedagogia quando sugeriram, entre os aspectos a serem melhorados nas disciplinas, a proposta de “*elaborarem e discutirem melhor as ementas para não chocar conteúdos*”; “*espero que ao elaborarem as novas ementas sejam mais atenciosos para que não ocorra repetição de conteúdos*”.

Gráfico 46: Da relevância das disciplinas por conteúdo específico pelos professores-acadêmicos.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

A questão da repetição dos conteúdos em disciplinas diferentes foi perceptível, nas declarações dos professores-acadêmicos e merece uma maior atenção por parte de professores e coordenadores dos cursos no planejamento do conteúdo, visto que as ementas das disciplinas foram elaboradas pela coordenação do PLPP. Neste momento, torna-se essencial evidenciar que, nos questionários aplicados aos professores e coordenadores dos cursos, surgiu a questão da necessidade de reuniões para discussão de ementas e planejamento das aulas para melhor adequá-las à realidade.

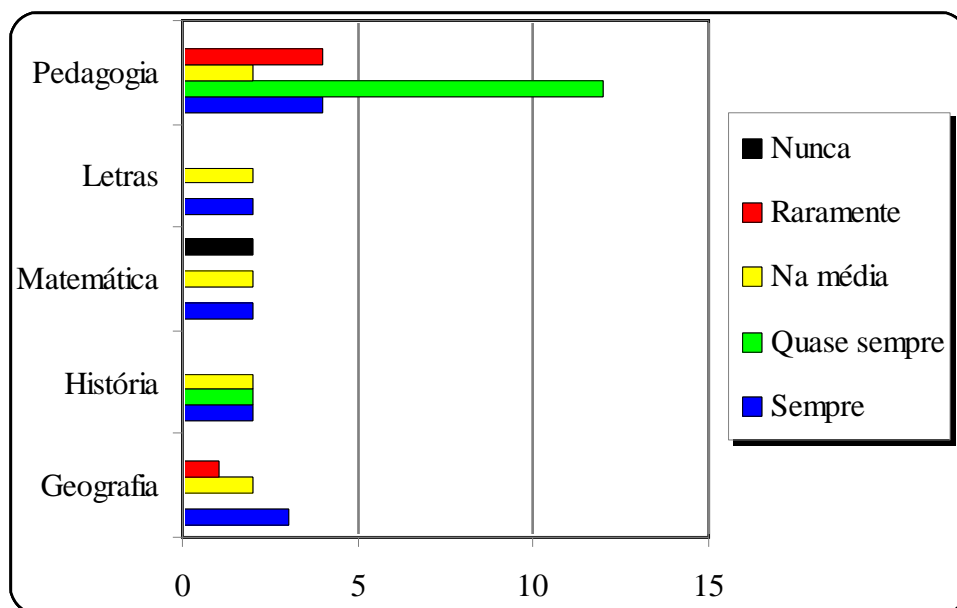
A eficácia educativa expressa-se na forma de sua organização e de seus programas, de modo que estes levem em conta o cenário sócio-político-econômico-cultural. Para Gramsci (1982, p. 132-133),

[...] criticar os programas e a organização disciplinar da escola significa menos do que nada, se não se levam em conta estas condições. Assim, retorna-se à participação realmente ativa do

aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida.

A avaliação das disciplinas pelos professores-acadêmicos quanto à relevância para a formação profissional recebeu a indicação de 8% dos professores de que elas raramente têm importância para sua formação profissional.

Gráfico 47: Da importância das disciplinas para formação profissional dos professores-acadêmicos por curso.



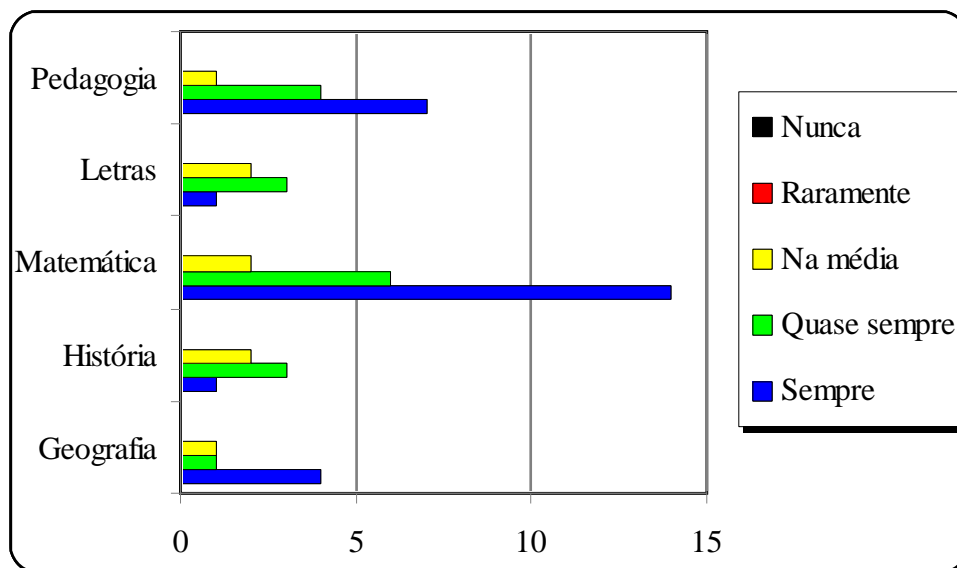
Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Os demais, 92 % dos professores-acadêmicos dos cursos de Pedagogia, Letras, História, Matemática e Geografia destacaram que as disciplinas oferecidas nos respectivos cursos quase sempre ou sempre têm contribuído para o desenvolvimento de sua formação profissional. Portugal (2001, p.170) esclarece que:

[...] É difícil que num programa de formação assegure que todos os formandos tenham interiorizado todas as competências trabalhadas. Contudo, entre alguns aspectos negativos de um programa de formação, a relevância de conteúdos é um deles. A relevância tem a ver com o grau de consistência da formação com as necessidades ou interesses dos formandos.

Uma formação mais humana é aquela que objetiva algo mais que um profissional bem qualificado. Trabalha com a ampliação de horizontes, com um olhar social, com a formação que leva uma pessoa a ser mais compreensiva, tolerante e aberta.

Gráfico 48: Da relevância das disciplinas para formação humana dos professores-acadêmicos



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

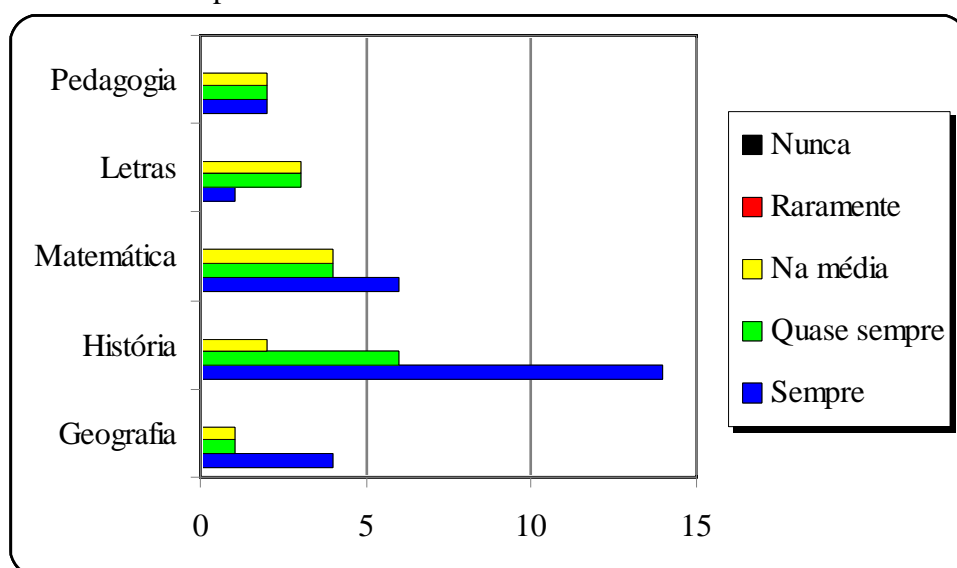
Esta relevância é destacada nas declarações: *“têm permitido conhecer cada vez mais os métodos já existentes e criar novas técnicas para aplicar melhor os conteúdos e se adaptar a realidade”* (professor-acadêmico/Pedagogia-2); *“inovar, criar dinâmicas para aprendizagem”* (professor-acadêmico/Letras-2); ou *“desenvolver mais estratégias construtivistas e que levem o aluno a utilizar seu raciocínio e sua criatividade”* (professor-acadêmico/Pedagogia-3).

As opções “nunca” e “raramente” não foram assinaladas pelos professores-acadêmicos quando detectou-se que, para 84% deles, as disciplinas oferecidas em seus cursos, sempre ou quase sempre, tem importância para sua formação humana, o que pode ser expresso não só em índices percentuais, mas em seus depoimentos: *“tem me auxiliado de forma proporcional e crescente, a cada encontro semanal que me acrescenta conhecimento e amplia cada vez mais meus horizontes”* (professor-acadêmico/Pedagogia-5) ou, quando afirma que neste curso, por meio das suas disciplinas, *“eu passei a conhecer melhor as relações do meio em que trabalho, ver o outro lado, ver o lado social de cada um e a importância da minha profissionalização para ajudar os outros na área em que trabalho”* (professor-acadêmico/Pedagogia-19) ou *“tem me ajudado a ver o mundo e a educação com uma nova visão”* (professor-acadêmico/Pedagogia-14).

Outro fator a ser analisado na avaliação das disciplinas é a inter-relação teoria e prática. A teoria estrutura a prática supera-a, aponta seus limites, sua evolução e seu potencial de crescimento, revelando assim todo o movimento de formação e de crescimento do sujeito. A teoria legitima-se na prática, mas uma prática sem constante aprofundamento teórico perde sua consistência. Observe-se que a teoria, o conhecimento teórico reflexivo é parte integrante do perfil de um professor consciente e qualificado. Veiga (1998, p.163) discorrendo sobre a importância da teoria, declara que:

[...] O domínio de um corpo teórico, atualizado pela reflexão coletiva, poderá conferir aos professores autonomia de ação, criatividade, possibilidades de construção de instrumental didático, alternativas metodológicas, em síntese, capacidade de gestão.

Gráfico 49: Da relevância das disciplinas quanto a relação teoria/prática para os professores-acadêmicos.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Entre os professores-acadêmicos, 79 % indicaram que as disciplinas têm sempre, ou quase sempre, relação entre a teoria e a prática. Deve ser evidenciado que as opções “nunca” e “raramente” não foram indicadas pelos professores-acadêmicos, que afirmaram que as disciplinas, em geral, “*têm ajudado muito em minha prática docente, adquiri novos conhecimentos que me ajudam a desenvolver mais como profissional*” (professor-acadêmico/Pedagogia-4) ou “*a minha prática mudou muito depois que estou cursando Pedagogia*”, (professor-acadêmico/Pedagogia-7) ou, ainda, quando discorreram sobre o curso afirmando que este lhe deu “*conhecimento de uma*

base teórica para o que então só existia na minha prática" (professor-acadêmico/Pedagogia-8).

É importante mostrar que alguns professores-acadêmicos destacaram e solicitaram que, a partir do trabalho dos professores em cada disciplina, seja buscado um ponto que permita *"mais coerência entre teoria e a prática"* (professor-acadêmico/Pedagogia-10) ou, ainda, *"meu desejo é que pudéssemos viver na prática, o que aprendemos em sala, mas até mesmo os mestres entram em contradição com esta frase "faça o que eu falo e não o que faço"* (professor-acadêmico/Pedagogia-11) ou, que o professor deve buscar em sua disciplina *"melhorar no sentido da relação teoria-prática e buscar trabalhar com novas tecnologias e dinâmicas"* (professor-acadêmico/Matemática-3).

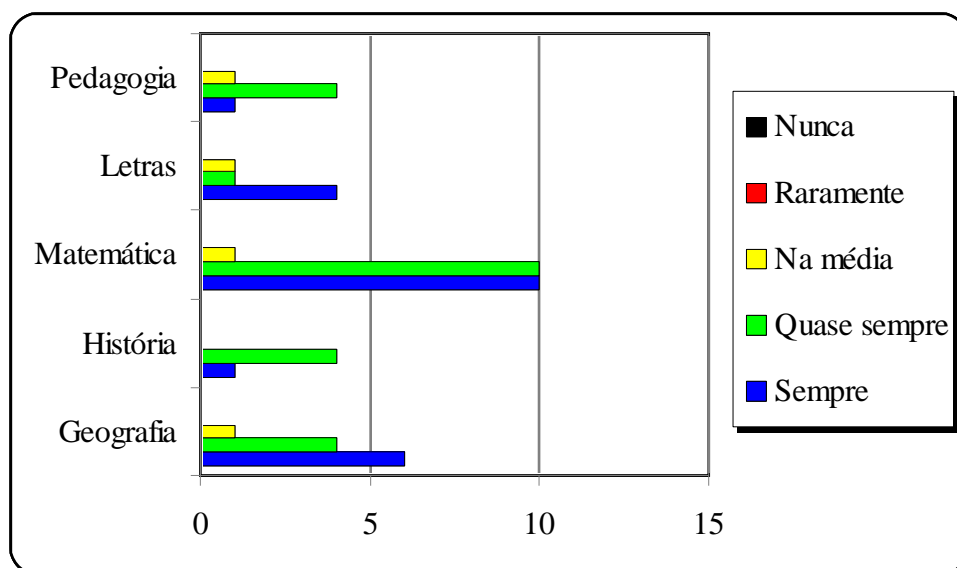
O último quesito a ser analisado na avaliação das disciplinas é a discussão de novos pensamentos educacionais.

Entre as indicações de que as disciplinas discutem inovações educacionais raramente ou na média, o índice percentual é de 12%. Os entrevistados se expressaram quando levantaram a necessidade desta discussão e afirmaram ser preciso *"discutir mais sobre novos pensamentos educacionais. Acho muito importante para nossa prática pedagógica"* (professor-acadêmico/Letras-2). Todavia, 88% dos professores-acadêmicos indicaram que esta discussão esteve presente nas disciplinas de seus cursos.

Alguns professores-acadêmicos apresentaram, como aspectos a serem melhorados na disciplina, um nível maior de utilização de recursos didáticos por parte do docente, pois o uso de *"mais recursos didáticos proporcionará uma interação mais completa"* (professor-acadêmico/Pedagogia-9).

Um fator que merece ser destacado e levado em consideração, não só nesta pesquisa, mas na discussão de ementas e até na criação de novos cursos e suas cargas horárias é a relação entre quantidade e qualidade dos conteúdos. Os professores-acadêmicos assim expressaram suas colocações em relação à quantidade do conteúdo: *"é muito corrido com alguns professores/disciplinas"* (professor-acadêmico/Letras-2), *"é pouco tempo para tanto conteúdo, não estou conseguindo assimilar tudo"* (professor-acadêmico/Letras-3).

Gráfico 50: Da discussão de inovações educacionais dentro as disciplinas.



Fonte: Questionário aplicado aos professores-acadêmicos, 2003.

Os professores-acadêmicos discutiram também a necessidade de uma melhor seleção de textos e de uma dosagem dos conteúdos, pois *“em algumas disciplinas os textos são muito extensos, com pouco tempo para leitura e orientação desses mesmos textos”* (professor-acadêmico/Pedagogia-1) sendo necessário para isso *“buscar a qualidade e não a quantidade de materiais”* (professor-acadêmico/Pedagogia-16). Nestas colocações, percebe-se na fala dos professores-acadêmicos, lições que devem ser refletidas pelos formadores de formadores e possibilidade de aplicação. Pereira, (2001, p.125), a esse respeito, afirma que

[...] Saber ensinar pressupõe experiência, conhecimentos específicos e saberes pedagógicos didáticos. É nesse tripé que podemos apoiar a formação do profissional docente e atribuir-lhe uma identidade. Na análise da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados de forma fragmentada, desarticulada, ou seja, conforme a época um saber se sobressai em relação a outro, prioriza-se mais determinado saber em detrimento de outro.

A primeira lição expressou-se nas seguintes declarações: *“não jogar tanto conteúdo, dosar mais os conteúdos para que haja tempo disponível para a partilha e troca de experiências vivenciadas”* (professor-acadêmico/Pedagogia-6) ou *“dosar os conteúdos para ter melhor qualidade, questionar os alunos sobre os conteúdos para ter melhor qualidade,*

questionar os alunos sobre os conteúdos para troca de experiências” (professor-acadêmico/Pedagogia-21).

Os professores-acadêmicos em algumas declarações durante a pesquisa ressentem da falta de discussão sobre o conteúdo, processo de seleção e dosagem. Enguita (1989, p.223) afirma que em muitos casos há dicotomia entre o mundo real e a sala de aula:

[...] A indiferença para com o conteúdo concreto do trabalho escolar de que se vangloriam os professores e, induzidos a isso, os alunos, possibilita que não se pergunte sobre a relevância do aprendido ou, o que é a mesma coisa, não se interroge sobre o que seria relevante aprender. A velha sentença, segundo a qual a escola está separada da vida pode ser interpretada dessa forma.

A segunda lição apareceu expressa na solicitação por qualidade, planejamento e docentes que sejam *“profissionais que estejam satisfeitos e otimistas com a educação”* (professor-acadêmico/Pedagogia-12); *“mais qualidade e menos quantidade, profissionais mostrando satisfação com sua profissão”* (professor-acadêmico/Geografia-4) ou, ainda, *“planejamento que busque atingir objetivos referentes à educação, por parte de alguns professores que tem visão pessimista”* (professor-acadêmico de Pedagogia-21).

Levando-se em consideração a questão respondida pelos professores-acadêmicos em relação à discussão de ementas e conteúdo foi necessário analisar as respostas dos docentes que atuaram neste Pólo, no período de julho a dezembro de 2003. Quando questionados a respeito do planejamento e da discussão das ementas das disciplinas, os docentes foram unânimes em ressaltar a ausência de planejamento e discussão das ementas de disciplinas nos cursos do Pólo, embora afirmem e reconheçam sua importância e necessidade.

Declara-se neste ponto que a ementa das disciplinas são enviadas prontas ao coordenador do curso, que a repassa ao professor, que deve desenvolvê-la, praticamente sem nenhuma orientação bibliográfica.

Esta posição dos docentes do Pólo foi identificada nas assertivas: *“o planejamento é feito pelo próprio professor, não há reunião ou conselho de professores para discuti-los, o que acredito ser necessário”*(docente-1); *“em todos os cursos que atuei, o planejamento das atividades ficou sob minha*

responsabilidade. Sendo assim discuti-las com quem? Retifico a coordenadora do curso de pedagogia já participou da discussão sobre a ementa de prática de ensino (docente-2); *" junto a coordenação a única coisa a discutir é o horário de aulas"* (docente-4); *"não planejei, já apresentei a minha proposta pronta"* (docente-3); *"não participei da formulação da ementa de nenhum curso"* (docente-8).

Constatou-se que há reconhecimento, por parte dos docentes, das dificuldades existentes para se reunirem para o planejamento, em decorrência das viagens e do fato de não residirem em Palmeiras de Goiás quando se afirma que *"a discussão é mínima, em função do pouco tempo e das nossas condições de trabalho, esta situação é recorrente: viagens, aulas, viagens de retorno, sempre nas férias e finais de semana"*(docente-6). É essencial demonstrar que este planejamento foi realizado pelos docentes que atuam no Pólo, embora *"essa tenha sido uma atividade muito solitária entre eu e eu! Com exceção da disciplina Prática de Ensino, em que planejamos conjuntamente (a partir do 2º ano, essa disciplina é trabalhada por duas professoras)"* (docente-3) ou, *"são feitos sérios estudos, da minha parte, relacionados ao planejamento do plano de ensino e aulas"* (docente-5).

Os questionários respondidos pelos coordenadores tinham a mesma questão, quanto ao planejamento e à discussão das ementas das disciplinas. Os coordenadores dos cursos afirmaram que há uma discussão entre o coordenador e o docente que assume cada disciplina. O coordenador-1 declarou que *"a discussão deveria ocorrer com mais frequência, mas temos pouco tempo devido as condições de trabalho (finais de semana e feriados) e a maioria dos professores não residem em Palmeiras"; "ela existe entre o coordenador e o professor que irá assumir a disciplina"* (coordenador-3); *"o coordenador recebe a ementa pronta, repassa ao professor da disciplina orientando-o no sentido de planejá-la e colocá-la em prática"* (coordenador-2); *"há uma interação vista nas ementas, integrando os conteúdos, teorias e práticas. As discussões e os planejamentos periódicos colaboram para a eficácia de cada disciplina"* (coordenador-4).

