

ROSEMEIRE BARRETO DOS SANTOS CARVALHO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: um estudo da Licenciatura
Plena Parcelada em Letras da Universidade Estadual de Goiás**

**Universidade Católica de Goiás
Mestrado em Educação
GOIÂNIA - 2009**

ROSEMEIRE BARRETO DOS SANTOS CARVALHO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: um estudo da Licenciatura
Plena Parcelada em Letras da Universidade Estadual de Goiás**

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 Iria Brzezinski.

C331f Carvalho, Rosemeire Barreto dos Santos.
Formação inicial de professores : um estudo da
Licenciatura Plena Parcelada em Letras da Universidade Estadual de
Goiás / Rosemeire Barreto dos Santos Carvalho . – 2009.
182 f.
Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás,
Departamento de Educação, 2009.
“Orientação: Profª. Drª. Iria Brzezinski”.

1. Formação de professores – língua portuguesa –
licenciatura plena parcelada. 2. Curso de letras – formação
de professores. I. Título. II. Título: Um estudo da
Licenciatura Plena Parcelada em Letras da Universidade
Estadual de Goiás.

CDU: 371.13:811.134.3(043.3)
378.046.2

Banca Examinadora

Prof^a.Dr^a. Iria Brzezinski
Presidente da Banca

Prof^a.Dr^a. Deise Mesquita/UFG

Prof^a.Dr^a. Lacy Guaraciaba Machado/UCG

Data: _____

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, que não me abandona em momento algum de minha vida.

Aos meus pais, a quem devo todo o apoio necessário que me fortaleceu nesta árdua caminhada.

Ao meu amado esposo, Flávio, que não mediu esforços para eu realizar este projeto de vida, deixando o seu em segundo plano, para oportunizar o meu. Sempre está ao meu lado, estimulando, apoiando e dando força.

Aos meus filhos, Erick, Felipe e Michel, que souberam aceitar minha ausência e, nos momentos mais angustiantes, amenizar a jornada, apoiando-me com muita paciência e carinho.

A toda minha família, irmãos, sobrinhos, cunhados e sogra, e amigos que sempre me incentivaram e estiveram presentes durante o percurso deste trabalho e da minha vida profissional.

Ao professor João Ernandes de Sousa, por acreditar nas minhas potencialidades e profissionalismo, incentivando-me a buscar a realização do meu sonho e meu crescimento intelectual.

Às professoras membros da banca, Deise e Lacy, que na reta final do Mestrado, quando os detalhes têm que ser cuidadosamente analisados, estiveram presentes, ajudando e dando sugestões para que meu trabalho fosse melhorado.

Às professoras participantes, Rosinha e Clara, pelas informações concedidas que tornaram possível a realização desta pesquisa.

Aos professores e colegas do Mestrado em Educação pelo rico convívio, o incentivo e as preciosas sugestões ao longo da realização de nossos projetos de pesquisa e aprendizagem conceitual, no programa de Pós-Graduação.

Em especial, à professora Iria que é responsável pelo meu ingresso no Mestrado e, mais do que orientadora, uma grande AMIGA. Por meio de seu envolvimento, compartilhou de minhas reflexões e mostrou caminhos com sabedoria e ternura. Confiou em mim principalmente nos momentos em que achei não ser capaz, e o fez na certeza de que eu não a decepcionaria. Sempre lhe serei grata pelo carinho e atenção com que orientou esta pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho.

Que as ideias e críticas aqui comentadas e ventiladas quiçá sejam provocativas, para encorajar a busca de outras águas nesses novos mares e aí então sentir como estão os ventos, para onde sopram e, quem sabe, segui-los... ou não segui-los.

Tereza Penna Firme, 1994.

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ANFOPE** - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- BM** - Banco Mundial
- CAAI** - Comissão da Assessoria da Avaliação Institucional da UEG
- CEE** - Conselho Estadual de Educação
- CES** - Câmara de Educação Superior (do CNE)
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CNTE** - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CONARCFE** - Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores
- CP** - Conselho Pleno (do CNE)
- DOU** - Diário Oficial da União
- ENC** - Exame Nacional de Cursos (vulgo Provão)
- ENADE** - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- ENEN** - Exame Nacional do Ensino Médio
- FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LPP** - Licenciatura Plena Parcelada
- MEC** - Ministério da Educação
- MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PP** - Projeto Pedagógico
- SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SEE** - Secretaria Estadual de Educação
- SESu** - Secretaria de Educação Superior
- SINEPE** - Sindicato dos Estabelecimentos Particulares do Estado
- SINPRO** - Sindicato dos Professores do Estado de Goiás
- UEG** - Universidade Estadual de Goiás
- UTE** - Universidade para os Trabalhadores da Educação