Outro fator abordado foi a existência de reuniões com docentes para discutir propostas e problemas do curso. Os coordenadores apontaram a

dificuldade de reuni-los para tal fim, principalmente pelo fato de que a maioria destes não reside em Palmeiras: *“as reuniões não acontecem com mais frequência devido ao transporte, quando os professores buscam interagir nos intervalos, início e final das aulas, recreio e até mesmo por telefone”* (coordenador-1); *“a maioria dos professores não mora no município e fica um pouco difícil estarmos nos reunindo para discussões”* (coordenador-2); outro coordenador, o 4, colocou que *“embora o tempo seja escasso, há momentos em que a discussão é inevitável, isto colabora para o andamento do curso e gradativamente vai eliminando os problemas.”*

Em relação a esta questão, os docentes se manifestaram contrários à posição dos coordenadores quando afirmaram que: *“nunca fui convidada para reuniões com esta finalidade”* (docente-1); *“não há reunião para esse fim”* (docente-2); *“ não houve necessidade”* (docente-3);ou, *“ em todos cursos que participei, não há um trabalho coletivo para discussão de problemas em nenhum dos cursos”* (docente-4 e 5). Os docentes do Pólo também correlacionaram a ausência das reuniões com a falta de tempo e as viagens, *“por manter encontros sazonais com docentes de locais distantes ao Pólo, essa prática é quase na sua totalidade não praticada”* (docente-7) ou *“ não existe tempo para se discutir as aulas com outros colegas ou com a coordenação devido as viagens e nossa breve permanência no Pólo”* (docente-8).

Sobressaiu-se, nos depoimentos, a ausência de reuniões com docentes e coordenadores para planejamento e discussão das ementas das disciplinas, bem como para a discussão de propostas e problemas dos cursos. No entanto, coordenadores e docentes reconheceram a necessidade e a importância da realização dessas reuniões, quando colocaram como um dos pontos necessários para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem nesta unidade e solicitaram *“melhores condições para realização de reuniões com professores antes e no final de cada disciplina”* (coordenador-1).

Da mesma forma, esta solicitação foi feita pelos docentes, que apontaram as reuniões como necessárias à realização de um trabalho com mais compromisso e interdisciplinaridade, colocando a necessidade de a instituição *“promover encontros/reuniões entre professores do mesmo curso para discutirem problemas e/ou melhorias nas ações pedagógicas”* (docente-5 e 2);

“abrir espaços para que ocorram reuniões entre coordenação e o conjunto de professores que irão atuar no período, afim de discutir uma interdisciplinaridade em torno das variadas disciplinas” (docente-7); “essas reuniões deveriam acontecer antes e depois do período trabalhado, afim de avaliar o trabalho efetuado” (docente-4); “deveria ter reuniões mensais entre professor e coordenadores para discussão da proposta curricular, ementa e atividade pedagógica” (docente-5).

Os docentes reclamaram por reuniões nas quais a participação fosse mais ampla “ e que nesta reunião participasse também os alunos representantes de classe” (docente-1). Outro docente (6) indicou a necessidade das reuniões como facilitadora do entrosamento entre docentes, “maior entrosamento entre professores da mesma área. Por exemplo, gostaria de dar sugestões para a professora de Prática de Ensino da Língua Inglesa, mas como não há oportunidade fico só na vontade”.

Os demais docentes foram além em suas considerações para a melhoria do ensino e da aprendizagem neste Pólo e solicitaram mais apoio e maior nível de entrosamento entre a Coordenação Geral da UEG e os docentes, o que apareceu assim expresso: “acompanhamento pedagógico por parte da equipe pedagógica central aos professores e coordenadores” (docente-4).

Os docentes expressaram igualmente o desejo de participarem de eventos, como palestras, seminários e congressos promovidos pela própria instituição, tais como “encontros organizados pela equipe central onde cada Pólo pudesse interagir com troca de experiências positivas” (docente-9) ou “Workshopping dos projetos e trabalhos dos Pólos a cada ano tendo como anfitrião os diferentes pólos, unidades ou a UEG-Anapólis” (docente-7). No geral, os professores pedem maior apoio não só dos coordenadores dos cursos, mas da Coordenação Geral dos Cursos do PLLP.

Desde a criação do Pólo, o coordenador de curso, em seu sentido amplo, é aquele que cuida de todos os detalhes burocráticos e pedagógicos é o elo de ligação, a faceta humana que conecta o professor-acadêmico a estrutura da UEG. Estes coordenadores assinaram um contrato com a FUEG e recebem um salário fixo acrescido de um percentual relativo ao número de turmas.

Buscou-se traçar uma avaliação da atuação dos coordenadores dos cursos, através de dados coletados nos questionários aplicados aos funcionários administrativos, docentes e professores-acadêmicos.

Os coordenadores dos cursos do Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás tiveram seus nomes indicados. A coordenadora do curso de Pedagogia foi indicada pelo Prefeito Municipal, por análise de currículo, em atendimento à solicitação da Diretoria da Parcelada, no caso do curso de Pedagogia, conforme esta declarou *“através da indicação do Prefeito Municipal, quando a Diretoria da Parcelada solicitou indicações”*.

Os outros coordenadores, além de enviar o currículo, foram indicados por órgão da Secretaria de Estado, como pode ser entendido na afirmação do coordenador-4 *“foi uma indicação da Subsecretária de Educação de Palmeiras de Goiás”*.

Embora conste nos documentos da UEG, que a Sr^a Luzilda F. de Moraes Teles é a diretora do Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás, não foi encontrada nenhuma menção específica referente a sua nomeação para este cargo, mas sim para coordenar o curso de Pedagogia nos convênios III, IV e VI, num total de cinco turmas. Questiona-se o título de Diretora frente ao Estatuto da Universidade, homologado pelo Decreto n^o. 5.130, de 03 de novembro de 1999, que expressa em seu Artigo 38 considerações sobre o cargo de direção das Unidades Universitárias:

[...] Art.38 – A Diretoria é o órgão executivo que administra, coordena e superintende todas as atividades da Unidade Universitária e é exercida pelo Diretor, escolhido na forma da legislação vigente, dentre o corpo docente e técnico administrativo efetivo.

Parágrafo único: O Diretor será eleito pelo corpo docente, discente e técnico-administrativo efetivo.

O Estatuto da UEG estabelece também normas para o cargo de Coordenação dos Cursos, como está expresso nos dizeres do:

[...] Art. 40 – Para cada curso haverá uma coordenação eleita pelo corpo docente e discente com a incumbência de propor, articular o planejamento pedagógico-curricular, a execução, o acompanhamento e a avaliação das atividades do curso.

Parágrafo único – O coordenador de curso contará com o apoio e assessoramento pedagógico necessário ao desempenho de suas atribuições.

Como já afirmado, os coordenadores de curso foram indicados, o que fere o Art. 40 do Estatuto da UEG, que estabelece que o coordenador de curso será eleito pelo corpo docente e discente. Buscou-se junto às autoridades competentes saber porque este processo é diferente entre unidade e pólo. Por ser um programa de existência temporal limitada a Diretora do PLPP informou que o preenchimento do cargo de coordenador dos Pólos se dá por indicação local procurando assim reconhecer as pessoas qualificadas da região.

Com a ausência de um coordenador geral para direcionar as atividades no Pólo de Palmeiras de Goiás, o papel e o relacionamento dos coordenadores entre si e com os demais funcionários torna-se mais complexo, exigindo maior nível de entrosamento.

Pesquisou-se junto aos coordenadores qual a importância do papel da Coordenação e suas respostas se adequaram ao proposto no artigo 40 do Estatuto, porém os coordenadores levantaram outros papéis que têm exercido assim expressos: *“o papel da coordenação é um pouco difícil, pois ele é coordenador de curso e diretor ao mesmo tempo”* (coordenador-1); *“é indispensável, a coordenação é o elo entre aluno e professor e alunos e universidade. Todo o processo de formação e organização passa pela mão do coordenador”* (coordenador-3) ou, ainda, *“o coordenador é responsável direto por todos os fatos que venham ocorrer nos seus cursos, ele é um intermediário na busca de solução para os fatos inadequados e pelo sucesso do curso”* (coordenador-4). A esse respeito Libâneo (2000, p. 115) evidencia a missão do diretor e do coordenador:

[...] A direção e coordenação são funções típicas dos profissionais que respondem por uma área ou setor da escola tanto no âmbito administrativo quanto no âmbito pedagógico. Dirigir e coordenar são tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos. Todos os profissionais da escola precisam estar aptos para dirigir e coordenar.

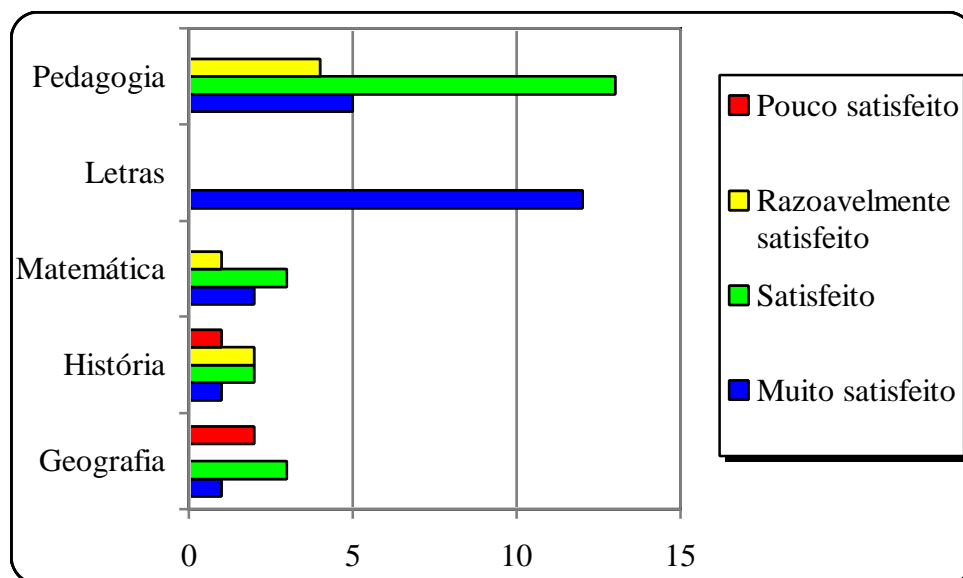
Assumir papéis que não vão além da coordenação de seu curso exige maior entendimento, bem como conhecimento e aplicação de princípios de gestão democrática. Quanto ao relacionamento dos coordenadores dos cursos no Pólo de Palmeiras de Goiás, percebeu-se, ainda, um certo distanciamento, conforme declarações: “bom” por parte de dois coordenadores (1 e 2) sem

nenhuma consideração para completar ou justificar a avaliação. Outros dois coordenadores foram mais positivos quanto a este relacionamento quando declararam: *“ótimo, sempre colaboramos com os outros quando há necessidade”*(coordenador 3) e *“uma verdadeira interação na resolução dos problemas, os trabalhos são realizados em equipe com muita harmonia”*. (coordenador 4)

Solicitou-se aos docentes do Pólo que fizessem uma análise da atuação da coordenação dos cursos. Nesta questão, dois terços dos docentes avaliaram os coordenadores com conceito ótimo: *“São ótimos, atuam com serenidade, não deixam a desejar”* (docente- 4 e 8) e um terço com conceito muito bom, quando sustentaram que: *“ são atuantes”* (docente- 5 e 9).

Indagou-se dos professores-acadêmicos o nível de satisfação dos mesmos em relação a atuação da coordenação de seus cursos.

Gráfico 51: Da satisfação dos professores-acadêmicos com a coordenação de cursos.



Fonte Questionários aplicados aos professores-acadêmicos,2003.

No Curso de Letras, a atuação da coordenação foi avaliada positivamente por 100% dos professores-acadêmicos. Estes declararam estarem muito satisfeitos com a coordenadora de seu curso, sendo que foi levantado por parte de um deles: *“Quero parabenizar a UEG, na pessoa da coordenadora do Curso de Letras, pelo seu pulso em dirigir e representar com tanta responsabilidade sua função. Estou sendo muito sincera uma vez que o papel do professor específico é de uma responsabilidade sem tamanho, e espero corresponder com*

muito zelo pelo que nos oferecem, através da parcelada, sinto muito pelos colegas que perderam esta oportunidade única em suas vidas”(professor-acadêmico/Letras-3).

O coordenador do curso de Geografia e História não recebeu uma avaliação tão positiva, pois 17% dos professores-acadêmicos declararam-se pouco satisfeito com a atuação do coordenador de História e, outros 17% , razoavelmente satisfeito. Entre os demais professores-acadêmicos, 66% declararam satisfação com a coordenação.

A coordenação de Matemática recebeu conceitos variados a respeito de sua atuação, sendo que 17% dos professores-acadêmicos afirmaram estar razoavelmente satisfeito, 50% se declararam satisfeitos e 33% muito satisfeitos.

Quanto à coordenação do curso de Pedagogia apenas 18% dos professores-acadêmicos mostraram um baixo nível de satisfação com a coordenação. Os outros 82% dos professores-acadêmicos, mostraram um bom nível de satisfação. Os dados revelam maior satisfação dos professores-acadêmicos com a coordenação dos cursos de Letras e Pedagogia.

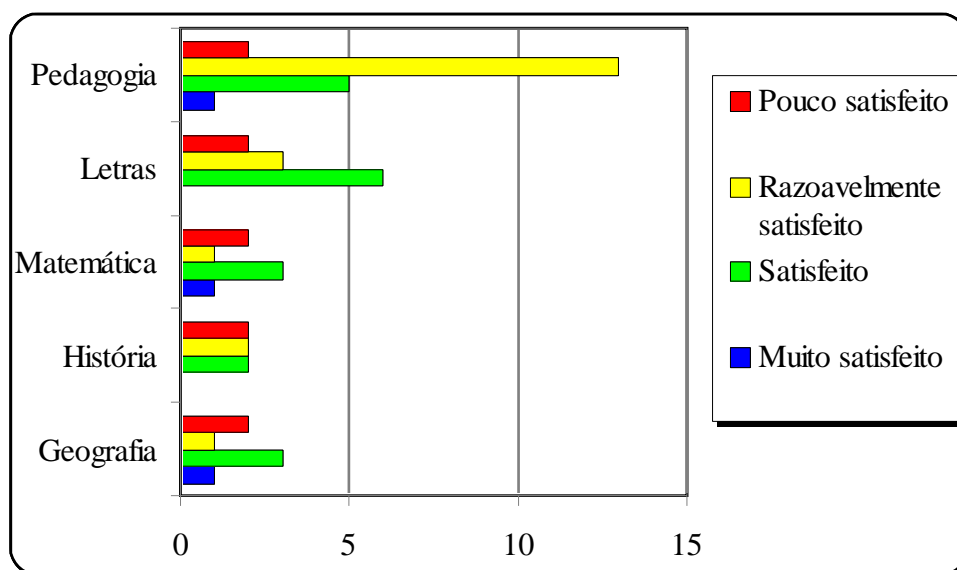
Há um vácuo documental no que se refere à direção, coordenação e supervisão dos Pólos. Nada consta no Regimento ou do Estatuto da UEG. Mesmo assim, o Pólo de Palmeiras apresenta a figura de um supervisor regional. Assim, procurou-se, avaliar a atuação do supervisor, extraíndo dados dos questionários aplicados aos coordenadores de cursos, docentes e professores-acadêmicos.

Quanto aos coordenadores, nota-se que há um consenso por parte de três que destacam a ausência e a fraca atuação do supervisor no Pólo de Palmeiras de Goiás, ao declararem que *“deixa a desejar, deveria ser mais atuante”* (coordenador-1); *“precária e deficiente”* (coordenador-3); *“no início do curso, em 2001, a presença dele foi mais freqüente, fez observações, discussões dos problemas, inteirando-se dos fatos, porém sua ausência é perceptível no final dos cursos”* (coordenador-4) Só uma coordenadora (2) considerou a atuação do supervisor do Pólo como muito boa. Verificou-se que há contatos com o

supervisor por telefone sempre que paira dúvidas quanto ao desenvolvimento das atividades no Pólo.

Os docentes, em seus questionários, forneceram dados que permitem avaliar a atuação do supervisor no Pólo. Entre os docentes, nove no total, três desconhecem o supervisor, nunca o viram no Pólo e nem conhecem o seu papel. Um docente considerou a atuação do supervisor como péssima, conforme declarou: *“péssima, quando o supervisor aparece, nada é feito, o assunto dele é sem fundamento, não trás nada de contribuição”* (docente-7) e julgou sua performance como regular: *“é regular, anda muito sumido”* (docente-2); *“deveria ser mais presente”* (docente 9). Sendo assim, recebeu avaliação negativa por parte de dois terços dos professores, porém, um terço avalia sua atuação como “boa” (docente 1 e 5) e *“é ótima, pelo menos a partir de nosso ponto de vista”* (docente-8).

Gráfico 52: Da satisfação dos professores-acadêmicos com a atuação do supervisor do Pólo.



Fonte: Questionários aplicados aos professores-acadêmicos, 2003.

Entre os professores-acadêmicos a maioria conhece o supervisor do Pólo. Destes, 37% se declaram pouco satisfeitos com a sua atuação e 25%, se declaram razoavelmente satisfeitos. Outros 36%, se declaram satisfeitos e apenas 2% professor-acadêmico se declarou muito satisfeito.

4.8. Reflexos da criação do Pólo de Palmeiras de Goiás.

Pretende-se nesta parte da dissertação verificar os reflexos educacionais e sócio-econômicos oriundos da instalação do Pólo Universitário da UEG de Palmeiras de Goiás.

Para a verificação de possíveis reflexos educacionais obteve-se dados com coordenadores, diretores, pais, secretários de educação e prefeitos municipais, objetivando-se assim detectar reflexos, positivos ou negativos, sob diversas óticas: a profissional, a familiar e a política.

Visando conhecer os possíveis reflexos econômicos no município questionou-se representantes do comércio local, levando em consideração os locais de maior concentração de pessoas, buscando detectar novas ofertas de mercados de trabalho e incentivos na economia local.

4.8.1 Reflexos na escola – ótica profissional.

A democratização de acesso a cursos de formação profissional deveria beneficiar não apenas o alvo direto desta, o professor-acadêmico, mas, também, a sociedade e, em especial, os alunos. Para identificar os reflexos deste curso de formação, após a instalação do Pólo, registrou-se a avaliação e a opinião de 17 coordenadores ou diretores das escolas municipais e estaduais onde trabalham a maioria dos professores-acadêmicos participantes.

Os coordenadores e diretores avaliaram possíveis reflexos no ambiente escolar após cinco semestres de formação no Pólo de Palmeiras. Na parte inicial da pesquisa indagou-se se eram perceptíveis quaisquer modificações, positivas ou negativas, da atuação recente dos professores-acadêmicos.

Neste caso, a aplicação dos questionários, a tabulação dos dados e a análise das respostas dos coordenadores/diretores levou à confirmação de que houve modificações, reflexos na atuação do professor após o início de seu

curso no PLPP. Estas diferenças podem ser notadas nas respostas dos coordenadores/diretores das escolas municipais e estaduais quando afirmaram que: *“a professora tem atuado positivamente, desenvolvendo um trabalho de maior responsabilidade”* (coordenador/diretor-1); *“podemos perceber as inovações e até a capacidade de dar aulas melhores para nossos alunos, fazendo-os desenvolver um pensamento crítico”* (coordenador/diretor-5); *“muito positiva, pois a professora trabalhou mais a prática do que a teoria, isso leva os alunos a uma melhor aprendizagem”* (coordenador/diretor-8); ou, ainda, *“sim, pois a professora cada dia que passa tem se esforçado para que sua prática educativa venha contribuir na formação de cidadãos críticos. Tem usado de várias metodologias para que suas aulas sejam mais agradáveis”* (coordenador/diretor-13).

Nos questionários distribuídos aos coordenadores/diretores das escolas, além de se tentar verificar reflexos positivos ou negativos na atuação do professor-acadêmico na escola após ter iniciado o seu curso na LPP, buscou-se ainda observar detalhadamente a percepção da mudança ocorrida em sua vida profissional em determinados projetos, eventos ou momentos específicos.

Desta maneira, pesquisou-se a participação do professor-acadêmico na elaboração do PDE; discussão de aplicação dos recursos do PDDE; discussão e elaboração do PPP; discussão e elaboração do Regimento Escolar; participação e discussão no Conselho de Classe; participação em eventos; participação em reuniões de trabalho; participação em reuniões com pais e participação em horas atividades. Ora, a participação do professor-acadêmico é de extrema importância vez que beneficia a escola e o profissional. Para Libâneo (2000, p. 60)

[...] A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisão e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, nas relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais.

Primeiramente verificou-se alterações no nível de participação na elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE. Este é um processo gerencial de planejamento que a escola desenvolve para a melhoria da

qualidade de ensino através da análise de suas condições de funcionamento e dos resultados passados, projetando seu futuro, definindo as linhas e estratégias que adotará. Este plano é elaborado pela comunidade escolar, ou seja, pela equipe escolar e pelos pais de alunos.

[...] No PDE, a escola analisa seu desempenho passado, seus processos, suas relações internas e externas, seus valores, sua missão, suas condições de funcionamento e seus resultados. A partir dessa análise ela projeta o seu futuro, define aonde quer chegar, que estratégias adotará para alcançar seus objetivos, que processos desenvolverá, quem estará envolvido em cada processo e qual o perfil de saída de seus alunos. (XAVIER; SOBRINHO, 1999, p. 19)

Destaca-se que o PDE ainda não é desenvolvido em todas as unidades escolares pesquisadas. Inicialmente implantado nas escolas da rede estadual, através de um programa do MEC e do Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA, o PDE foi discutido em algumas unidades escolares das redes municipais de ensino, como verificado nas informações obtidas nos 17 questionários respondidos pelos coordenadores/diretores.

O papel do professor na elaboração deste plano é fundamental, e as informações permitiram verificar a presença e a atuação destes na elaboração do PDE da unidade escolar onde atua. Apenas um professor-acadêmico não participante nas discussões e na elaboração do PDE de sua escola: *“não aderiu a participação e se esquivou do trabalho”* (coordenador/diretor 6).

As respostas nulas, 35%, ocorreram porque, em algumas escolas, este projeto ainda não foi implantado, como se percebe nos seguintes depoimentos: *“nada a declarar, não temos”* (coordenador/diretor-12) ou *“nossa escola ainda não está trabalhando o PDE, por isso não podemos informar”* (coordenador/diretor-6). Considerando que as respostas nulas se traduzem na ausência de implantação do projeto em algumas unidades escolares, pode-se afirmar que os professores-acadêmicos têm participado, discutido e apresentado propostas relevantes para a elaboração do PDE nas unidades escolares onde atuam, conforme afirmado pelos coordenadores/diretores.

Além disso, investigou-se a participação dos professores-acadêmicos na discussão para aplicação dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE.

Considerando-se a necessidade de buscar a construção de uma escola ideal e baseado nos princípios da descentralização dos recursos federais destinados à educação fundamental, o Ministério da Educação implantou, em 1995, o PDDE que é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE que repassa, a cada ano, recursos financeiros às escolas cadastradas, com base no Censo Escolar do ano anterior.

De acordo com as determinações legais, a utilização de recursos financeiros deve pautar-se pelos princípios da socialização no ambiente escolar, dos benefícios e dos serviços contratados em prol da elevação da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e da efetivação da proposta pedagógica.

A utilização dos recursos deve decorrer de decisões democráticas, oriundas de reuniões organizadas pela comunidade escolar para eleger as prioridades sobre o emprego das verbas, respeitando as categorias econômicas de custeio e de capital para as seguintes finalidades: aquisição de material permanente; manutenção, adaptação, conservação e pequenos reparos da unidade escolar; aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola; avaliação de aprendizagem; capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação; implementação de projetos pedagógicos e desenvolvimento de atividades educacionais.

Via da regra os professores tendem a ausentar-se destas reuniões e por isso questionou-se quanto à participação dos professores-acadêmicos, na discussão referente a aplicação das verbas do PDDE. Um coordenador/diretor informou que na sua escola os professores-acadêmicos não tem sua participação na discussão para a aplicação de recursos do PDDE: *“pouco se interessa, acha cômodo continuar como está (coordenador/diretor-6).*

As demais respostas, 94%, informaram que os professores-acadêmicos atuaram como participantes ativos e comprometidos com suas unidades escolares: *“participou e discutiu, mostrando grande interesse pelas melhorias da escola” (coordenador/diretor-4); “o professor esta mais atuante no processo administrativo da escola” (coordenador/diretor-5) ou “o professor faz parte do Conselho Escolar, participa das prestações de conta, dando sugestões de compras e analisa os resultados” (coordenador/diretor-8).*

Percebeu-se que a discussão para aplicação das verbas do PDDE tem-se dado de acordo com as orientações do programa, quanto à aquisição de materiais, com verbas de capital e custeio, conforme expresso pelos coordenadores/diretores quanto à participação dos professores-acadêmicos *“principalmente no tipo de material a ser adquirido para a escola, tanto de capital ou custeio”* (coordenador/diretor-5); *“teve participação e sugestões para o uso devido desse recurso e de outros também”* (coordenador/diretor-13) e *“sim, por ter mudado de opinião nas sugestões de aplicabilidade na verba em torno de materiais didáticos, pedagógico, materiais de consumo e até pequenas reformas”* (coordenador/diretor-12).

Um terceiro ponto onde um possível reflexo positivo da implantação do Pólo pode ser verificado é o disposto na Lei nº. 9.394/96 que destaca como incumbência dos professores a participação na elaboração da proposta pedagógica da unidade escolar onde atuam, conforme expresso em seus artigos:

[...] - Art.13- Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

(...)

Art.14- os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

A participação dos docentes e demais profissionais da educação não deve ser desenvolvida apenas porque está prescrita em lei, mas porque a elaboração do projeto político pedagógico da escola deve ser desenvolvido a partir da discussão, um dos princípios da gestão democrática.

De acordo com o exposto por Libâneo *et al.* (2003, p. 311)

[...] como membro da equipe escolar, o professor deve dominar conhecimentos relacionados à organização e à gestão, desenvolver capacidades e habilidades práticas para participar de processos de tomada de decisões em várias situações (reuniões, conselho de classe, conselho de escola), bem como atitudes de cooperação, de solidariedade, de responsabilidade, de respeito mútuo e de diálogo.

As escolas, para alcançar os resultados positivos almejados, devem planejar, estruturar e se organizar. Este planejamento consiste em estabelecer ações e procedimentos para decidir os objetivos e as metas da unidade escolar,

devendo partir de um trabalho coletivo de análise da realidade escolar, com vistas à elaboração de um plano aplicável.

Segundo Libâneo *et al.* (2003, p.345)

[...] toda organização precisa de um plano de trabalho que indique os objetivos e os meios de sua execução, superando a improvisação e a falta de rumo. A atividade de planejamento resulta, portanto, naquilo que chamamos de projeto-pedagógico-curricular. O projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação.

Este projeto pedagógico-curricular tem recebido denominações diversas como: projeto político pedagógico, projeto da escola, plano escola, projeto pedagógico, porém, independente de seu nome, é um projeto que deve contar com a participação da comunidade escolar, e o professor tem condições de contribuir para seu planejamento, as discussões e a melhoria do projeto, que deve ser atualizado a cada ano, priorizando as atividades mais necessárias. Deve-se salientar que não basta ter um projeto, é preciso que este seja desenvolvido pela comunidade escolar e por isso deve ser planejado a partir da realidade vivida.

Os dados obtidos nos questionários enviados aos coordenadores/diretores denotaram que a presença do professor-acadêmico e sua participação nas discussões e na elaboração do PPP não só ocorreu para o cumprimento da legislação educacional, mas também pelo interesse que este demonstrou pelo desenvolvimento da escola onde atua. Novamente houve uma resposta declarando a ausência de professor nos encontros para discussões e elaboração ou reelaboração do PPP, afirmando que o professor-acadêmico *"não sabe das discussões ou não tem interesse, mas está pronto para as críticas"* (coordenador/diretor-6).

As outras respostas dos coordenadores/diretores, 94%, apontaram uma presença marcante e empenho na construção do PPP por parte dos professores-acadêmicos, após o início do seu curso *"a frequência do professor na Parcelada facilitou muito para que ele pudesse colocar suas idéias na elaboração e execução do PPP"* (coordenador/diretor-14).

A presença, participação e interesse foram percebidos com muita clareza nas respostas livres dos coordenadores/diretores: *"a professora sempre esteve*

preocupada com a qualidade de ensino dos seus alunos, com isso, é uma das que mais participa na elaboração e execução do PPP da nossa escola” (coordenador/diretor-13); “o projeto político pedagógico foi elaborado com a participação de todos os funcionários. A professora contribui muito” com suas sugestões e opiniões” (coordenador/diretor-7) ou “sim, é importante porque ela desenvolve a relação teórica-prática nas reuniões para discussão no cumprimento das metas e da função social da escola na busca do sucesso do ensino e da aprendizagem do aluno”(coordenador/diretor-12).

O Regimento Escolar é um documento básico que define a organização formal da escola e deve explicitar o modelo de gestão e o projeto-político-pedagógico implícitos nas relações sociais dele decorrente. Por isso é extremamente necessário a presença dos professores na discussão e na elaboração do Regimento de sua unidade escolar.

Os dados fornecidos pelas respostas dos coordenadores/diretores quanto à discussão, ao interesse e à participação dos professores-acadêmicos na elaboração do Regimento da Escola apresentou informações interessantes como *“a professora mostra interesse, mas não apresenta opiniões”,* o que demonstra que na discussão, durante o trabalho coletivo, a opinião do professor-acadêmico é um dos fatores valorizados pelo coordenador/diretor da unidade em que este atua.

Dois respostas interessantes permitiram constatar que ainda existe o “mandar fazer” por parte de algumas unidades escolares ou até mesmo por determinação de membros da rede estadual ou municipal, como pode ser visto na declaração de um coordenador/diretor: *“o nosso Regimento não foi elaborado por nós. Por isso a professora não tem conhecimento aprofundado do Regimento, não houve nenhuma participação dos professores na elaboração.”* (coordenador/diretor-13), ou *“o regimento interno não teve participação de professores, pois foi totalmente modificado pela Subsecretaria Regional de Educação de Palmeiras de Goiás, deixando como eles querem”* (coordenador/diretor-17).

Os dados ainda demonstraram a presença dos professores-acadêmicos na elaboração do Regimento de sua unidade escolar e, 13 respostas indicaram interesse no processo de discussão e apresentaram contribuições significativas:

“a professora se mostra interessada e contribui dando opiniões” (coordenador/diretor-1 e 3); *“mostrou-se interessada em conhecer e discutir as normas que regem a escola”* (coordenador/diretor-4) e *“este professor nos ajudou muito na reelaboração do Regimento”* (coordenador/diretor-7). Uma resposta informou que há professores-acadêmicos com *“pouca participação”* (coordenador/diretor-7) e outra apresentou o professor como um profissional que *“nem quer saber se existe ou não um regimento na escola”* (coordenador/diretor-6).

Continuando o processo investigatório da existência de reflexo da instalação do Pólo no ambiente de trabalho questionou-se a participação do professor-acadêmico no Conselho de Classe.

Segundo Libâneo (2000, p. 156) o Conselho de Classe “é um órgão colegiado, composto pelos professores da classe, por representantes dos alunos e, em alguns casos, dos pais.”

As reuniões do Conselho de Classe permitem um melhor acompanhamento dos alunos, bem como um conhecimento mais detalhado da turma. Este tem como responsabilidade formular propostas para a ação educativa facilitando as relações na comunidade escolar, entre outras atividades.

Libâneo (2000) levanta os objetivos dos Conselhos de Classe entre os quais pode-se destacar: aprimoramento do diagnóstico dos problemas e dificuldades, obtenção de informações para facilitar o aconselhamento do aluno, busca de soluções alternativas para as dificuldades que aparecem, elaboração de programas de recuperação e outras atividades de apoio, e reformulação do plano de ensino (revisão, retomada da matéria, etc.).

A participação do professor no Conselho de Classe é essencial e requer, de sua parte, conhecimento dos alunos, bem como outras informações, para que sua participação seja efetiva. Os dados obtidos na pesquisa permitiram compreender que houve participação de todos os professores-acadêmicos, mas, duas respostas demonstraram um envolvimento menor: *“sim, participa sempre que convocada, porém suas opiniões são restritas”* (coordenador/diretor-3) ou, *“participa, dando prioridade a outra escola onde completa sua carga e tem*

reunião de Conselho de Classe no mesmo dia e horário” (coordenador/diretor-6).

Quanto à participação e ao interesse, as declarações de 88% das respostas dos coordenadores/diretores mostram que houve um envolvimento maior após o início da parcelada: *“passou a reconhecer a sua importância do conselho para a escola e também passou a sentir-se como responsável pelos mesmos” (coordenador/diretor-11); “sim devido à interação e colaboração com mais sugestões e mais, o cumprimento de suas práticas coletivas em relação a sua própria realidade, são observadas no decorrer deste trabalho” (coordenador/diretor-7) e “sempre que é necessário a atuação do Conselho de Classe se envolve, participa e discute a melhor forma de se trabalhar com eficiência para a melhoria do ensino-aprendizagem” (coordenador/diretor-13).*

A escola não pode se isolar da sociedade. Além de suas atividades educativas esta deve realizar eventos tais como feiras, festas, exposições de trabalhos, gincanas, competições culturais e esportivas, excursões, e outros. Estes eventos, organizados com o objetivo de levar a escola até a comunidade e ou de trazer a comunidade para a escola, devem contar com a presença de seus professores, não só na realização, mas também no planejamento para que os eventos atinjam seu principal objetivo, que é estabelecer e fortalecer os laços da escola com a comunidade.

No que se refere à alterações do nível de atuação do professor-acadêmico na participação e nas discussões para o planejamento de eventos, os coordenadores/diretores registraram 94% das respostas denotando participação extremamente positiva: *“os professores têm se envolvido mais” (coordenador/diretor-12); “o professor passou a reconhecer a sua importância (dos eventos) para a escola e ele também passou a sentir-se responsável pelos mesmos” (coordenador/diretor-11); “sim com a mente mais aberta, visão mais ampla e criatividade até mesmo na elaboração de projetos para a apresentação dos eventos da escola” (coordenador/diretor 4).* Estas declarações demonstram que o professor-acadêmico percebe a realização de eventos como parte do processo educativo e passa a dedicar-se mais para a realização dos mesmos. Apenas uma das respostas indicou *“pouca participação” (coordenador/diretor-6).*

Encontram-se presentes, em algumas unidades escolares, práticas individualistas, em que as reuniões se destinam à transmissão de regras e avisos, reclamações sobre o comportamento dos alunos e críticas ao trabalho efetuado na escola, sem que se discuta, sem que haja uma reflexão e uma análise das situações de trabalho, das dificuldades e dos sucessos do professor. Na escola, hoje em construção, esta prática deve ser abandonada, buscando-se uma gestão mais democrática e participativa, em que todos trabalhem juntos, cooperando para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem não só do aluno, mas de todo o grupo.

Quanto ao desenvolvimento dos professores-acadêmicos em relação à participação e à discussão nas reuniões de trabalho, a avaliação por parte dos coordenadores/diretores foi positiva. Todos professores-acadêmicos têm participado e seu desempenho tem gerado resultados positivos: *"compartilha experiências, dá e aceita sugestões"* (coordenador/diretor-8); *"Sim. A professora tem participado com muito empenho e buscando favorecer a participação de todos os colegas também"* (coordenador/diretor-16), ou *"sempre apresenta sua opinião e possíveis soluções para alguns fatos que porventura surgem"* (coordenador/diretor-7).

No entanto, salienta-se que a prática do Dia de Trabalho Coletivo, instituído no calendário escolar da rede estadual para o segundo sábado do mês, tem gerado insatisfação nas reuniões de trabalho praticadas nas escolas, como foi destacada por um coordenador/diretor quando afirmou que alguns professores-acadêmicos *"reclamam sempre que estão sobrecarregados e no único sábado de folga da UEG têm trabalho coletivo"* (coordenador/diretor-6).

Os coordenadores/diretores reconhecem que a presença dos professores-acadêmicos e sua participação nas reuniões com os pais vêm ocorrendo de forma extremamente satisfatória conforme os dados da pesquisa. Apenas duas respostas apresentaram envolvimento e atuação regulares nas reuniões com pais, sendo ressaltado que o professor-acadêmico *"participa, mas não expõe seu pensamento"* (coordenador/diretor-2).

As demais respostas consideram os professores-acadêmicos como participantes ativos das reuniões com pais: *"a professora tem uma relação aberta e positiva com os pais"* (coordenador/diretor-1); *"Sim. Com argumentos*

mais convincentes e relacionando as situações com uma concepção pedagógica” (coordenador/diretor-12); “a professora tem realizado reuniões com os pais, reuniões mais claras e positivas, a participação da mesma tem proporcionado aos pais maior confiança” (coordenador/diretor-10) e, finalmente, “houve grande participação do professor nas reuniões com pais, e ficou mais democrático e mais participativo após estar cursando a parcelada” (coordenador/diretor-17).

Da mesma forma investigou se houve ocorrência de reflexos da implantação do Pólo no nível de participação dos professores-acadêmicos nas horas-atividades.

No decorrer dos anos de 1990, pela primeira vez, a legislação educacional brasileira dispôs sobre a jornada de trabalho dos profissionais do Magistério. A LDB nº. 9.394/96, em seu Art. 67, inciso V, dispõe que os novos planos de carreira deverão assegurar um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho. A Resolução nº 03/97 da Câmara de Educação Básica–CEB do Conselho Nacional de Educação–CNE em seu Art. 6º, inciso IV, determina que a jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até quarenta horas e incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% e 25% do total da jornada.

Neste período designado para as horas atividades, além da execução de atividades inerentes ao trabalho docente, o professor tem direito a um tempo para se dedicar a estudos visando ao seu aperfeiçoamento. Esta prática está de acordo com o pensamento de Libâneo (2000, p.123), que define processo de formação continuada, nas ações de formação fora da jornada de trabalho e nas

[...] ações de formação dentro da jornada de trabalho (ajuda aos professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, mini-cursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância etc.).

Esta formação continuada dentro da jornada de trabalho deve ocorrer por meio de estudos, discussões, confrontos de experiências com os demais professores, bem como através de processos de reflexão sobre a ação e na ação, sendo responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor,

pois seu compromisso profissional requer que ele mesmo seja responsável por sua formação.

Os dados obtidos nos questionários permitiram verificar que em uma unidade escolar do município de Palminópolis, não há prática do exercício de horas-atividades, como expresso pelo coordenador/diretor-13 *“ não acontece na nossa escola ”*. Note-se, que há uma resposta indicando participação nas horas-atividades, mas sem usufruir seus direitos, conforme declarado: *“ acha que é muita cobrança e é exigência mas, participa demonstrando desinteresse ”* (coordenador/diretor-6).

Nas demais respostas dos coordenadores/diretores, 15 confirmaram que os professores-acadêmicos desenvolvem a prática das horas-atividades com interesse: *“ tem se mostrado interessada no que faz ”* (coordenador/diretor-1 e 3); *“ tem trabalhado com mais motivação e incentivando todos os professores ”* (coordenador/diretor-4); *“ passou a ser mais significativo, já que o professor agora reconhece a necessidade de se preparar para o sucesso, não só do aluno, mas como dele também ”* (coordenador/diretor-11) ou *“ Percebe-se um maior interesse e preocupação por parte dos professores da parcelada. O que é menos freqüente nos professores com formação diferenciada ”* (coordenador/diretor-16).

Buscou-se, também, verificar se os professores-acadêmicos passaram e passam por processos de mudanças na prática cotidiana de sala de aula. Para tal, questionou-se: Na prática cotidiana da sala de aula é possível perceber ou verificar tais mudanças após o início do curso da Parcelada? Se sim, como se dão estas mudanças?

Os coordenadores/diretores foram unânimes em relação às mudanças pelas quais os professores-acadêmicos vêm passando e, com base nos dados, esta mudança é facilmente perceptível em sua prática em sala de aula: *“ No convívio diário com crianças, pais e professores, as mudanças são visíveis através de mais compreensão, diálogo e sugestões variadas para os professores e na busca de materiais pedagógicos diversificados ”* (coordenador/diretor-4); *“ a professora tem compreendido a realidade social e econômica dos alunos e desenvolvido diálogo mais aberto tanto com os alunos quanto com os pais ”* (coordenador/diretor-10); *“ através da demonstração de*

segurança, o professor consegue gradativamente melhorar a indisciplina na sala de aula.” (coordenador/diretor-11); “sim, percebi que teve grandes mudanças, ela está buscando melhorar sua prática pedagógica. Buscando novas metodologias, para que suas aulas fiquem mais interessantes. Tem inovações a cada dia em suas ações coletivas na escola” (coordenador/diretor-13); “Sim, é possível o professor está se inteirando mais sobre os problemas dos alunos, respeitando as diferenças e valorizando o conhecimento que trazem ao chegar à escola. E também estão usando muito a didática em sala de aula” (coordenador/diretor-14).

Procurou-se, da mesma forma, através das respostas do questionário aplicado aos coordenadores/diretores, levantar outra análise, uma análise das alterações na relação entre professores e alunos após o ingresso dos professores-acadêmicos na Parcelada, apresentando o seguinte questionamento: É possível verificar uma alteração na relação entre professor e aluno após o ingresso na Parcelada? Como?

Houve uma unanimidade nas respostas dos coordenadores/diretores quanto aos processos de alteração na relação entre professores e alunos após o início da Parcelada. Os professores-acadêmicos desenvolvem um relacionamento com bases nas teorias sócio-interacionistas, procurando, deste modo, valorizar mais seus alunos, seus conhecimentos e suas idéias. As respostas foram: “*Sim. O professor valoriza o aluno como pessoa seu conhecimento já adquirido, trabalha com muita cautela e respeito ao modo de vida de cada um*” (coordenador/diretor-1); “*Sim. Há maior compreensão com os alunos, grande reconhecimento das qualidades individuais não só dos alunos mas de todos os funcionários da escola.*” (coordenador/diretor-4); “*Sim. A maior dificuldade do professor era a falta de preparo para ministrar suas aulas, o que causava uma certa indisciplina na sala. Hoje, professores mais capacitados, impõe um certo respaldo para o profissional*” (coordenador/diretor-5); “*Sim. Ele passou a ver-se como aluno e entender com mais tolerância problemas cotidianos de alunos*”(coordenador/diretor-6); “*a professora tornou-se mais consciente de seu papel de educadora ou seja embasou sua prática à teoria e ao mesmo tempo despertou para a realidade do aluno levando em conta seu potencial de aprendizagem*” (coordenador/diretor

8); *“sim. A professora passou a valorizar mais o aluno como ser humano com direitos e deveres, como criança que pensa e na maioria das vezes age como criança. Valorização de trabalhos individuais e grupo”*(coordenador/diretor-10); *“sim. O professor se tornou mais flexível, negociando com os alunos as normas a serem seguidas durante as aulas”* (coordenador/diretor-9); *“Sim, é possível, pode-se notar uma maior interação entre professor e aluno. O professor está incentivando os alunos, e estes, adquirindo uma maior segurança no professor, e isso reflete positivamente no processo ensino-aprendizagem.”*(coordenador/diretor-15)” e *“Sim, maior interação entre professor/aluno e aluno/professor”* (coordenador/diretor- 16).