RESUMO

Esta dissertação contém uma análise do impacto da formação do professor de Língua Portuguesa, egresso do curso de Licenciatura Plena Parcelada em Letras/UEG, na prática docente de educação básica. É uma pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso associado à história de vida e à análise de conteúdo. É feita uma análise documental do Projeto Pedagógico da LPP em Letras da UEG e, paralelamente, observada a prática escolar de duas professoras do Convênio II, 2001/2004, com mais de vinte anos de experiência docente, buscando verificar a organização do curso e identificar o perfil dessas profissionais. Com o intuito de discutir o contexto das políticas públicas em que surge o Programa de Universidade para os Trabalhadores da Educação, são tomados por base alguns Documentos do MEC/CNE e teóricos que problematizam a questão, como Azevedo (1997); Bianchetti (1997); Torres (1998); Faleiro e Toschi (2001); Pino (2003); Brzezinski (2003); Saviani (2006); entre outros. Nóvoa (1995); Veiga (1996); Catani *et al* (2001); Bussmann e Abbud (2002); Chauí (2003); e Brzezinski, Carneiro e Brito (2005) são citados para referendar a discussão sobre a Universidade Estadual de Goiás e o Programa da LPP. O Curso de Letras do Convênio II (2001-2004) é analisado a partir do próprio projeto e com apoio nas formulações de Alarcão (1996); Garcia (1999); Tardif (2000); Libâneo (2002); e Brzezinski, Carneiro e Brito (2004). Os resultados revelam que, por um lado, o curso de Letras do Convênio II LPP/UEG contribuiu para que os professores leigos obtivessem a qualificação profissional almejada e exigida pela atual legislação; mas que, por outro, apresentou um tímido impacto na atuação profissional desses professores, na Educação Básica.

Palavras - chave: Formação de professores, Licenciatura Plena Parcelada, Curso de Letras.

ABSTRACT

This dissertation makes an analysis of the impact of the formation of Portuguese Language teachers, graduates of the Full Modular Licenciante (LLP) in Letters at Goiás State University (UEG), on teaching practice in basic education. It consists of a qualitative research, along the lines of a case study, associated to life stories and content analysis. A documental analysis of the Pedagogical Policy Project of the LLP at the UEG Letters Course was undertaken and, in parallel, the professional practice of two female teachers of Contract II - 2001/2004, with more than twenty years of teaching experience, was observed in order to analyze the organization of the Course and identify the professional profile of these two teachers. In order to discuss the context of public policies in which this Program for Workers in Education arose, certain documents of the Ministry for Education and the National Council for Education (MEC/CNE) are used as a basis, as well as studies by theoreticians who take a critical stand such as, Azevedo (1997); Bianchetti (1997); Torres (1998); Faleiro and Toschi (2001); Pino (2003); Brzezinski (2003); Saviani (2006). Nóvoa (1995); Veiga (1996); Catani *et al* (2001); Bussmann and Abbud (2002); Chauí (2003) and Brzezinski, Carneiro and Brito (2005) are quoted as a basis for the discussion on the Goiás State University and the LLP Program. The Contract II (2001-2004) Letters Course is analyzed starting from the project itself and supported by formulations from Alarcão (1996); Garcia (1999); Tardif (2000); Libâneo (2002); and Brzezinski, Carneiro and Brito (2004). The results show that while the Contract II LPP/UEG Letters Course, on the one hand, contributed to lay teachers obtaining their desired professional qualification demanded by law, but on the other, its impact on the professional practice of these teachers was regarded as timid in basic education.