Na última questão do questionário aplicado aos coordenadores/diretores foi solicitado que relatassem fatos ocorridos na unidade escolar que dirigem ou atuam como coordenadores pedagógicos que fossem pertinentes ao desenvolvimento desta pesquisa.

Os coordenadores/diretores levantaram algumas considerações, não só a respeito do papel de um professor-acadêmico, mas igualmente do processo de mudança que ocorre com o corpo docente e se reflete na unidade escolar. Desta maneira expressaram: *“os professores que estão na parcelada passaram a ter formas variadas de apresentação, sempre buscando fazer uma comparação entre currículo, livro didático e PCN. Tem desenvolvido o hábito de leitura para seu estudo e participado ativamente da gestão escolar”* (coordenador/diretor-1); *“os alunos estão desenvolvendo suas habilidades, já que estas têm sido trabalhadas por professores mais capacitados, estimulando, assim, o pensamento lógico e crítico nos alunos, através de teatros, palestras etc”* (coordenador/diretor-5); *“professores esforçando-se para ter alunos críticos, estimulando-os a contradizer e debater e também professores aceitando avaliações de acordo com as habilidades específicas dos alunos”* (coordenador/diretor-6)”); *“tenho percebido em nossa escola que alguns docentes mudaram sua prática, depois da Parcelada. No entanto outros enfrentaram o dilema de romper com o que está cravado no seu interior. Mas acredito que até o final da Parcelada todos deverão estar pensando, repensando e mudando sua prática educativa. Do contrário não irão atender as necessidades da atual sociedade que vivemos”* (coordenador/diretor-9);

“no planejamento bimestral, o professor está demonstrando uma maior participação, falando de suas dificuldades, dando opiniões precisas e seguras e passando suas próprias experiências em sala de aula para os colegas” (coordenador/diretor-14)” e “os professores tem desenvolvido uma metodologia inovadora, Interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento, e apresentando um compromisso com as ações propostas no PDE, desenvolvimento de projetos extra-curricular” (coordenador/diretor-16).

4.8.2. Reflexos na escola – ótica familiar

A metodologia, um tanto complexa desta pesquisa, visando sempre garantir dados seguros, envolveu diferentes tipos de informantes que responderam a quesitos quase idênticos. O objetivo de pesquisar micro-universos distintos é averiguar os reflexos da instalação do Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás não apenas sobre aqueles que sofrem os efeitos mais imediatos, mas também, sobre o sistema educacional como um todo. Decidiu-se, como um procedimento aferidor dos reflexos da instalação do Pólo em questionar os pais sobre a existência destes reflexos educacionais. Havendo-os, questiona-se os pais sobre uma provável melhoria de qualidade de ensino e se estes estão cientes de que os professores de seus filhos tem acesso à formação profissional em nível superior.

A opção por utilizar os pais como sujeitos desta pesquisa levou em consideração as novas relações entre escola, família, sociedade. De acordo com Libâneo (2000, p. 64)

[...] A exigência da participação dos pais na organização e gestão da escola corresponde a novas formas de relações entre escola, sociedade e trabalho, que repercutem na escola nas práticas de descentralização, autonomia, co-responsabilização, multiculturalismo. De fato, a escola não pode ser mais uma instituição isolada em si mesma, separada da realidade circundante, mas integrada numa comunidade que interage com a vida social mais ampla.

Optou-se, considerando os limites e os objetivos desta dissertação, pesquisar por uma mínima parcela representativa dos pais de alunos da rede pública estadual e municipal onde os cursistas do Pólo atuassem como professores.

O procedimento de escolha dos informantes foi traçado com o objetivo de conseguir dados representativos. Os 52 professores-acadêmicos participantes nesta pesquisa trabalham em diversas instituições, em diversos municípios e dez destas instituições foram selecionadas por terem um número maior de professores-acadêmicos em atuação. Em cada uma destas instituições pediu-se a direção que solicitasse a três famílias que respondessem ao questionário desta pesquisa.

Dos 30 questionários enviados, 26 foram preenchidos e devolvidos. A primeira parte do questionário visou estabelecer um perfil sócio-econômico e educacional dos informantes, vez que o nível educacional e participativo destes influenciava os dados colhidos na segunda parte do questionário, que versava sobre a questão da melhoria da qualidade na escola pública.

Buscou-se, inicialmente, identificar a idade dos informantes (pais/mães), quando constatou-se que a maior concentração ocorreu na faixa etária de 31 a 40 anos, correspondendo a um percentual de 62%. Foram identificados mais duas faixas etárias, uma entre 19 e 30 anos, com 27% dos pais/mães, sendo que a mãe mais jovem tem dezenove anos; e outra que compreende três pais/mães, com idade variável entre 41 e 50 anos (11%).

Quanto ao gênero dos informantes, a maioria quase que absoluta dos respondentes são mães, (85%), detectando-se uma maior presença e participação de mães quanto ao acompanhamento do processo educativo de seus filhos.

Procurou-se ainda levantar a renda familiar destes entrevistados que apresentou-se dividida em três faixas, sendo que 27 % vivem com uma renda familiar inferior a R\$ 300,00. Na segunda faixa de renda familiar, entre R\$ 301,00 e R\$ 600,00, encontraram-se 42% das famílias. Já na terceira faixa, entre R\$ 600,00 e R\$ 1.000,00, inserem-se 27% das famílias.

Este questionário também diagnosticou o nível de escolaridade dos pais/mães entrevistados vez que seriam questionados sobre os reflexos educacionais oriundos de criação do Pólo. Verificou-se que 15% não concluíram o ensino fundamental, 27% tinha ensino fundamental completo, 46% têm ensino médio completo, sendo que a maioria deles, (nove) concluíram este nível de ensino, recentemente, através do Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA. O fato que 75% dos informantes com este nível de ensino o fizeram através deste programa, valorizou os dados desta pesquisa já que o esforço destes adultos em terem acesso à educação reflete-se em seus filhos. Nenhum dos pais/mães tinha curso superior completo, contudo, 12% deles informaram estarem cursando a educação superior, um matriculado na Unidade Universitária de São Luiz e dois no Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás, em fase de conclusão do curso de Pedagogia.

A Lei nº. 9.394/96, além de expressar, em Art. 2º, que a educação é dever da família, chama-a também a estar presente e a se articular com a escola. Os modelos de gestão que estão se desenvolvendo nas escolas têm como objetivo permitir uma melhor integração entre família e escola, todavia, ainda não da forma necessária e ideal para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos. Segundo Libâneo *et al.* (2001, p 391) “[...] o envolvimento dos pais na escola pode ocorrer de forma informal, no contato com os professores, para o desenvolvimento escolar dos filhos, e de modo mais formal, na Associação de Pais e Mestres”.

Para verificar se havia a participação de pais/mães na educação dos filhos, questionou-se a forma e a frequência desta participação. Quanto a forma de participação dos informantes na educação dos filhos, foram obtidas 45 respostas, vez que tratava-se de questão aberta. Destas, 29% das respostas indicaram que a participação dos entrevistados vem-se dando somente através do acompanhamento das atividades escolares realizadas em casa: *“ajudando com as tarefas de casa”* (pai/mãe 1,2 e 10); *“ele sempre tem meu auxílio na tarefa de casa.”* (pai/mãe-4); *“revisando seu material escolar e acompanhando seus deveres escolares”* (pai/mãe-23) ou, *“marcando horário de estudos em casa diariamente”* (pai/mãe-17).

Verificou-se que a participação de 27% dos pais/mães ocorre através de contato com os professores de modo informal, individual e/ou coletivamente, e que desta forma vêm participando da educação de seu filho na escola *“procurando saber com o professor como está o seu desempenho em todas atividades e disciplinas e o seu comportamento com todas as pessoas”* (pai/mãe-6); *“eu participo me informando com os professores como está a educação deles na escola”* (pai/mãe-9); *“eu acho que a participação de pais na escola é sempre importante, sempre procuro informações do meu filho com o professor”* (pai/mãe-5) e *“sempre que tenho dúvidas procuro o professor”* (pai/mãe-19).

Entre os pais/mães entrevistados, 27% apontaram que sua participação na vida escolar dos filhos ocorre através de sua presença em reuniões e eventos na unidade escolar, seja nas reuniões mensais ou bimestrais, de menor formalidade ou seja nas formais, como as reuniões da Associação de Pais e Mestres ou do Conselho Escolar. Este modo de participação na vida escolar dos filhos foi detectado nos depoimento que se seguem: *“participo das reuniões”* (pai/mãe-24); *“participando das reuniões com os outros pais”* (pai/mãe-18); *“indo a reuniões sempre que posso”* (pai/mãe-8) e *“participando de todas as reuniões”* (pai/mãe-7).

Os dados demonstraram também, que a participação na vida de seus filhos efetiva-se de outras formas, como através de visitas espontâneas, apontadas por 17% entrevistados: *“ indo à escola, saber como está o seu desenvolvimento”* (pai/mãe-3); *“.faço perguntas a respeito da aula do professor no colégio, faço visita, pergunto a respeito dos meus filhos, sobre o comportamento, desenvolvimento e freqüência”* (pai/mãe-7); *“visitando a escola periodicamente.”* (pai/mãe-17) e *“vou na escola com freqüência saber como estão meus filhos”* (pai/mãe-5).

Um dos depoimentos mereceu destaque e revelou outras formas de participar da educação de seu filho na escola, mediante a análise dos conteúdos e do desenvolvimento da aprendizagem, assim expresso: *“procuro estar sempre atenta no conteúdo que está sendo passado para minhas filhas, se está havendo aprendizagem ou não”* (pai/mãe-8). Este depoimento permitiu verificar que este pai/mãe tem um maior conhecimento dos processos de

ensino-aprendizagem e não se satisfaz somente com a prática de entrar em contato com os professores para saber sobre o comportamento e o desempenho de seus filhos nas atividades.

Quanto à frequência de participação, 46% dos pais/mães declararam que procuram a escola sempre que há necessidade, para verificar o desenvolvimento do filho, seu comportamento, sua conduta e sua frequência, bem como suas dificuldades, conforme evidenciam os depoimentos que se seguem: “*vou à escola sempre que necessário para saber como estão meu filhos*” (pai/mãe-24); “*uma vez por semana converso com a professora para saber em que ela (minha filha) mais teve dificuldades*”(pai/mãe-20); “*procurando saber a conduta do meu filho (...). mas participo raramente*” (pai/mãe-16) e “*estou sempre indo à escola para saber o comportamento dos filhos e saber sobre os professores*” (pai/mãe-12).

Entre os pais/mães entrevistados, 19% informaram que a frequência de sua participação na educação de seus filhos na escola ocorre dentro de suas possibilidades: “*sempre que posso gosto de participar um pouco*”(pai/mãe-9); “*indo nas reuniões sempre que posso*” (pai/mãe-8); “*procuro acompanhar sempre que é possível*” (pai/mãe-6).

Uma minoria, representada por 12% dos pais/mães, declarou que vai à escola todos os dias, contudo, não ficou claro se há um contato maior com os profissionais da escola para o acompanhamento do processo de aprendizagem ou se apenas acompanham no trajeto para a escola, como pode verificar-se “*sou muito ocupada, mas levo minha filha na escola todos os dias*” (pai/mãe-2).

Um dos pais/mães afirmou que sua participação na vida escolar de seu filho se dá “*através de visitas à escola uma vez por semana*” e outro declarou que “*vai a escola apenas uma vez por mês*”. Houve, ainda, 15% dos pais/mães que declararam que sua participação na vida escolar dos filhos ocorre raramente, como se segue: “*participo pouco, geralmente duas vezes por ano*” (pai/mãe-15) e “*não com muita frequência*” (pai/mãe-8).

Neste momento do contexto educacional, uma das palavras-chaves é “qualidade”. Porém, torna-se necessário destacar que existe uma diversidade

de opiniões a respeito deste conceito na comunidade educacional quando se busca estabelecer um consenso. Libâneo (2000, p.39) ao discutir sobre a qualidade social do ensino, defende que: “[...] qualidade da escola refere-se a atributos ou características da sua organização e funcionamento quanto ao grau de excelência baseado numa escola valorativa (a qualidade desta escola é ruim, medíocre, boa, excelente)”.

Demo (1998, p.37) em seus estudos, aponta algumas conclusões sobre a qualidade do ensino quando afirma que “[...] qualidade essencial seria aquela que expressa a competência histórica de se fazer sujeito, deixando a condição de objeto ou massa de manobra”. Nesta postura, para que a escola tenha qualidade de ensino, terá de trabalhar com seus alunos no sentido de ajudá-los a se construírem como sujeitos críticos.

Demo salienta uma distinção no conceito de qualidade de ensino ao apresentar os conceitos de qualidade formal e qualidade política e ainda quando define qualidade formal como nível em que podem chegar meios, instrumentos e procedimentos, principalmente o conhecimento. Neste sentido, espera-se que a criança aprenda e construa na escola sua formação básica e seja capaz de saber pensar para ter condições de intervir na sociedade. Quanto ao conceito de qualidade política, Demo (1978, p.39) evidencia que “[...] diz respeito aos fins e valores sociais do conhecimento, isto é, ao objetivo ético de intervir na realidade visando ao bem comum”.

A polêmica quando se discute qualidade perpassa o pensamento de Demo e vários outros educadores. Libâneo apresenta ainda dois conceitos, o de qualidade total e o de qualidade social. Na onda das discussões até mesmo de outras áreas, como a de economia, a qualidade total vem sendo desenvolvida junto ao sistema escolar e, de acordo com Libâneo (2000, p 40),

[...] aplicada no sistema escolar e às escolas a qualidade total tem como objetivo o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação dos resultados, visando atender os imperativos econômicos e técnicos.

O outro conceito abordado é o de qualidade social, conceito este se opõe ao de qualidade total, visto que seus objetivos vão mais além, buscando uma interseção entre a qualidade política e a qualidade formal, já discutidas por

Demo. Em consonância com o exposto por Libâneo (2000, p 40), a educação com qualidade social é

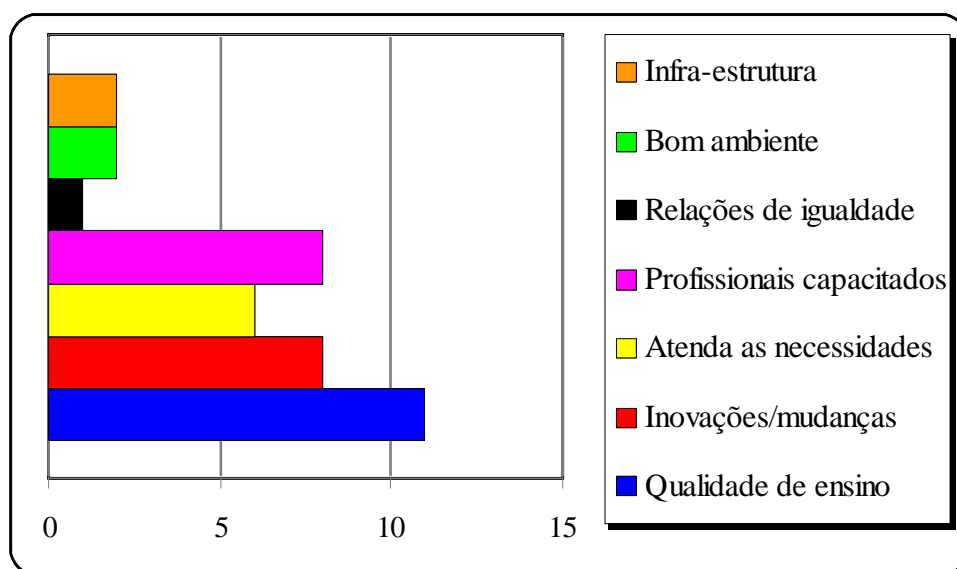
[...] aquela que promove para todos o domínio de conhecimentos de capacidades cognitivas, operatórias e sociais ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No questionário enviado aos pais/mães procurou-se saber qual sua visão da escola pública, fazendo-lhes uma pergunta complexa: “o que eles esperavam da escola pública?”

Estes pais/mães esperam que a escola pública possa oferecer um ensino de qualidade, que tenha profissionais adequados e que possibilite a seus filhos um futuro melhor.

Foram obtidas 38 indicações, visto que alguns pais/mães indicaram mais de uma resposta em relação ao que estes esperam da escola pública. Estes informantes esperam, basicamente, qualidade, capacidade e igualdade um desejo de que a escola seja melhor e tenha mais qualidade de ensino, desejando que ela se transforme e continue melhorando, através de ambiente e infraestrutura adequados, ressaltando-se a capacidade dos profissionais e relações de igualdade.

Gráfico 53: Expectativas dos pais/mães em relação à escola.



Fonte: Questionários aplicados aos pais/ mães, 2003.

Entre as indicações do que estes pais/mães esperavam da escola, a maior quantidade de respostas, 29%, deu-se em relação ao desejo de que a escola tenha qualidade de ensino, que proporcione um futuro melhor. Esta indicação do desejo de que a escola pública ofereça melhor qualidade de ensino relaciona-se com o sonho de que os filhos tenham um futuro promissor, ligado à conclusão do ensino superior, assim expresso: *“espero que tenha um bom ensino, com qualificação para que os meus filhos tenham um futuro promissor”* (pai/mãe-5); *“que seja um ensino de qualidade e possa dar base para quem busque o vestibular”* (pai/mãe-18) e *“espero que melhore sempre mais, que possa dá um ótimo aluno para se dar bem na Faculdade”* (pai/mãe-14).

No universo das respostas obtidas, 21% expressavam o anseio de que a escola pública ainda possa mudar e inovar a cada dia: *“a escola pública teve uma boa melhoria no ensino, mas espero que possa melhorar mais ainda”* (pai/mãe-19), *“que cada ano que passa o ensino possa evoluir mais ainda”* (pai/mãe-12), *“que melhore a cada ano, buscando sempre inovações para que nossos filhos sintam orgulho de estudar numa escola pública”*(pai/mãe 2); *“que ela continue melhorando cada dia”* (pai/mãe-24) e *“que seja (...) capaz de realmente mudar o ensino público”* (pai/mãe1).

Conforme declarado em 21% do universo das indicações, os informantes desejavam que a escola pública tenha profissionais capacitados e valorizados, pois acreditam que, com esta capacitação e valorização, ocorreria melhoria do ensino na escola pública: *“espero ver o profissional da educação valorizado. Aí, sim, teremos grande chance de vê-lo trabalhando com entusiasmo, com auto-estima elevada, melhorando a qualidade do ensino”* (pai/mãe-10); *“que(...) tenha profissionais capacitados, capazes de realmente mudar o ensino público”* (pai/mãe 01).

Outra indicação nas respostas dos pais/mães foi a esperança de que a escola pública possa atender às necessidades de seus filhos, 15%, *“que faça com que meu filho alcance seus objetivos”* (pai/mãe-26) e *“espero que esta possa atender as necessidades de ensino do meu filho”* (pai/mãe-15).

Uma concepção diferente foi apresentada por 13% dos pais/mães. Estes esperam que a escola pública ofereça condições de infra-estrutura *“espero que*

a cada dia venha ter mais condições e infra-estrutura” (pai/mãe-11). Desejam que a escola além da qualidade de ensino, tenha um bom ambiente e que permita as relações de igualdade no tratamento com as crianças, como ficou claro em “espero ensino de qualidade e bom ambiente para meus filhos” (pais/mães) ou “qualidade de ensino, igualdade no tratamento das crianças, enfim, o compromisso de educar com amor” (pai/mãe-6).

O Pólo da UEG, além do acesso democrático objetivou a formação profissional do professor, o que certamente se reflete na qualidade de ensino. Qualidade de ensino é direito do cidadão. Assim questionou-se aos pais/mães sobre a relação da qualidade de ensino e a melhoria de vida de seu filho.

A grande maioria, 88%, afirmou que qualidade de ensino vem se desenvolvendo na escola onde seus filhos estudam e que essa qualidade lhes permitirá garantir melhorias na vida deles, conforme expressaram: *“claro, porque estão se tornando pessoas mais responsáveis e capacitadas não aceitando tudo o que lhes é imposto, mas lutando pelos seus objetivos, formulando suas próprias idéias” (pais/mãe-4); “sim, espero e aposto muito nisso” (pais/mãe-9); “sim, pois a qualidade de ensino da escola a qual ela freqüenta é boa, proporcionando-lhes subsídios para progredir com sucesso” (pais/mãe-14); “sim, porque com essa qualidade sinto que o governo poderá dar mais oportunidade para os alunos de classe média de escola pública” (pais/mães-17) e “com esse ensino e a participação dos pais, aí sim tenho certeza, acredito que só o professor não consiga pois são muitas cabecinhas, nós pais temos que cooperar, aí nossos filhos vão muito longe” (pais/mães-20).*

Entre os demais, 12%, apresentaram dúvidas quanto à possibilidade desta qualidade de ensino garantir melhorias de vida para seu filho, quando responderam “talvez”. Estes pais/mães assim justificaram sua incerteza: *“porque vai depender mais ainda do interesse dele e dos professores” (pai/mãe-15) ou ainda “porque muita das vezes não depende só dá escola ou do aluno, e sim do conjunto para obter o sucesso desejado”. (pai/mãe-18).*

Procurou-se, também, no questionário aplicado, saber qual o desejo dos pais/mães em relação ao nível de escolaridade do filho no futuro. Considerando que nenhum dos pais/mães concluiu o curso superior, os anseios destes em relação futuro dos filhos foi diferente. Desejam que seus filhos

possam estudar o máximo ou concluam educação superior: *“espero que eles estude até formar, meu desejo é que todos formem e não fique como eu, sem estudo”* (pai/mãe-25). Entre os entrevistados, 73% dos pais/mães declararam abertamente o desejo de que seus filhos concluam a educação superior, assegurando, desta forma, um emprego e melhoria de qualidade de vida: *“se eu der conta, quero que ele estude até a faculdade”* (pai/mãe-10); *“que conclua o nível superior e seja aquilo que escolher”* (pai/mãe-18); *“espero que ele conclua um curso superior (a vida, o mundo hoje cobra isto) e que ele aprenda o necessário para viver bem com ele mesmo e com o mundo que cerca”* (pais/mães-24) e *“espero que faça um curso superior, e que sempre estude mais para forma e consegui um bom emprego”* (pai/mãe-14).

Outros pais/mães, 27 não utilizaram a expressão ensino superior, mas utilizaram as palavras como “máximo” e “suficiente”, o que, de certa forma, expressou o desejo de um diploma de ensino superior para os filhos, como ficou claro: *“penso que toda mãe procura incentivar seu filho ou estar sempre estudando para muitas vezes ir além de nós mesmos”* (pai/mãe-6) e *“eu espero que estude muito mais ainda, mais isto não depende só de mim, ele precisa ter vontade”* (pai/mãe-9). Os sete pais/mães que não se referiram ao ensino superior de forma clara também relacionarem o estudo dos filhos com uma vida melhor do que tiveram, conforme suas declarações expressaram: *“quero que obtenha uma formação suficiente para vencer na vida”* (pai/mãe-11) e *“eu falo que não quero que nunca pare de estudar, pois, o estudo hoje muda a cada dia e todos os dias estamos aprendendo e com isso nos engrandecendo, sem estudo somos ninguém, somente um ser humano com o nome”* (pais/mães-16).

Objetivando-se verificar o conhecimento da existência da LPP entre os membros da comunidade escolar, questionou-se aos pais/mães se estes tinham informação referentes a participação dos professores de seus filhos em cursos superiores de formação profissional.

A vasta maioria dos informantes, 81%, declarou saber que os professores dos filhos estavam fazendo curso superior, uma “tal”⁹ de parcelada buscando

⁹ O uso do vocábulo “tal” para especificar o PLPP não é pejorativo. Este “tal” apareceu repetidamente, no pré-teste dos questionários

se qualificar para ministrar suas aulas. Este conhecimento sobre o professor de seu filho, aparentemente, reforça os dados de bom relacionamento entre pais e professores, já presumindo em outros dados dos questionários dos coordenadores/diretores e pais/ mães. Estes pais/mães declararam a este respeito: *“a professora dele está fazendo a parcelada, terminando este ano. Acho que ela procura dar o melhor de si, esforçando-se para ministrar bem suas aulas”* (pai/mãe-1); *“sim, espero que essa tal de parcelada qualifique mais o professor”* (pai/mãe 5); *“quando fui matricular minha filha escolhi a escola, pelos professores estarem estudando em Curso Superior, e pedi para matricular minha filha com a professora que esta fazendo o curso superior(parcelada), pois a diferença é visível na maneira de dar aula e sendo assim é muito gratificante ver minha filha aprendendo melhor, e ela tem orgulho de dizer que a professora continua estudando para melhor trabalhar* (pai/mãe-6); *“acho que seja correto, pois desta forma terão melhores capacidade de ensinar”* (pai/mãe 10); *“eu senti que o ensino melhorou muito, pois as aulas ficaram mais satisfatórias aos alunos e pais, acho que esta parcelada só veio oferecer um ensino bom e gratificante a todos os alunos da rede pública”* (pai/mãe-16) e *“sim, está concluindo curso superior acho ótimo porque tem melhorado muito o ensino na sala de aula”* (pai/mãe-21).

Apenas 15%, não sabem se os professores de seus filhos estão cursando a parcelada. Apesar do desconhecimento, apresentaram uma postura interessante, quando justificarem sua negativa, como se pode ver: *“não sei e não posso dar minha opinião sobre esta tal de parcelada”* (pai/mãe-15); *“não sei, mas vou procurar me informar melhor”* (pai/mãe-4) e *“não sei, mas se ele estiver se qualificando, bom, pois o que desejamos para a escola pública está vivendo realidade que é ter ensino de qualidade”* (pai/mãe-18). Um pai/mãe apresentou dúvidas quanto ao fato do professor de seu filho estar ou não cursando a parcelada: *“acho que faz, se faz que é muito bom, porque estão procurando o melhor para oferecer um melhor ensino para nossos filhos e é muito válido”* (pai/mãe-2).

4.8.3. Reflexos educacionais – ótica política

Uma parte importante do procedimento investigatório desta dissertação foi solicitar dados quantitativos, opiniões e avaliações de diversas fontes. Para verificar o impacto da implantação do Pólo na rede de ensino optou-se por ter como sujeito da pesquisa as Secretárias Municipais de Educação de Palmeiras de Goiás, Varjão, Paraúna, Nazário e Palminópolis. Justifica-se esta escolha de sujeito de pesquisa dada a existência de convênios municipais com a UEG via AGM e, a vastidão numérica da rede estadual, a dificuldade de verificar tais reflexos e o escopo desta pesquisa.

No intuito de ter um melhor conhecimento das redes municipais de ensino nos municípios de Palmeiras de Goiás, Varjão, Paraúna, Nazário e Palminópolis, foram enviados questionários aos secretários municipais, os quais foram prontamente respondidos e devolvidos. Por intermédio deste solicitou-se dados quantitativos relativos aos docentes da rede municipal dos municípios antes e após a assinatura do Convênio com a UEG. Obteve-se dados quantitativos e comparativos que permitem aferir o impacto da implantação do Pólo Universitário da UEG de Palmeiras de Goiás.

Em 2001, o quadro docente da rede municipal de Palmeiras de Goiás apresentava 51 docentes, sendo que somente três tinham ensino superior completo e 54 estavam matriculados na LPP. Entre os demais, oito cursavam o Proformação, cinco estavam licenciados e um prestes a se aposentar optou por não se matricular na LPP.

Em 2003, o município de Palmeiras de Goiás contava 85 professores na rede municipal, sendo que apenas 18% tinham ensino superior completo. Entre os outros, 15% cursavam ensino superior em cursos regulares na Faculdade Aphonsiano, em Trindade, na Fundação Educacional de Anicuns e Unidade Universitária da UEG de São Luíz de Montes Belos. Outros cursam Pedagogia no Programa Parcelada no Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás.

Tabela 9: Docentes da rede municipal-2001

Município	Total Docentes		Ensino Superior completo		Cursando Parcelada	
	2001	2003	2001	2003	2001	2003
Nazário	28	28	11	14	09	12
Palmeiras	51	85	03	15	34	57
Varjão	14	14	00	00	15	15
Paraúna	62	65	11	11	43	43
Palminópolis	27	27	05	05	22	22

Fonte: Questionário respondido pelos secretários municipais de educação, 2003.

No município de Varjão 100% dos professores da rede municipal estavam se qualificando no PLPP já que o quadro de docentes da rede municipal de Varjão não possui nenhum professor com curso superior completo. A Secretária Municipal de Varjão cursava o PLPP juntamente com os 14 professores da rede municipal.

O município de Palminópolis registra com 19% de profissionais de nível superior de seu quadro docente e 81%, estão matriculados no curso de Pedagogia no PLPP no Pólo Universitário da UEG em Palmeiras de Goiás.

O quadro de docentes do município de Paraúna conta com 62 professores, sendo que 18% são portadores de diplomas de nível superior e 69% cursavam o ensino superior, no curso de Pedagogia, no Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás. Os outros 13% não manifestaram interesse em cursar a LPP por estarem próximos da data de aposentadoria.

O município de Nazário apresentou um quadro docente com 50% dos professores com curso superior. Atualmente tem 30% do quadro professores cursando Parcelada no Pólo de Palmeiras de Goiás.

Em questão aberta, indagou-se das Secretárias Municipais de Educação qual seria o nível de conhecimento destas do Programa Universidade para os Trabalhadores a Educação da Universidade Estadual de Goiás e o Projeto Emergencial de Licenciatura Parcelada.

Em depoimento, as secretárias afirmaram reconhecer e aprovar o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação que encampa o PLPP e que este vem atingindo seu objetivo fundamental, de propiciar

melhores condições para o exercício profissional no campo da docência e da gestão escolar: “*sou plenamente favorável, uma vez que com um programa como a LPP, pudemos oferecer aos professores (profissionais da educação) do município, uma qualificação em uma instituição que prima pelo melhor*” (Secretária Municipal de Educação-1); “*esse programa veio atender uma exigência da LDB de uma forma acessível aos professores, principalmente, os que residem longe dos centros universitários, vão tendo como freqüentar uma universidade com curso de aulas diárias*” (Secretária Municipal de Educação-2); “*Foi uma forma eficiente para qualificar o professor no exercício de sua profissão*” (Secretária Municipal de Educação-3).

Reconheceram, ainda, a importância do convênio firmado, em 2000, entre a AGM e a UEG, que permitiu às Prefeituras Municipais assinarem um termo de adesão e assim, buscarem a qualificação de seus professores através do ingresso na educação superior: “*foi de suma importância, pois, oportunizou aos professores o ingresso no curso superior*” (Secretária Municipal de Educação-1); “*esse convênio é de suma importância, pois, os professores não possuem condições financeiras para pagarem uma faculdade particular e muito menos freqüentarem um curso superior regular*” (Secretária Municipal de Educação-3); “*é de grande importância, pois, nos auxilia no cumprimento das exigências tanto da LDB, quanto do PNE, no que se refere à formação de professores*” (Secretária Municipal de Educação-5).

No questionário aplicado, perguntou-se ainda: como as secretárias municipais de educação classificam o nível de desenvolvimento da rede municipal de educação após o ingresso dos professores na “parcelada”?

As secretárias declararam ter uma percepção clara do desenvolvimento do nível de ensino das unidades escolares jurisdicionadas às secretarias que coordenam conforme expresso: “*os professores tem demonstrado maior interesse e participação no desenvolvimento da escola. Podemos perceber pelos projetos desenvolvidos e ações inovadoras, visando melhorar a qualidade de ensino*” (Secretária Municipal de Educação-1); “*este acompanhamento está sendo feito e pudemos constatar que é um sucesso*” (Secretária Municipal de Educação-4); “*o professor que já tinha sua prática docente adquirida no decorrer dos anos, durante o processo de qualificação,*

buscou a teoria para rever sua prática e procurou transformá-la, transformá-la no sentido de buscar melhorias para a sua escola, seus alunos e para si mesmo, e isto apresentou reflexos na qualidade de ensino oferecido pela rede municipal de Palmeiras” (Secretária Municipal de Educação-5).

Pesquisou-se a possibilidade dos Planos de Carreira e/ou Estatuto do Magistério de cada município permitirem, ao final do curso, o acesso de cargo e melhor remuneração aos profissionais que agora se qualificam, bem como solicitou-se uma cópia xerográfica de seus Estatutos ou Planos de Carreira.

A Secretaria Municipal de Educação de Palmeiras de Goiás informou que o Estatuto discutido com o quadro de docentes da rede municipal e aprovado em 2001, através da Lei Municipal nº. 554/2001, estabelece em seu Art. 48 a progressão ou acesso de nível, bem como um aumento na remuneração em torno de 30%, o que foi confirmado na cópia da referida lei.

O Plano de Carreira do Município de Palminópolis, segundo a Secretaria Municipal de Educação, foi reformulado, visando a atender os anseios dos profissionais de educação, porém não se conseguiu uma cópia dos documentos solicitados.

O Estatuto do Magistério e/ou Plano de Carreira dos municípios de Paraúna, Nazário e Varjão, de acordo com as informações das Secretárias Municipais, estão em fase de elaboração e/ou já apresentam em suas minutas estas questões, conforme informam: *“está sendo elaborado e a proposta é que assegure todos os direitos e vantagens do profissional que está se qualificando” e “sim, apesar do Plano de Carreira do município ainda não estar aprovado, ele já contém esses artigos”.*

Inicialmente o objetivo era realizar uma entrevista com os prefeitos municipais de Palmeiras de Goiás, Varjão, Nazário, Palminópolis e Paraúna para a obtenção das informações referentes a seus municípios e a educação municipal e, com base nestas verificar se estes chefes do Executivo Municipal têm conhecimento de uma alteração de qualidade, da melhoria na rede educacional do município. Após tentativas falhas de marcar entrevista com os prefeitos através das secretárias municipais de educação, estes solicitaram que as perguntas fossem feitas por escrito, alegando que lhe daria mais tempo para

reflexão. Optou-se, portanto, por trabalhar com os prefeitos através de questionários, que foram enviados, respondidos e devolvidos rapidamente por estes. O prefeito de Palmeiras de Goiás preferiu conceder uma entrevista, transcrita em anexo.

Indagou-se, primeiramente, aos chefes do Poder Executivo Municipal qual era a importância do convênio entre UEG e a AGM. Este convênio, segundo o prefeito do município de Palminópolis, foi “*primordial para oportunizar a qualificação dos profissionais da educação de nosso município*”, bem como foi reconhecido pelo Prefeito de Varjão quando afirmou que, “*com esse convênio, temos oportunidade de oferecer condições de formação aos nossos professores municipais e até mesmo os professores da rede estadual que aproveitam a chance dada pelo governo estadual e a carona no transporte dos professores do município, e isso é importante para os educandos da cidade de Varjão, que não possuíam professores graduados, e, após esse convênio acredito todos se sentiram mais motivados a estudarem*”. Tal reconhecimento se deu pelo Prefeito de Nazário ao afirmar que foi “*primordial, tendo em vista que no município existiam professores sem a formação exigida*”.

O Prefeito de Palmeiras de Goiás reconheceu o papel da AGM em relação ao PLPP quando afirmou que “*a Associação foi o elo entre Universidade Estadual de Goiás e as Prefeituras Municipais associadas à AGM facilitando assim a assinatura dos termo de adesão pelas prefeituras para a implantação do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, permitindo a qualificação dos professores das redes municipais de ensino*”.

Indagou-se,, nos questionários enviados, como os municípios têm contribuído de alguma forma, para os professores-acadêmicos que cursam o PLPP. Obteve-se s respostas expostas abaixo.

A Prefeitura de Palminópolis auxilia 22 professores-acadêmicos da rede municipal com o pagamento integral das mensalidades do curso, o transporte nos dias de aula, sextas-feiras e sábados, bem como no período presencial, nos meses de janeiro e julho, e ainda efetua o pagamento da alimentação (almoço) em restaurante da cidade de Palmeiras.

Os 43 professores-acadêmicos da rede municipal de Paraúna recebem ajuda da Prefeitura no transporte, nos finais de semana e na fase presencial na segunda-feira e sábado, pois os professores alugam residência em Palmeiras de Goiás nos meses de janeiro e julho. A Prefeitura contribui ainda com o pagamento de metade do valor da mensalidade do curso.

A Prefeitura de Varjão tem colaborado com os professores oferecendo o transporte para que estes se desloquem até Palmeiras de Goiás e o pagamento da parcela e da alimentação é efetuado pelos próprios professores. O município de Nazário, segundo o Prefeito Municipal *“além de arcar com 100% do valor da mensalidade dos servidores municipais, o município oferece transporte para professores municipais e estaduais”*.

A Prefeitura de Palmeiras de Goiás não arca com o pagamento das mensalidades. Segundo o Prefeito, *“buscamos a instalação do Pólo da UEG em Palmeiras de Goiás, o que reduz gastos para o professor que está cursando, mas que gera despesas para o município, conforme o convênio assinado. Em consenso com os professores da rede municipal, optou-se pela não ajuda no pagamento das mensalidades do curso, em parte pelas dificuldades financeiras da prefeitura, mas principalmente pela situação precária das escolas. Não adiantaria investir só na qualificação e deixar de investir na infra-estrutura das escolas e na melhoria salarial para cada professor”*. *Acredito que, como agente político, cumprimos o nosso papel auxiliando o professor a se qualificar e valorizamos o seu empenho quando enviamos à Câmara Municipal o Plano de Carreira e Estatuto do Magistério, que foi aprovado em 2001, lhes garantindo melhorias salariais consideráveis em seus proventos naquele momento e também a partir da conclusão de seu curso de nível superior”*.

Pedi-se aos Prefeitos uma análise sobre uma possível percepção de melhoria de ensino na rede municipal quando questionou-se: Como estes vêem a relação entre qualificação dos professores no PLPP e o nível de melhoria da educação no município?

Os Prefeitos de Palmeiras de Goiás, Paraúna, Varjão e Palminópolis foram unânimes quando afirmaram que a melhoria no nível e ensino na rede municipal foi visível após o ingresso dos professores no PLPP, conforme

expresso: *“com professores se qualificando, o município ganha em qualidade de ensino, primando um ensino melhoria” (Prefeito-1).*

O Prefeito de Paraúna, além de levantar a melhoria de qualidade no ensino da rede municipal, abordou a questão da gratidão por parte dos professores e, de como se sente tomando parte neste processo, *“houve uma mudança substancial. Sentimos que os professores estão gratos por esta oportunidade que tiveram. Eu, como prefeito, sinto-me gratificado por ter participado desse processo de qualificação dos professores e poder deixar este legado ao município de Paraúna”.*

O Prefeito de Varjão reconheceu a melhoria ocorrida na rede municipal, quando falou da importância de qualificação dos professores e do quanto a educação oferecida pela rede municipal recebeu mais crédito após o início da qualificação dos professores no PLPP: *“a qualificação dos professores municipais é muito importante, pois nosso município trabalha apenas com a educação infantil e fundamental de 1ª a 4ª série e esses níveis são a base da educação de uma criança. A educação municipal ficou mais acreditada pelos pais”.*

O prefeito de Palmeiras de Goiás afirmou que a qualificação, aliada a dedicação dos professores, gera a melhoria na qualidade de ensino da rede municipal. *“temos percebido essa melhoria, não só através de relatos da secretaria de educação, mas também pelo contato com professores que nos falam de seu desenvolvimento profissional após o início da parcelada, bem como pelo contato com outras pessoas e pais de alunos que nos parabenizam pela qualidade do ensino oferecido nas escolas municipais no decorrer da nossa gestão. Acredito que esta melhoria na qualidade de ensino está relacionada com a qualificação dos professores, sua dedicação e com os investimentos feitos na infraestrutura das escolas municipais e a aquisição de materiais de apoio pedagógico”.*

4.8.4. Reflexos no desenvolvimento econômico local

Dentro dos objetivos de verificação do impacto da implantação do Pólo em Palmeiras de Goiás foi realizada pesquisa. Buscou-se comprovar a existência de reflexos no setor econômico terciário local.

Pensa-se que a instalação do Pólo Universitário da UEG em Palmeiras de Goiás, além de visar a qualificação de docentes e da melhoria no processo educacional deste município e dos municípios circunvizinhos, influencia outros setores. De acordo com Bovo (1999, p.8) “ter uma universidade pública instalada na cidade representa em média, um adicional de 30% para a receita total do município”.

A instalação do Pólo Universitário da UEG em Palmeiras de Goiás tem condições de produzir benefícios diretos no comércio, no setor de prestação de serviços e no ramo imobiliário e hoteleiro, o que gera aumento de renda com subsequente aumento da demanda por mão-de-obra e faturamento, implicando em aumento da arrecadação de impostos e taxas públicas, dinamizando-se o ciclo econômico, já que estes impostos e taxas serão (re)investidos na sociedade.

Ainda de acordo com suas pesquisas a esse respeito, Bovo (1999, p.9) declara que “o impacto da instalação de Universidade sob a economia municipal pode variar até cem vezes entre uma cidade e outra, depende do município e do tipo de curso que a Universidade oferece”.

Procurou-se detectar junto ao setor comercial local, os reflexos da instalação do Pólo Universitário da UEG Palmeiras de Goiás no faturamento destes estabelecimentos, bem como o conhecimento do Programa LPPP e os resultados que a comunidade palmeirense pode ter com o programa de formação de professores em nível superior.

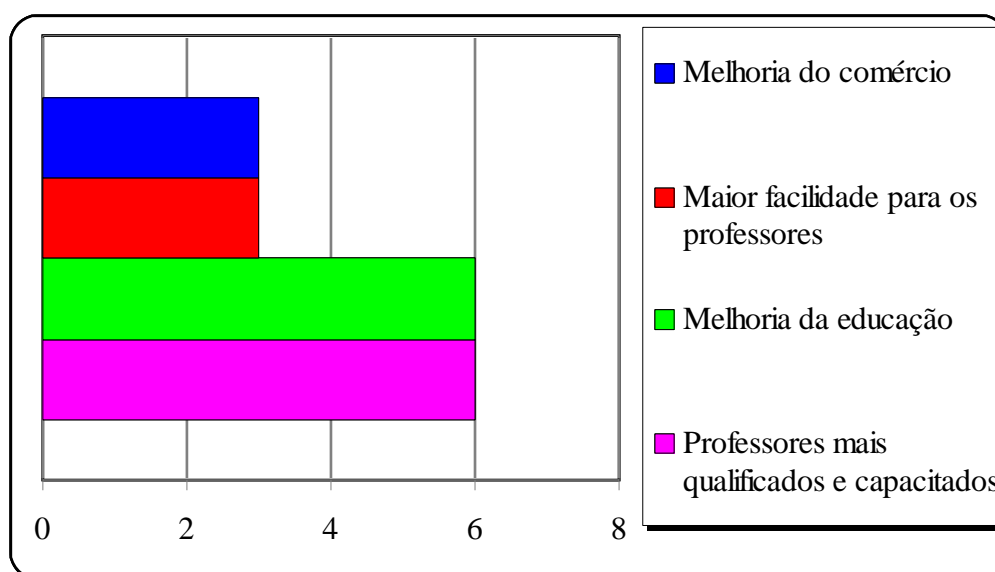
Para tal pesquisa, foram distribuídos dez questionários entre os maiores estabelecimentos comerciais dos municípios como lojas de calçados, vestuários e perfumaria, supermercado, hotel e restaurante. Dos dez questionários

entregues, obteve-se o retorno de oito, considerados suficientes para um levantamento dos dados.

Questionou-se os resultados perceptíveis da instalação do Pólo e PLPP aos olhos do setor comercial e de serviços. Em questão aberta obteve 18 indicações sendo que um número idêntico, seis, informaram como resultados mais visíveis a formação de um professor mais qualificado e melhoria da educação. Houve também um número similar, três, citando a maior facilidade de acesso para os professores e um aumento do nível de circulação de moeda no comércio.

Os entrevistados foram unânimes quanto ao conhecimento do Programa da LPP implantado no Pólo de Palmeiras, embora apresentassem dúvidas quanto ao seu funcionamento.

Gráfico 54: Resultados econômicos da instalação do Pólo e da LPPP no Município de Palmeiras de Goiás .



Fonte: Questionário aplicados aos comerciantes de Palmeiras de Goiás, 2003.

O primeiro reflexo indicado foi à qualificação e capacitação dos professores quando destacaram que: “em um futuro não muito distante, todo o pessoal na área de educação terá um diploma de nível superior” (operador de caixa de supermercado); “os melhores possíveis, pois, é fundamental a capacitação superior dos educadores, que são responsáveis pela formação de indivíduos” (consultora de vendas) e “ótimos resultados, professores formados, com mais condições para melhorar o aprendizado de nossos filhos”

(proprietária de restaurante). Este resultado, na visão dos entrevistados, está profundamente ligado a melhoria da educação, os mesmos acreditam que a qualificação implica na melhoria da educação no município de Palmeiras quando destacaram: *“melhoria no ensino para a população, gerando uma cultura melhor para a cidade de Palmeiras”* (balconista) e *“uma qualidade melhor para o ensino e para a população de Palmeiras”* (programador de computador).

Os comerciantes destacaram como resultados positivo da implantação do Pólo uma maior facilidade, em termos de transporte, tempo, gastos, para acessar um curso superior: *“com a parcelada em Palmeiras, os professores daqui não precisam se deslocar para outros locais como Goiânia, para estudar”* (consultora de vendas) e *“a Parcelada atende as necessidades daquelas pessoas que por algum motivo ou circunstância não tiveram condições de estudar”* (operador de caixa de supermercado).

Finalmente apontaram para a melhoria no setor comercial e de prestação de serviços quando os mesmos ressaltaram *“uma melhoria notável de movimento de pessoas adquirindo nossos produtos nos final de semana”* (sócio-proprietário de loja de calçados) e *“ajudando até o desenvolvimento da nossa cidade gerando até mesmo mais emprego”* (proprietária de restaurante).

A outra questão do questionário respondida pelos representantes dos estabelecimentos comerciais e de prestação de serviços indagava se ocorria alguma alteração comercial no estabelecimento onde trabalha ou dirige nos dias de aula do Pólo.

Houve unanimidade manifestada em resposta afirmativa, quando relataram uma melhoria de circulação, como pode ser verificada através dos depoimentos que se seguem: *“o fluxo das pessoas aumenta, portanto as vendas também. E havendo a procura de determinados produtos por esses alunos, há uma propaganda entre eles. Além disso, o local mais freqüentado é o estabelecimento que trabalho, é a lanchonete”* (operadora de caixa de supermercado); *“o fluxo na loja aumenta muito nos dias em que há aula na parcelada, conseqüentemente, as vendas também. Nos dias de aula na UEG a loja atinge um crescimento físico e financeiro, se comparado com os outros dias da semana, em que a carga de trabalho é maior”* (consultora de vendas);

“a concentração de estudantes em nossa cidade aquece todos estabelecimentos comerciais” (vendedora); “com a presença dos alunos da parcelada há uma melhoria notável no movimento da empresa procurando nossos produtos e serviços” (sócio proprietário de loja de calçados); “o movimento fica ótimo, dá um bom rendimento, nós comerciantes podemos até fazer um certo compromisso com o lucro do dia da parcelada. O final de semana que eles não vêm, fica até sem-graça” e “nos dias que tem aula da parcelada geralmente aumenta as vendas por causa do grande número de pessoas das cidades vizinhas, que nos intervalo das aulas visitam a nossa loja” (balconista).

PARA NÃO CONCLUIR

As mudanças estruturais nem sempre chegam ao chão da sala de aula (...) A cultura escolar, por sua vez, não é algo que se modifique por decreto ou passe de mágica. Como processo que envolve pessoas e rotinas estabelecidas, demanda cuidado na introdução de mudanças. Rupturas drásticas em suas formas de existência podem provocar efeitos desastrosos sobre o cotidiano das relações de ensino-aprendizagem. Aprender é processo lento (...) os resultados estão aí para se ver...

Sofia Lerche Vieira

Política e Planejamento Educacional

Há tempo de nascer... tempo de edificar... tempo de falar...

Não cabem aqui considerações finais, pois não foi pretensão obter-se um estudo conclusivo. Importa que nele se estendam perspectivas de continuidade que abram novos caminhos, novas pesquisas.

Este estudo permitiu a compreensão de questionamentos múltiplos oriundos do desconhecimento, da falta de uma ampla percepção das políticas educacionais e do sistema de educação superior.

As políticas públicas que orientaram a expansão do ensino superior, na década de 1990, foram revistas a partir de uma análise dos principais documentos supranacionais, que versam sobre a educação no mundo, nos quais se verificou uma orientação no sentido de atender, prioritariamente, a educação básica, abstendo-se de discutir e apresentar orientações para o investimento no ensino superior.

Os documentos nacionais referentes ao sistema educacional brasileiro, seguindo as orientações neoliberais das agências multilaterais, não apresentaram nenhum destaque quanto à melhoria da qualidade do ensino superior. O que se notou foram medidas no sentido de expandir o ensino superior brasileiro de forma a atender a lógica da aquisição rápida de competências para um mercado de trabalho em contínua renovação, impulsionado pelos avanços tecnológicos e pela competitividade, permitindo-se a criação de uma diversidade de IES voltadas mais para o ensino e menos para a pesquisa e extensão. Esta diversificação do ensino superior aliada ao fortalecimento da iniciativa privada e ao sub-financiamento das instituições públicas proporcionaram modificações no papel social da educação superior no que se refere ao espaço de investigação e discussão de projetos.

Neste cenário de orientações para a privatização do ensino superior no Brasil e, de desfavorecimento das IES públicas, o governo estadual cria-se em Goiás a UEG. Uma universidade pública, contra todas orientações de organismos multilaterais. A ação política que favoreceu a criação desta instituição com suas características diversas permitiu o acesso democrático a população, bem como a formação profissional do docente.

Poderá ocorrer uma aceleração do nível de progresso em Goiás, já que ações políticas do governo indicam a presença de uma visão nítida, clara, do quanto lucrativa a educação superior pode ser. Considera-se que a educação superior promove acréscimo de renda vez que os professores qualificados terão promoção, com 20% a 30% de aumento, dinheiro este que será investido na qualidade de vida da família, na revitalização do comércio local e maior circulação de moeda. O professor com formação no PLPP, usufruindo de maior *status* social, participa politicamente das decisões coletivas, promove estruturas democráticas de governo. Como exemplo, cinco professoras recém-

formadas no Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás lançaram-se como candidatas a vereança, no pleito de 2004, em Paraúna.

Em Goiás o governo estadual tem assumido as funções de gerir uma universidade estadual e potencializando políticas compensatórias através das bolsas universitárias.

Verificou-se, nesta pesquisa, que a criação e o financiamento da UEG são marcados pela ausência de um amplo planejamento para esse nível de ensino. O mesmo ocorre com a expansão acelerada que vem ocorrendo sem uma programação de metas pré-estabelecidas para dar continuidade a esta iniciativa, a esta ação política tão almejada pela sociedade goiana. Persistem na UEG, após cinco anos de criação, problemas referentes à infra-estrutura física, estrutura institucional e acadêmica, e principalmente, problemas de ordem financeira. A expansão da instituição, pelo interior de Goiás, vem se efetivando mediante convênios e prestação de serviços, o que permite contestar o caráter público da instituição, pois, de um lado é uma instituição pública, mas, por outro lado, cobra pelos serviços que presta à população como os cursos do PLPP, cursos seqüenciais e outros.

Um meio possível para a superação desta ambigüidade é pensar políticas que articulem a expansão e a interiorização com a regulamentação de uma política estadual para o ensino superior, permitindo que a UEG tenha as fontes financiadoras que a permitam ter uma autonomia legal e de fato.

Os dados históricos da implantação do Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás permitem visualizar a somatória das forças que impulsionaram sua instalação: a ação política do governo de Goiás, a ação política dos chefes do Poder Executivo dos municípios vizinhos com destaque ao de Palmeiras de Goiás e a ação política da comunidade aliada à necessidade regional de um centro de formação, um espaço, para a qualificação docente.

A instalação do Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás, em uma unidade escolar estadual, embora provisoriamente, gera entraves. Desde sua implantação o Pólo esteve instalado em duas unidades escolares. O atual espaço oferece melhores condições, mas com certas restrições consideradas insuficientes. A oferta de serviços da secretaria, apesar das condições

estruturais destacadas foi considerada positiva, assim como a atuação das coordenações. Não atenderam as expectativas quanto a uma atuação diferenciada do supervisor do Pólo, da coordenação geral do PLPP e dos gestores da UEG, principalmente em seus aspectos financeiros, visto que os cursos ofertados neste Pólo são devidamente pagos através dos convênios firmados e não é visível a re-aplicação destas parcelas na estrutura de serviços do Pólo.

Quanto aos aspectos pedagógicos dos cursos, os docentes, discentes e coordenadores de cursos destacaram a ausência de um melhor planejamento para o desenvolvimento dos cursos com melhor qualidade, o que não ocorre em função de um distanciamento da coordenação geral do PLPP e do fato da maioria dos docentes não residir em Palmeiras de Goiás. Outros fatores relacionados com os aspectos pedagógicos foram a falta de quantidade e qualidade de materiais didáticos disponível aos docentes, e a quantidade e variedade de títulos insatisfatória do acervo da biblioteca que deve servir aos docentes e discentes.

O PLPP propõe um perfil de profissional ideal, e o expõe como meta a ser atingida pela realização de objetivos específicos expostos. Este estudo pesquisou o nível de executabilidade prática destes objetivos no cotidiano do professor, mediante auto-avaliação e avaliação dos coordenadores e diretores. Os dados coletados sugerem que os professores-acadêmicos na auto-avaliação conseguiram um bom desenvolvimento destes objetivos no decorrer do curso, enquanto os coordenadores e diretores os avaliaram com desenvolvimento mais positivo. Frente a estas posições, crê-se que os objetivos propostos pelo PLPP estão sendo atingidos, não em sua totalidade, mas de uma forma parcialmente satisfatória.

A coleta de dados permitiu o diagnóstico de alguns aspectos do cotidiano dos professores-acadêmicos, da sua trajetória de vida, das suas dificuldades, de seus anseios. Conhecidos os dados de sua “trajetória” como professor-acadêmico por intermédio de relatos de sua história viva, conheceu-se o perfil dos professores-acadêmicos, sendo a maioria mulheres, casadas, com dois ou três filhos, na faixa etária de mais de 30 anos, com baixa renda familiar, com longo hiato temporal entre a conclusão do ensino médio e o ensino superior,

com conhecimento mediano de língua estrangeira e noções de informática. Estes professores-acadêmicos, para obtenção de maiores conhecimentos, utilizam-se dos meios de comunicação de massa e tem um nível de leitura e aquisição de obras considerado relativamente baixo. Na maioria, já atuam na área docente por período entre 10 e 20 anos com uma carga horária média de 30 a 40 horas-aulas semanais.

Diversos fatores impediram que os professores-acadêmicos tivessem acesso ao ensino superior nos últimos anos, e outros fatores ainda foram colocados como prejudiciais ao bom desenvolvimento de seus cursos. Tais fatores não foram impeditivos para uma avaliação positiva do curso, reconhecendo a qualidade da atuação dos docentes, das disciplinas, dos cursos e do PLPP.

Os resultados educacionais da instalação do Pólo Universitário da UEG foram analisados sob diversas óticas. A ótica do professor-acadêmico, na qual se revelou o seu desenvolvimento como profissional. A ótica dos coordenadores e diretores que reconheceram os avanços obtidos pelos professores na sua prática cotidiana, como maior participação e compromisso. Na ótica dos pais de alunos que vêem a relação entre qualidade da educação e formação profissional e acreditam que essa formação trouxe melhorias ao processo educacional. Na ótica política; dois olhares, o dos secretários municipais de educação e o dos prefeitos de cinco municípios atendidos pelo Pólo. As secretárias de educação têm uma clara percepção da melhoria obtida nas unidades escolares sob sua jurisdição, após o início do curso. Os prefeitos municipais reconhecem o papel do Pólo Universitário da UEG de Palmeiras de Goiás e do PLPP em relação à melhoria do nível profissional dos quadros de professores de seus municípios, tanto qualitativa, como quantitativa.

A instalação do Pólo Universitário da UEG no município de Palmeiras de Goiás, além da qualificação de docentes e da melhoria no processo educacional deste município e dos municípios circunvizinhos, apresenta também outros reflexos. Em Palmeiras, esta instalação produziu benefícios diretos no comércio, no setor de prestação de serviços e no ramo imobiliário e hoteleiro, gerando no município uma renda maior e, por conseqüência, mais demanda por

mão-de-obra; o aumento do faturamento destes setores produz um aumento de arrecadação que permite, por sua vez, maiores investimentos públicos.

Finalmente, ressalta-se que a instalação do Pólo é a concretização parcial do sonho da população de Palmeiras de Goiás, que, todavia, só se concretizará inteiramente com a instalação da unidade universitária da UEG e o término da construção do prédio onde funcionará, o que permitirá ainda novos estudos e pesquisas sobre o seu impacto quantitativo e qualitativo, não só para a população palmeirense, mas para a Microrregião do Vale do Rio dos Bois que não possui nenhuma instituição de ensino superior.

De março de 2002 até setembro de 2004 houve tempo para quase tudo: tempo de ler, de refletir, de indagar, de procurar, de juntar pedras, de espalhar pedras. Realizada a pesquisa, analisados os dados, pode-se declarar que houve, há e haverá, provavelmente por décadas, reflexos políticos, sociais e educacionais oriundos da instalação do Pólo Universitário da UEG em Palmeiras de Goiás.

A historiadora, que se metamorfoseia em educadora, agora, figurativamente, repousa a pena.

Tempo de pausar...

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Maria Elizabeth de. Informática e formação de professores. volume I. Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, 1999.
- ALVES, Josias. Educação matemática & exclusão social. Brasília: Plano Editora, 2002.
- ALVES-MAZOTTI, Alda J.; GEWANSNAJDER, Fernando. O método nas ciências sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- AMARAL, Nelson Cardoso. Financiamento da educação superior: estado x mercado. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARAÚJO, Luís. País registra boom no ensino superior. Disponível em <www.universia.com.br> Acesso em: 10 de março de 2004.
- ASSIS, Deire. Professor tem baixa qualificação. O POPULAR. Goiânia, 16 out. 2003. Cidades, p. 5
- _____. Geração do filho único. O POPULAR. Goiânia, 30 mai. 2004. Cidades, p. 03.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023. Informação e documentação - referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. NBR 6822. Informação e documentação - referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. NBR 5339. Informação e documentação - prepara e apresentação de normas. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em < www.mgar.uet.br/normas>. Acesso em 17 jun. 2004

_____. NBR 10520. Informação e documentação- Citação em documentos- Apresentação. Disponível em <www.funcab.br/pagina/material_apoio.htm> Acesso em 17 jun. 2004

_____. NBR 14724. Informação e documentação- trabalhos acadêmicos- Apresentação. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em <<http://mx.geocities.com/profpito/comoelaborar.html>> Acesso em 18 ago. 2004

AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como política pública. Campinas: Autores Associados, 2001.

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BIANCHETTI, Roberto Geraldo. O modelo neoliberal e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999

BIRD, Higher Education in Developing Countries – perfil and promise. Washington/DC: Banco Mundial , 2000. Disponível em <[www. The net.](http://www.The.net)> Acesso em 10 fev. 2002.

BOBBIO, Norberto. Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____; *et al.* Dicionário de política. 5. ed. Brasília: UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

BOVO, José Murari. Impactos econômicos e financeiros da Unesp para os municípios. São Paulo: UNESP, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei: 9394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética/Secretaria de educação fundamental-Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Referências para formação de professores. Brasília: 2002.

_____. Plano diretor da reforma do aparelho do Estado. Brasília, 1995. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/publi_04/colecao/plandi.htm. > Acesso em: 17 de jul. 2002.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2003.

_____. Lei 10.172, de 10 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, de 11 de janeiro de 2001. Disponível em: <<http://www.preisdência.gov.br>> Acesso em: 15 ago. 2003.

_____. MEC/INEP. Sinopse estatística da educação superior (2001). Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinope/default.asp>>. Acesso em: 10 abr. 2004.

_____. MEC/INEP. Sinopse da Educação Superior (2003). Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinope/default.asp>>. Acesso em: 14 out. 2004.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. Formação de professores, um desafio. Goiânia: UCG, 1997.

_____. Crescimento do Ensino Superior em Goiás. O Popular. Goiânia, 21 out. 2001. Caderno 2, p. 12.

_____. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

_____. LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____; *et al.* Programa de avaliação da Universidade Estadual de Goiás. Goiânia: 2003. Impresso por meio eletrônico.

_____; TAVARES, José. (Org.) Conhecimento profissional de professores. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

BOGDAN, R; BICKLEN, S. Investigação qualitativa na educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

CANESIN, Maria Teresa. Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e educação. Goiânia: UEG, 2001.

CARNEIRO, M^a Esperança F. Universidade: espaço de autonomia e de construção do projeto político pedagógico. Goiânia, 2002. Impresso por meio eletrônico.

CARDOSO, Leonardo Mendes. Maquiando o incompetente. Tribuna do Planalto. Goiânia, 17 nov. 2003. p. 09

CARVALHO, Denise. Nasce a universidade do futuro. O Popular, Goiânia. 11 jun. 1999. Cidades, p.03.

CASASSUS, Juan. Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e críticas. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 74, ago. 1990.

CASSIMIRO, Maria do Rosário; GONÇALVES, Oliveira Leite. Rumos da universidade brasileira. Goiânia: UFG, 1986.

CASTRO, Cláudio Moura. Educação Brasileira – consertos e remendos. Rio de Janeiro: Rocco; 1995.

_____. Ensino Superior: o desafio de andar para a frente. *In*: O Ensino superior em transformação. Org. DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena Sampaio. São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior (Nupes) USP. 2001.

CASTRO, Maria Helena Guimarães; *et al.* Desafios da expansão do ensino superior. Rio de Janeiro: Consultor, 2002.

CATANI, Afrânio (Org.). Universidade na América Latina: tendência e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1996.

CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). Universidade pública: políticas e identidade institucional. Campinas: Autores Associados; Goiânia: UFG, 1999.

_____. O impacto do FMI na educação brasileira. São Paulo, 1999. Disponível em <www.acaoeducativa.org> Acesso em: 24 mai. 2001.

_____. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: DE TOMASI, L; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (orgs). O Banco Mundial e as políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 1998.

CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1999.

_____. A Universidade Operacional. Folha de São Paulo. 9 mai. 1999. Brasil 500 d. c, p. 5.

_____. Escritos sobre a Universidade. São Paulo: Unesp, 2001.

COSTA – SILVA, Gilberto José. Goiás quer ter universidade multiversitária. O POPULAR. Goiânia, 27 jun. 1999, Cidades, p. 13.

CORAGGIO, José Luís. Proposta do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMASI, L; WARDE, MJ; HADDAD, S. (Org). Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

CUNHA, Luís Antonio. A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: Universidade em ruínas na republica dos professores, TRINDADE, Hélió (Org) Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. Qual Universidade. Educação e Sociedade São Paulo Cortez 1998. Volume 06.

_____. Nova Reforma do Ensino Superior, a Lógica Construída. Caderno de Pesquisa, nº 101, p. 20–49, 1997.

_____. Políticas da educação: um convite ao tema. Disponível em: <<http://www.uff.br/edu/pos/acury.html>> Acesso em: 19 jan.2003.

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. Campinas: Papyrus, 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas da educação: um convite ao tema. Disponível em: <<http://www.uff.br/edu/pos/acury.html>>. Acesso em: 19 de janeiro de 2003.

DELORS, Jacques *et al.* Educação um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. Qualidade: definição preliminar. Fragmentos de Cultura. Goiânia, 1998.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. A OMC e a educação superior para o mercado. Disponível em: <http://www.eicos.psych.ufrj.br./artigos/>.> Acesso em: 28 jun. 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas educacionais e reconfiguração da educação superior no Brasil. Goiânia: Autores Associados, 1998

_____; *et. al.* Universidade Pública: políticas e identidade institucional. Goiânia: Autores Associados. UFG. 1999.

_____. A educação superior em Goiás: regulamentação, políticas e perspectivas na reconstituição do campo universitário. In: TOCHI, Mirza Seabra; FALEIRO, Marlene de Oliveira Lobo (Orgs.).in A LDB do Estado de Goiás: análise e perspectivas. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. A interiorização do ensino superior e a privatização do público. Goiânia: UFG, 2001.

_____. O público e o privado na agenda educacional. /in FERREIRA, Aguiar MA. Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90 *in* Educação e Sociedade. nº 80 Campinas: Cortez, 2002.

_____. Lula e a educação superior pública no Brasil. O Popular. Goiânia, 7 jan. 2003. Opinião p. 9.

DUARTE, Arédio Teixeira. Universidade e sociedade: superando o descompasso. Goiânia: Cegraf, 1990.

DUARTE, Newton. Vigotski e o aprender a aprender: Críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª edição. Campinas, S.P: Autores Associados, 2001.

ENGUITA, Mariano F. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Trad. SILVA, Tomaz Tadeu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. Trabalho, escola e ideologia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. Educação e mundialização. Goiânia UFG, 1997.

FALEIROS, Vicente de Paula. O que é política social. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. A política social do estado capitalista. São Paulo: Cortez, 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs); Práticas interdisciplinares na escola. São Paulo: Cortez, 2001.

FELDMAN, Daniel. Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERNANDES, Florestan. Nova república. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

FERREIRA, Nilda Teves. Cidadania: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993

FIORI, José Luis. 60 lições dos 90 uma década de neoliberalismo. São Paulo: Record, 2001.

FLORES Padre Jesus. Experiências compartilhadas. Jornal Argumento. Goiânia, 16 -31 de maio de 2003.

FORQUIM, J. C. Escola e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Trad. MACHADO, Roberto. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. A ordem do discurso. Trad. SAMPAIO, Laura. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

_____. Vigiar e punir. 20. ed. Trad. RAMALHETE, Raquel. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. As palavras e as coisas. 8. ed. Trad. MUCHAIL, Salma Tannus. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREITAS, Maria Teresa A. O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FRIOGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA M^a. (Orgs) Teoria e educação no labirinto do capital. Petrópolis: Vozes, 2001

GAZZOLA, A.L. Educação superior: bem público ou mercadoria? Disponível em <<http://www.ifi.unicamp.br>,> Acesso em 10 mai. 2002.

GENTILI, Pablo; SADER Emi. Pós-Neoliberalismo II. Que Estado para que democracia? Petrópolis: Vozes, 1998.

GOIÁS. Constituição Estadual (1989). Disponível em: <<http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/index.htm>.> Acesso em: 10 mai. 2003.

_____. Lei Complementar n° 26, de 28 de dezembro de 1998. Estabelece as diretrizes e do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Diário Oficial do Estado, de 29 de dezembro de 1998, Disponível em: <[http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_complementares .htm](http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_complementares.htm).> Acesso em: 15 jul. 2003.

_____. Decreto n. 5.028, de 25 de março de 1999. Institui o Programa Educacional de Bolsa Universitária, Goiânia, Diário Oficial do Estado, de 29 de dezembro de 1998, Disponível em: <http://www.gabinete civil.goias.gov.br/leis_complementares.htt. Acesso em: 15 de jul.2003.

GOMES, Alfredo Macedo. Políticas de Avaliação da Educação Superior: controle e massificação /n Educação e Sociedade. Campinas: Cortez, 2002.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 4. ed. Trad. COUTINHO, Carlos Nelson. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. Maquiavel, a política e o estado moderno. 8^a. ed. Trad. GAZZANEO, Luiz Mário. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

- GUIMARÃES, Roberto. Universidade; mero comércio. *Jornal Argumento*, Goiânia, 1 – 16 jul. 2003. p.4.
- HADJI, Charles. *Pensar e agir a educação*. Porto Alegre: Artemed, 2001.
- HUNHE, Leda Miranda (Org). *Metodologia do trabalho científico*. Rio de Janeiro: Agir, 2002.
- KARL, Marx e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: Teses sobre Fewerbach*. São Paulo: Centauro Editora, 1984.
- KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- KUPFER, Maria Cristina Machado. *Freud e a educação, o mestre do impossível*. São Paulo. Scipione. 1997.
- LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1991.
- LAVILLE, Cristian; DIONE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1999.
- LEITE, Siomara Borba. (Orgs) *Teoria: desafio e perspectiva na pesquisa em educação*. Florianópolis, Porto, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Ed. do Autor, 2000.
- _____. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIMA, Maisa. *Dispensa de diploma pode tirar o professor da graduação*. *O Popular*. 02 de agosto de 2003. *Cidades*, p.04.
- LISITA, Verbena Moreira, SOUSA, Luciana Freire. *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro. DP & A, 2003.
- LISITA, Verbena Moreira, PEIXOTO, Adão José. *Formação de professores: políticas: políticas, concepções e perspectivas*. Rio de Janeiro. DP & A, 2003.

- LOPES, Eliane Marte Teixeira. Perspectivas históricas da educação. São Paulo: Ática, 1989.
- LOURENÇO, Vânia. UEG faz revolução. Diário da Manhã. 28 jul. 2002. Caderno Especial, p. 4.
- LOUZAS, André. Os benefícios da universidade. Jornal Unesp. São Paulo. 21 set. 2003. p. 08-10.
- LÖWY, Michael. Ideologias e ciências social: elementos para uma análise marxista. 14^a ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LUDKE, Menga & André, Marli. Pesquisa em educação: abordagem qualitativas. São Paulo: Centauro, 1984.
- LUPORIN, Cesare *et al.* Conceito de Formação Econômico Social *In* GORENDER J. Escravismo Colonial. São Paulo, Ática, 1978.
- MEIHY. Jose Carlos S. BOM. Manual de história oral. Rio de Janeiro: Editora Loyola, 1990.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org) Pesquisa social. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MONLEVADE, João. Educação pública no Brasil: contos e descontos. Ceilândia: Idéia. 1997.
- NETO, Abrão Amisy. A bolsa de estudos universitária em Goiás. Privatização do público ou publicização do privado. 198 p. Dissertação (Mestrado em Educação/Universidade Católica de Goiás), Goiânia, 2002.
- OLIVEIRA, Francisco. A face do horror. In: SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR; João dos Reis. As novas faces da educação superior no Brasil – reformas do estado e mudanças na produção. São Paulo: Cortez; Ed. USF, 2001.
- OLIVEIRA, José Izeccias. Universidade do povo de Goiás. Uniciência/FUEG. Anápolis, v.7, n. 1 e 2 p. 14-15, 1999.
- OLIVEIRA, José Izeccias. Credenciamento confirma maioria da UEG. O Popular. Goiânia, 02 de fevereiro de 2002. Opinião, p. 02.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. (org) Metodologia das ciências humanas. São Paulo: Hucitec, 1998.

PENTEADO, Heloísa Dupas. Metodologia do ensino de história e geografia. São Paulo: Cortez, 1994.

PEIXOTO, Madalena Guasco. Expansão do ensino superior privado após a década de 1990: parte integrante da Reforma Antidemocrática da Educação Nacional. *In* Educativa. V5. Goiânia: Ed. da UEG, 2002. p. 157-176

PEREIRA, Liliana Patrícia Lemus, MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. A identidade e a crise do profissional docente. *In* BRZEZINSKI, Iria; Profissão Professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano. 2002.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar: Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PILETTI, Nelson Claudino. História da Educação. São Paulo: Editora Ática, 7ª ed. 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Saberes pedagógicos e atividades docentes. São Paulo: Cortez, 2000.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL-UEG 2003/2007. Anápolis, 2003.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional – uma política sociológica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Reforma, conhecimento pedagógico e administrativo social da individualidade: a educação escolar como efeito do poder. *In* IMBERNÓN, F. (Org.). A educação no século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PORTUGAL, Gabriela. Ser educador de infância: idéias sobre a construção do conhecimento profissional pedagógico. *In* BRZEZINSKI, Iria; TAVARES, Jose. (Org.) Conhecimento profissional de professores. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

POULANTZAS, Nicos. Estado em crise. Rio de Janeiro: Graad. 1977.

_____. Poder político e classes sociais. Trad. SILVA, Francisco. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- REIS JUNIOR, João dos. Reforma do Estado e da educação. São Paulo: Xamã, 2002.
- REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Relações de poder no cotidiano escolar. São Paulo: Papirus, 1995.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos Ribeiro. História da educação brasileira: a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 2000.
- RIBEIRO, Darcy. A universidade Latino-Americana e o desenvolvimento social. *In* Revista Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- ROESCH, Sylvia M^a Azevedo. Projetos de estágio e de pesquisa em administração. 2^a ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROSA, E. Gonçalves; SOUZA, Camilo Vanilton de. Didáticas e práticas de ensino. Editora Alternativa, 2002.
- RÚDIO, Franz Victor. Introdução ao projeto de pesquisa científica. 29^a ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SÁ-CHAVES, Idália. A construção do conhecimento profissional pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. *In* BRZEZINSKI, Iria; TAVARES, Jose (Org.). Conhecimento profissional de professores. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.
- SACRISTAM, Gimeno. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artemed, 1999.
- SANTANA, Mariza. Nossos ricos são mais ricos. O Popular. Goiânia, 30 de maio de 2004, Cidades, p. 9.
- SANTOS. Boaventura de Souza. Da idéia de Universidade a Universidade de idéias, *In*: Pela mão de Alice o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.
- SAVIANI, Demerval. Educação brasileira: estrutura e sistema. Autores Associados, 1987.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 21^a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar, AMARAL, Cardoso Nelson. O Banco Mundial revisa posições: quem há de pagar a conta? *In* Perspectiva. V.18, nº 33, Florianópolis, 2000.

_____. Educação superior: velhos e novos desafios: São Paulo; Xamã, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto et. al. Política educacional. Rio de Janeiro. DP & A, 2002.

SHOR, Ira. Medo e ousadia – o cotidiano do professor. Trad. LOPEZ, Adriana. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da. Metodologia da pesquisa aplicada à contabilidade. São Paulo: Atlas, 2003.

SILVA, Genivaldo Félix da. A expansão e interiorização da Universidade Estadual de Goiás – UEG: Universidade para todos os trabalhadores da educação–Curso de Pedagogia.. 204 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2002.

SILVA JR, João dos Reis. Tendências do ensino superior brasileiro diante da atual reestruturação do processo produtivo no Brasil, *In*; CATANI, Afrânio (Org.). Universidade na América Latina: tendências e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1996.

Paulo Nathanael Pereira de SGUISSARDI, Valdemar. Novas faces da educação superior no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Marcos Antônio. Normas para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos na UCG. Goiânia: Ed. da UCG, 2002.

SOARES, M. CC. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*: WARDE M. J. O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo. Cortez, 1996.

SCHWARTZMAN. Simon. A Revolução Silenciosa do Ensino Superior. *In*: O Ensino superior em transformação. (Org.) DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena. São Paulo: USP, 2001.

_____. O Ensino superior privado como setor econômico. Disponível em: <<http://www.airbrasil.org.br/simon/sapaper.htm> > Acesso em 21 ago. 2003.

SOUSA, Edna Duarte. Formação e profissionalização: um retrato das licenciaturas das instituições de ensino superior em Goiás (IEES) 1991 – 1998. 2002. 222 p. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

SOUSA, Luís Alberto Gomes. Universidade Brasileira: Crescimento para que para quem: /n. Encontros com a civilização. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1979.

SOUSA, Paulo Nathanael Pereira de. Por uma nova universidade. Inforcapes, Brasília, V.4, nº 4, 1996.

_____. LDB e Ensino Superior Estrutura e Funcionamento. São Paulo: Pioneira. 1997.

STRAUSS, Luis Renato. Cresce o número de matrículas no ensino superior no interior. Disponível em :< <http://www.anup.com.br/> > Acesso em 24 jan. 2004.

TAVARES, José. Construção do conhecimento profissional no ensino superior /n BRZEZINSKI, Iria; TAVARES José (Org). Conhecimento profissional dos professores. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

THIOLENT, Michel J. M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. Cadernos de Pesquisa, Nº 49, p. 45-50, 1994.

TIBALLI. Elianda F. Arantes, CHAVES, Sandramara Matias. Concepções e práticas em formação de professores. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade de educação básica: as estratégias do Banco Mundial /n TOMMASI, Livia De. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 1998.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.

UNESCO, Declaração de Nova Delhi, Nova Delhi, 1993. Disponível em <www.unesco.org.Br> Acesso em 20 jan. 2002.

_____. Declaração Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. JOMTIEN, 1990. Disponível em <www.unesco.org.br> Acesso em 17 fev 2003

VEIGA, Ilma Passos (Org). Projeto político-pedagógico da escola uma construção possível. 6ª ed. São Paulo: Papirus, 1998.

VEIGA, Passos Ilma Alencastro. Formação de professores, políticas e debates. Campinas; Papirus. 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas educacionais em tempos de transição. Brasília: Plano, 2000.

XAVIER, Carlos da Ressurreição e SOBRINHO, Amaral José. Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola. FUNDESCOLA, Brasília, 1999.

WARDE, Miriam Jorge et al (Org) Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas, II Seminário Internacional. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

WORLDBANK. Higher education reform in Brazil. Disponível em <<http://www.unesco.org/education/>> Acesso em 20 ago. 2002.

_____. Higher educational and society. Disponível em <<http://www.worldbank.org>> Acesso em 13 set. 2003.

ZANATTA, Beatriz Aparecida *et al.* Docência e a especificidade na formação e atuação: profissionalização *In* BRZEZINSKI, Iria. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

ANEXOS

Anexo A

Universidade Católica de Goiás – UCG
Departamento de Educação
Mestrado em Educação
Pesquisa: Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás:
concretização das políticas educacionais da UEG

Questionário – Professores-acadêmicos

a) Dados pessoais e profissionais:

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Estado civil: _____ N.º de filho(s): _____

Piso salarial R\$: _____ Renda familiar R\$: _____

Tempo de atuação docente: _____

Carga horária semanal : _____

Disciplina (s) que atua: _____

Unidade que atua: _____ Fone: _____

Município que reside: _____ Fone: _____

b) Escolaridade:

Ano de conclusão de ensino médio: 19_____

Curso:_____ Rede: _____

Tem outro curso superior?

Não () Sim () Qual? _____

c) Informações gerais:

Como você se informa sobre o que acontece no mundo?

() revistas () jornais () rádio () TV () internet

Tem bom conhecimento de língua estrangeira?

Não () Sim () Qual? _____

Tem conhecimento básico de informática?

Não () Sim () Qual? _____

Qual a sua frequência de visitas a biblioteca?_____

d) Formação atual:

Curso em andamento: _____ Período: _____

Como você avalia seu curso? Por quê?

Assinale indicando razões para estar cursando o ensino superior agora.

- () dificuldades financeiras.
- () adequação às exigências legais.
- () melhorar meus conhecimentos sobre os conteúdos.
- () falta de oportunidade como a LPP.
- () melhor capacitação e qualificação.

- falta de meio de transporte entre as cidades.
- residir em municípios distante de faculdades ou universidades
- realização pessoal
- outros : _____
- _____

Teve reprovação em alguma matéria neste curso? _____

Como está a sua participação em eventos promovidos pelo Pólo no decorrer do curso? De quais eventos participou?

Teve algum trabalho de pesquisa publicado?

Como está sua participação em cursos de capacitação? Quantas horas realizou desde o início do curso? Em que área?

Que fatores ou dificuldades prejudicam de alguma forma a sua graduação?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> dificuldades financeiras | <input type="checkbox"/> tempo de leitura |
| <input type="checkbox"/> aquisição de materiais | <input type="checkbox"/> conciliação com o trabalho |
| <input type="checkbox"/> dificuldade de aprendizagem | <input type="checkbox"/> falta de base |
| <input type="checkbox"/> adaptação com viagens | <input type="checkbox"/> pouco interesse despertado |
| <input type="checkbox"/> outros: cansaço físico/doenças de idade, alojamento | |

Qual o grau de satisfação com seu curso:

- muito satisfeito satisfeito insatisfeito

Relacione aspectos positivos do seu curso:

Relacione aspectos negativos do seu curso:

Quais as disciplinas mais valorizadas por você? Por quê?:

Como você avalia sua prática de leitura e aquisição de obras no decorrer de seu curso?

O seu curso tem objetivos em relação a sua formação. De acordo com as habilidades que você tem desenvolvido no decorrer do mesmo, faça uma avaliação, usando

() Ótimo (MB) Muito Bom (B) Bom (R) Regular (F) Fraco

capacidade de inovação e de participação nos processos de tomada de decisão e de produção de conhecimento

() Ótimo () Muito Bom () Bom () Regular () Fraco

capacidade de desempenhar seu trabalho como principal ator no processo constitutivo da cidadania de seus alunos e responsabilidade pela melhoria da aprendizagem por eles obtida;

() Ótimo () Muito Bom () Bom () Regular () Fraco

domínio dos processos de leitura e escrita;

() Ótimo () Muito Bom () Bom () Regular () Fraco

conhecimento dos conteúdos de formação geral que possibilitem a compreensão de relações espaciais, histórico-temporais e culturais para interpretar a realidade em que vive

() Ótimo () Muito Bom () Bom () Regular () Fraco

conhecimento dos conteúdos e habilidades relacionados à sua disciplina e sua contextualização ao currículo da escola

() Ótimo () Muito Bom () Bom () Regular () Fraco

compreensão da educação com um processo histórico-social e do papel da escola no contexto atual

() Ótimo () Muito Bom () Bom () Regular () Fraco

conhecimento das tendências pedagógicas contemporâneas

() Ótimo () Muito Bom () Bom () Regular () Fraco

conhecimento das características sociais econômicas e culturais de seus alunos, de suas expectativas, problemas e preferências culturais

Ótimo Muito Bom Bom Regular Fraco

visão articulada das principais frentes de ação da política educacional vigente (LDBEN e outros)

Ótimo Muito Bom Bom Regular Fraco

visão articulada das principais frentes de ação da política educacional vigente (PCNs, matrizes curriculares e outros)

Ótimo Muito Bom Bom Regular Fraco

competência para lidar com valores e atitudes: a liberdade, o respeito às diferenças, a responsabilidade, a solidariedade, a justiça, a disciplina, a ética, a democracia

Ótimo Muito Bom Bom Regular Fraco

domínio das novas linguagens e capacidade de utilizá-las como recursos para sua autoformação e para o desempenho de suas atividades de ensino

Ótimo Muito Bom Bom Regular Fraco

domínio das novas tecnologias e capacidade de utilizá-las como recursos para sua autoformação e para o desempenho de suas atividades de ensino

Ótimo Muito Bom Bom Regular Fraco

competência para elaborar diagnósticos, planejar seu trabalho e avaliar seus resultados, considerando os objetivos propostos e capacidade para propor mudanças necessárias, retroalimentando o processo

Ótimo Muito Bom Bom Regular Fraco

capacidade de estabelecer o diálogo entre a sua área e as demais áreas do conhecimento, relacionando o conhecimento científico e a realidade social

Ótimo Muito Bom Bom Regular Fraco

competência para desenvolver pesquisas no campo teórico-investigativo da educação, especificamente, de modo a dar continuidade a sua formação.;

Ótimo Muito Bom Bom Regular Fraco

Com qual concepção teórica-metodológica você mais se identifica:

Tradicional Vigotsky Dewey

Piaget Paulo Freire

outros: _____

Escolha uma definição que mais se aproxime de suas convicções:

* Escola:

- é um local de preparação intelectual e moral dos alunos.
- tem como papel fazer a criança avançar em sua compreensão de mundo a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas.
- tem o papel de treinar a criança para a vida adulta.
- é um local de formação de indivíduos
- é um local de transformação da personalidade dos alunos num sentido libertário.
- é _____

* Aluno é:

- é receptor dos conteúdos transmitidos pelo professor.
- não tem condições de percorrer sozinho, necessita da intervenção do professor e das demais pessoas
- é centro e sujeito do processo educacional.
- é sujeito do ato do conhecimento na interação com o meio.
- é um ser capaz de ler o mundo criticamente.
- é _____

* Ensino :

- é a exposição verbal e demonstração da matéria pelo professor.
- é o processo que se adianta ao desenvolvimento e deve ser dirigido para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos.
- deve preparar a criança para a vida futura, desenvolvendo a capacidade de enfrentar problemas.

- () é uma nova forma de relação com a experiência vivida.
- () é a adequação da prática vivida pelo aluno com os conteúdos escolares.
- () é _____

* Aprendizagem :

- () é a recepção e retenção da matéria ensinada pelo professor.
- () se dá através da interação social, através da reconstrução e de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados transmitidos pelo grupo social.
- () se dá através de métodos ativos, o aluno deve ter participação ativa e construir o seu conhecimento através de experiências..
- () se dá através de métodos ativos, com destaque a pesquisa espontânea do aluno para que ele possa construir seu conhecimento.
- () é um processo que se estabelece no contato do homem com o mundo em constante transformação..
- () é _____

*Professor:

- () é transmissor de conteúdos.
- () é interventor, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.
- () contribui para forma uma vida social justa, sendo um auxiliar, um orientador e não um transmissor de conteúdos prontos.
- () é indispensável, a título de animador, criando situações e armando dispositivos capazes de suscitar problemas que permitam a criança construir seu conhecimento.
- () deve ser um coordenador de debates para a conscientização da realidade e de sua participação na transformação desta realidade.
- () é _____

Avalie suas disciplinas usando a numeração abaixo:

(1) nunca (2) raramente (3) na média (4) quase sempre (5) sempre

- () Tem conteúdo específico (não é repetitivo)
- () É importante para formação profissional;
- () É importante para formação humana;
- () Tem relação teoria/prática;
- () Discute novos pensamentos educacionais.

Aspectos a melhorar.

Usando os números abaixo faça uma avaliação a seu respeito em relação a:

- (1) insatisfeito (2) pouco satisfeito (3) razoavelmente satisfeito
(4) satisfeito (5) muito satisfeito

- () Interesse e participação () Permanência em sala
() Aprendizado () Relacionamento professor
() Assiduidade () Relacionamento colegas
() Pontualidade () Em branco

Indique com um número que mais se aproxime da postura de seus professores em relação ao cotidiano da sala, conforme abaixo:

- (1) nunca (2) raramente (3) na média
(4) quase sempre (5) sempre

- () apresenta plano de ensino;
() indica bibliografia pertinente e atualizada;
() cumpre programa;
() demonstra segurança em relação conteúdo/disciplina;
() tem clareza na apresentação;
() relaciona conteúdo/prática;
() é receptivo a participação do aluno;
() usa recursos didáticos complementares;
() tem relacionamento cordial com o aluno;
() controla comportamento inadequado;
() tem preocupação com a aprendizagem do aluno;
() tem metodologia de ensino aprendizagem;
() pontualidade;
() assiduidade;
() incentiva pesquisa e apresenta critérios de pesquisas e de avaliação.

Em relação ao Pólo de Palmeiras de Goiás, avalie usando a numeração de acordo com seu grau de satisfação:

- (1) não conheço (2) pouco satisfeito (3) razoavelmente satisfeito

(4) satisfeito (5) muito satisfeito

Supervisor do Pólo

() não conheço () pouco satisfeito () razoavelmente satisfeito
() satisfeito () muito satisfeito

Coordenador de seu curso;

() não conheço () pouco satisfeito () razoavelmente satisfeito
() satisfeito () muito satisfeito

Secretaria;

() não conheço () pouco satisfeito () razoavelmente satisfeito
() satisfeito () muito satisfeito

Estrutura física;

() não conheço () pouco satisfeito () razoavelmente satisfeito
() satisfeito () muito satisfeito

Acervo da Biblioteca.

() não conheço () pouco satisfeito () razoavelmente satisfeito
() satisfeito () muito satisfeito

Informações oferecidas em eventos promovidos:

() não conheço () pouco satisfeito () razoavelmente satisfeito
() satisfeito () muito satisfeito

Programa ou curso de extensão:

() não conheço () pouco satisfeito () razoavelmente satisfeito
() satisfeito () muito satisfeito

Sugestões , aspectos e pontos a melhorar:

Meus agradecimentos a você
pela contribuição nesta pesquisa.

Anexo B

Universidade Católica de Goiás – UCG
Departamento de Educação
Mestrado em Educação
Pesquisa: Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás:
concretização das políticas educacionais da UEG

Questionário – Coordenadores de curso

a) Dados pessoais.

Nome: _____

Coordenador do curso de: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Renda familiar R\$: _____

Município que reside: _____ Fone: _____

b) Formação Acadêmica:

* Graduação em: _____

Ano de conclusão: _____

Tema de Monografia: _____

Instituição: _____

* Especialização em: _____

Ano de conclusão: _____

Tema de Monografia: _____

Instituição: _____

Como ocorreu sua indicação para coordenadora de curso nesta unidade?

Dê sua opinião em relação ao Pólo quanto a:

*sua estrutura Física:

*ao material didático disponível para professores:

*ao acervo da biblioteca:

*a importância do papel da coordenação:

*a atuação do supervisor

*ao planejamento e discussão da ementa de disciplina:

*ao planejamento e discussão de aulas:

*a reunião com professores para discutir proposta e problemas do curso

*as condições de trabalho:

Quais as principais dificuldades encontradas pela coordenação?

Relate fatos que tenham ocorrido nesta unidade que poderão ser pertinentes a esta pesquisa

Quais os pontos que os alunos levantam nas críticas e sugestões?

A coordenação reflete sobre críticas e quando essa procura soluções para os problemas? Os alunos afirmam que não adianta reclamar, ou seja, não são ouvidos?

Como é o relacionamento entre coordenadores dos cursos e a coordenação da UEG?

Como é o relacionamento entre coordenadores de outros Pólos e Unidades?

Como é o seu relacionamento com os coordenadores dos outros cursos do Pólo em que trabalha?

Qual é o perfil do profissional que o curso que você coordena pretende formar?

No seu entendimento o que seria necessário mudar e/ou manter nesta unidade ou na instituição para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.

Meus agradecimentos a você pela contribuição nesta pesquisa.

Anexo C

Universidade Católica de Goiás – UCG
Departamento de Educação
Mestrado em Educação
Pesquisa: Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás:
concretização das políticas educacionais da UEG

Questionário – Funcionários Administrativos do Pólo

a) Dados pessoais.

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Renda familiar R\$: _____

Município que reside: _____ Fone: _____

Função que exerce?

Carga horária semanal: _____

Possui conhecimentos específicos para sua área de trabalho? Quais são?:

Como ocorreu sua indicação para função administrativa:

Dê sua opinião em relação ao Pólo quanto a:

* Coordenação do curso de História e Geografia:

*Coordenação do curso de Matemática:

*Coordenação do curso de Pedagogia:

*Coordenação do curso de Letras:

* O ambiente físico (moveis, espaço, iluminação, ventilação) facilita o desenvolvimento de suas atividades?

*O material de consumo da secretaria disponibilizado pela UEG, necessários à realização de seu trabalho, são suficientes?

*Os recursos auxiliares colocados a disposição para o seu trabalho (computadores, impressora, telefone, fax, internet...) tem atendido as suas necessidades?

Relate fatos que tenham ocorrido nesta unidade que poderão ser pertinentes a esta pesquisa

Você observa se a coordenação reflete sobre críticas e procura soluções para os problemas?

Como você vê o relacionamento entre coordenadores dos cursos e a coordenação da UEG?

Como você vê o relacionamento entre coordenadores de outros Pólos e Unidades?

Como é o seu relacionamento com os coordenadores do Pólo de Palmeiras?

No seu entendimento que seria necessário mudar nesta unidade ou na instituição para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.

Relate experiências pertinentes a esta pesquisa .

Meus agradecimentos a você pela
contribuição nesta pesquisa.

Anexo D

Universidade Católica de Goiás – UCG
Departamento de Educação
Mestrado em Educação
Pesquisa: Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás:
concretização das políticas educacionais da UEG

Questionário – Docente

a) Dados pessoais:

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Renda familiar R\$: _____

Município que reside: _____ Fone: _____

b) Formação Acadêmica:

* Graduação em: _____

Ano de conclusão: _____

Tema de Monografia: _____

Instituição: _____

* Especialização em: _____

Ano de conclusão: _____

Tema de Monografia: _____

Instituição: _____

* Mestrado em: _____

Ano de conclusão: _____

Tema de Dissertação: _____

Instituição: _____

c) Informações gerais:

Instituição, Curso e Disciplina que atua ou atuou em docência no ensino superior:

Instituição	Curso	Disciplina	Mês/ano

Como ocorreu sua indicação como professor neste Pólo?

Dê sua opinião em relação ao Pólo quanto análise da:

* estrutura física:

* material didático disponível ao professor:

* do acervo da Biblioteca:

* a atuação da Coordenação (especificar curso) :

- apresenta plano de ensino;
- indica bibliografia pertinente e atualizada;
- cumpre programa;
- demonstra segurança em relação conteúdo/disciplina;
- tem clareza na apresentação;
- relaciona conteúdo/prática;
- é receptivo a participação do aluno;
- usa recursos didáticos complementares;
- tem relacionamento cordial com o aluno;
- controla comportamento inadequado;
- tem preocupação com a aprendizagem do aluno;
- tem metodologia de ensino aprendizagem;
- pontualidade;
- assiduidade;
- incentiva pesquisa e apresenta critérios de pesquisas e de avaliação.

Relate experiências pertinentes a esta pesquisa

O curso que você atua nesta unidade busca formar professores:

- pesquisadores reflexivos
- .intelectuais. tecnólogos.
- outros: _____

Qual é o profissional que se pretende formar?(Indique o curso/profissional)

O que seria necessário mudar nesta unidade ou na instituição para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.

Meus agradecimentos a você pela
contribuição nesta pesquisa.

Anexo E

Universidade Católica de Goiás – UCG
Departamento de Educação
Mestrado em Educação
Pesquisa: Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás:
concretização das políticas educacionais da UEG

Questionário – Diretores/coordenadores pedagógicos

Há quanto tempo o professor atua nesta unidade?

É possível perceber uma modificação positiva ou negativa na atuação do professor na escola após o início da parcelada?

É possível perceber uma modificação deste professor quanto a participação e discussão:
-do PDE:

-do PDDE:

-do PPP:

-do Regimento:

-do Conselho de Classe:

-dos Eventos:

nas reuniões de trabalho –proposta (currículo, avaliação, relacionamento)

nas reuniões com pais:

nas horas-atividades:

Quanto aos quesitos abaixo, como se pode avaliar o desenvolvimento do professor, após o início de seu curso na LPP quanto a:

capacidade de inovação e de participação nos processos de tomada de decisão e de produção de conhecimento

(1) Ótimo (2) Muito Bom (3) Bom (4) Regular (5) Fraco

domínio dos processos de leitura e escrita;

() Ótimo () Muito Bom () Bom () Regular () Fraco

conhecimento dos conteúdos de formação geral que possibilitem a compreensão de relações espaciais, histórico-temporais e culturais para interpretar a realidade em que vive

() Ótimo () Muito Bom () Bom () Regular () Fraco

conhecimento dos conteúdos e habilidades relacionados à sua disciplina e sua contextualização ao currículo da escola

() Ótimo () Muito Bom () Bom () Regular () Fraco

conhecimento das características sociais econômicas e culturais de seus alunos, de suas expectativas, problemas e preferências culturais

() Ótimo () Muito Bom () Bom () Regular () Fraco

visão articulada das principais frentes de ação da política educacional vigente (LDBEN e outros)

() Ótimo () Muito Bom () Bom () Regular () Fraco

visão articulada das principais frentes de ação da política educacional vigente (PCNs, matrizes curriculares e outros)

() Ótimo () Muito Bom () Bom () Regular () Fraco

domínio das novas tecnologias e capacidade de utilizá-las como recursos para sua autoformação e para o desempenho de suas atividades de ensino

() Ótimo () Muito Bom () Bom () Regular () Fraco

capacidade de estabelecer o diálogo entre a sua área e as demais áreas do conhecimento, relacionando o conhecimento científico e a realidade social

() Ótimo () Muito Bom () Bom () Regular () Fraco

Na prática cotidiana da sala de aula é possível perceber ou verificar tais mudanças como?

Relate fatos que tenham ocorrido nesta unidade que poderão ser pertinentes a esta pesquisa

Meus agradecimentos a você pela contribuição nesta pesquisa.

Anexo F

Universidade Católica de Goiás – UCG
Departamento de Educação
Mestrado em Educação
Pesquisa: Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás:
concretização das políticas educacionais da UEG

Questionário – Pais e mães

a) Dados pessoais:

Idade: _____ Sexo: _____

Renda familiar R\$: _____ Escolaridade: _____

b) Informações gerais:

Como você participa da educação de seu filho na escola? Com que frequência?

Como é o relacionamento de seu filho com o professor ?

Seu filho vai para a escola com satisfação?

O que você espera da escola pública?

Sente que a escola tem qualidade de ensino?

Como você avalia o ensino oferecido por esta escola?

Você tem sentido melhora ou não no ensino no decorrer do ano?

Com esta qualidade de ensino é possível garantir melhoria de vida de seu filho?

O que espera que ele alcance com essa qualidade de ensino?

Até onde espera que seu filho estude?

Você sabe se o professor de seu filho está fazendo curso Superior, uma tal de parcelada, buscado se qualificar para ministrar suas aulas? O que você acha?

Meus agradecimentos a você pela
contribuição nesta pesquisa.

Anexo G

Universidade Católica de Goiás – UCG
Departamento de Educação
Mestrado em Educação
Pesquisa: Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás:
concretização das políticas educacionais da UEG

Questionário – Prefeitos municipais

Nome: _____

Município: _____

Qual a importância do convênio UEG/AGM para o município quanto a formação de professores?

Como o município tem contribuído com os professores que cursam a parcelada no Pólo de Palmeiras de Goiás?

Como o Sr. vê a relação entre a qualificação dos professores e o nível de melhoria da educação no município?

Meus agradecimentos pela contribuição
nesta pesquisa.

Anexo H

Universidade Católica de Goiás – UCG
Departamento de Educação
Mestrado em Educação
Pesquisa: Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás:
concretização das políticas educacionais da UEG

Questionário – Secretários municipais de educação

Nome: _____

Município: _____

Qual é o quantitativo de professores em 2001 e 2003:

da rede municipal? _____

com curso superior completo? _____

cursando a “parcelada” no Pólo de Palmeiras? _____

Qual a sua posição em relação ao Programa Universidade para os Trabalhadores da UEG

Qual a importância do convênio UEG/AGM para o município?

Como (você) classifica o nível de desenvolvimento da rede após o ingresso dos professores na “parcelada”? Como foi verificado?

O plano de carreira do município permitirá acesso de cargo e melhor remuneração aos profissionais que se qualificam? (se possível enviar cópia dos artigos)

Meus agradecimentos pela contribuição
nesta pesquisa.

Anexo I

Universidade Católica de Goiás – UCG
Departamento de Educação
Mestrado em Educação
Pesquisa: Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás:
concretização das políticas educacionais da UEG

Questionário – Comerciantes locais

1 – Nome: (opcional) _____

2 – Empresa/órgão _____

3 – Cargo _____

4 – O (a) Sr. (a) conhece o programa parcelada implantado no Pólo de Palmeiras de Goiás?

5 – Que resultados a comunidade palmeirense pode ter com o programa de formação de professores em nível superior (parcelada)?

6 – Ocorre alguma alteração comercial nos dias que tem aula da parcelada no estabelecimento onde trabalha ou dirige? Se afirmativo, relate.

Agradeço a sua contribuição a esta pesquisa.

Anexo J

Universidade Católica de Goiás – UCG
Departamento de Educação
Mestrado em Educação
Pesquisa: Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás:
concretização das políticas educacionais da UEG

Ofício de solicitação de instalação de unidade da UEG

Anexo L

Universidade Católica de Goiás – UCG
Departamento de Educação
Mestrado em Educação
Pesquisa: Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás:
concretização das políticas educacionais da UEG

Entrevista – Prefeito Municipal de Palmeiras de Goiás: Ernani Lopes

1 – A que o Sr. atribui a instalação do Pólo Universitário da UEG em Palmeiras de Goiás?

Desde que Marconi Perillo, filho da terra, candidatou ao governo do Estado ele prometeu uma faculdade para Palmeiras de Goiás. Mas era preciso que ele chegasse ao governo. Após sua posse como governador iniciaram-se as tentativas mediante reuniões. Tentou-se instalar inicialmente um *Campus* da UFG em Palmeiras com custos para o Estado. A outra tentativa foi a instalação de um *Campus* da UCG e até mesmo da FANAP. Muitos questionam o porquê não instalar uma unidade da UEG, mas o governador deseja um *Campus* da UFG.

No dia da minha posse como prefeito o governador autorizou a instalação de um Pólo da UEG em Palmeiras. Este *Campus* já fora solicitado em dezembro de 2000 por mim e pelo futuro secretário de educação, João Novaes e demais membros da comunidade palmeirense junto a reitoria da UEG.

Com a LDB nº. 9.394 fixando um prazo para a admissão de professores qualificados até 2006, a nossa preocupação frente a essa lei, e a preocupação dos professores bem como a sua necessidade de se qualificarem, nos levou a buscar a instalação do Pólo junto ao Reitor da UEG, Sr. José Izecias, quando também solicitamos ao Governador Marconi Perillo o apoio no sentido de viabilizar a instalação do Pólo.

Buscamos instalar o Pólo Universitário da UEG em Palmeiras, inicialmente com o objetivo de facilitar para os nossos professores, bem como atender os municípios vizinhos, pela nossa localização geográfica, permitindo o acesso de professores de vários municípios.

2 – Qual a contribuição que a Prefeitura Municipal dá ao Pólo?

A Prefeitura Municipal, desde a instalação do Pólo em Palmeiras de Goiás, tem procurado contribuir para o bom andamento desta unidade da UEG. Inicialmente contribuímos com a cessão de móveis e funcionários, que foram solicitados pela coordenadora do Curso de Pedagogia para a instalação do curso, bem como materiais de consumo para a secretaria e materiais de limpeza.

A Prefeitura ainda mantém duas funcionárias à disposição do Pólo, fornece materiais de consumo e expediente, sempre que solicitado, bem como fornece combustível para viagens de coordenadores, alunos, professores e demais funcionários para reuniões de trabalho ou de discussão de interesse do Pólo de Palmeiras de Goiás.

3 – Qual a importância do convênio UEG/AGM para o município?

A AGM foi o elo entre a Universidade Estadual de Goiás e as Prefeituras Municipais associadas a AGM, facilitando assim a assinatura do termo de

adesão pelas Prefeituras para a implantação do Programa Universidade para os trabalhadores da Educação, permitindo a qualificação dos professores das redes municipais.

4 – Como o Sr. vê a relação da qualificação dos professores e a melhoria da educação no município?

Temos percebido essa melhoria, não só através dos relatos da Secretaria Municipal de Educação, mas também pelo contato com professores que nos falam de seu desenvolvimento profissional após o início do curso na Parcelada, mas também pelo contato com outras pessoas e pais de alunos que nos parabenizam pela qualidade do ensino oferecido nas escolas municipais no decorrer da nossa gestão.

Acredito que esta melhoria de qualidade de ensino está relacionada com a qualificação dos nossos professores e com investimentos feitos na infraestrutura das escolas municipais e aquisição de materiais de apoio pedagógico.

Buscamos a instalação do Pólo em Palmeiras, o que reduz os gastos dos mesmos.

Em consenso com os professores, optamos pelo não pagamento das mensalidades do curso, devido as dificuldades financeiras da Prefeitura e a situação precária das escolas.

Não adiantaria investir só na qualificação dos professores e deixar de investir na infra-estrutura das escolas.

Acredito que como agente político cumprimos o nosso papel auxiliando o professor a se qualificar, quando valorizamos o seu empenho enviamos a Câmara Municipal o Plano de Carreira Estatuto do Magistério, que foi aprovado em 2001, que lhe garantiu melhorias consideráveis em seu salário a partir da conclusão de seu curso de nível superior.

5 – Qual a importância da instalação do Pólo da UEG para Palmeiras de Goiás?

Inicialmente a qualificação dos nossos professores e professores municípios vizinhos.

Em 2001, tínhamos em nosso quadro docente 53 professores, sendo que 8 eram leigos e apenas três tinham curso a nível superior. Hoje, todos os professores da rede municipal, sem curso superior completo estão cursando, quer em cursos regulares ou no Programa Parcelada, com 37 professores matriculados.

O Pólo de Palmeiras tem 350 alunos, dos quais mais de duzentos vem de outros municípios e isto gera mais empregos e mais divisas para o município, bem como divulga o nome do nosso município.

Temos ouvido por parte de vários comerciantes o quanto o comércio modifica nos dias que tem aula no Pólo. Lojas de calçados, roupas feitas, frutarias, supermercado.e lojas de materiais escolares tem vendido mais.

A exemplo, o dono da loja de calçados Stillo nos disse que vende no decorrer da semana o mesmo que vendo no sábado que tem aula da parcelada.