Keywords: Teacher Formation, Full Modular Licenciante, Letters Course

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I-METODOLOGIA DE PESQUISA	15
1.1 Método	15
1.2 Metodologia	23
CAPÍTULO II-CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ATUAIS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	34
2.1 Política e formação de professores	34
2.2 O Banco Mundial e as políticas educacionais	35
2.3 LDB/1996: antecedentes históricos	42
2.4 Plano Nacional de Educação e a formação de professores	53
2.5 Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores	64
2.6 Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras	69
2.7 Lei Complementar Estadual n. 26/1998 e a formação de professores em Goiás	73
CAPÍTULO III-PROGRAMA PARA OS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO: O PROJETO DE LPP EM LETRAS (2001-2004)	78
3.1 Projeto de Licenciatura Plena Parcelada em Letras, em Goiás	78
3.2 Antecedentes históricos da UEG e o Convênio I da LPP.....	80
3.3 Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação: LPP	84
3.4 Histórico do Pólo Aparecida de Goiânia	88
3.5 Convênio II da LPP: condições de ingresso e vagas	89
3.5.1 Projeto Pedagógico de Cursos de LPP do Convênio II	90
3.5.2 Estrutura Curricular dos Cursos de LPP	94
3.6 Refletindo sobre a UEG	108
Capítulo IV-RETRATANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA SEM RETOQUES	115
4.1 Caracterização do campo de pesquisa	115
4.1.1 Estrutura física	116
4.1.2 Princípios e objetivos da escola	117

4.1.3 A turma observada	120
4.2 Formação e trabalho docente em Língua Portuguesa	120
4.3 Desenvolvimento profissional e formação continuada	126
4.4 Rosinha: professora de Língua Portuguesa	129
4.4.1 Análise da prática docente	138
4.5 Relações democráticas na gestão	146
4.6 Gestora Clara	149
4.6.1 Ação da gestora Clara	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS	173

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação investiga-se a prática de duas professoras formadas em Letras – Português, no Curso de Licenciatura Plena Parcelada da Universidade Estadual de Goiás (LPP/UEG): um Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação que, desde 1999, vem capacitando a maior parte dos docentes que não portam diploma de nível superior e que atuam no ensino básico, em Goiás.

Comumente chamada de “Parcelada”, essa Licenciatura foi criada com o objetivo de responder às exigências previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, homologada em 20/12/1996. Em seu artigo 87, parágrafo 4, que trata das Disposições Transitórias, a Lei n. 9.394 instituiu a Década da Educação (1997-2007) e definiu a admissão somente de professores habilitados em nível superior para atuar nas escolas de educação básica. Nesse artigo ainda está prescrito que os professores atuantes na educação básica sem a devida formação serão capacitados mediante “treinamento em serviço”.

Na ocasião, em Goiás, 61,7% (INEP/MEC, 1997) dos profissionais que compunham o quadro de professores do Sistema Estadual de Educação eram “leigos”; e, ao depararem com tal preceito legal, as autoridades educacionais levaram a cabo a tentativa de diminuir esse *déficit*, oferecendo cursos de caráter emergencial na Universidade Estadual de Goiás, a única vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia com jurisdição educacional normativa ao Conselho Estadual de Goiás (CEE/GO)¹. Assim, para solucionar o impasse causado pela presença de profissionais sem a formação exigida foi encaminhada a proposta de “treinamento em serviço”.

Ao Programa Universidade dos Trabalhadores coube a tarefa de habilitar professores com uma vasta experiência prática, mas sem licenciatura, considerando seus saberes tácitos, sublinhando, como prioridade, uma sólida formação teórico-cultural-científico-política, articulada à prática, e proporcionando mais qualidade cognitiva ao processo de construção e reconstrução de conceitos, de teorias, de processos pedagógicos, de procedimentos e de valores. Para esses profissionais impulsionados a participar nos Programas de Formação, que buscavam aperfeiçoamento, o desafio foi produzir novas sínteses, reflexões e reorganização

¹ Embora, na época, a ausência de formação docente em nível superior atingisse setores de todas as áreas de conhecimento que compõem o currículo dos ensinos fundamental e médio, esta pesquisa apresenta uma investigação relacionada apenas à disciplina Língua Portuguesa.

das ações, em diferentes níveis, de forma a superar as crescentes dificuldades encontradas no cotidiano do trabalho docente.

As duas professoras selecionadas como sujeitos da presente investigação representam esse contingente de profissionais experientes que, para TARDIF (2002, p. 38), “no exercício de suas próprias funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio.” Por isso, para responder ao seguinte problema de pesquisa: “Qual é o impacto da formação da LPP em Letras da UEG, na prática do professor de Língua Portuguesa, que atua na Educação Básica?”, foi necessário coletar algumas informações sobre o passado delas (amostra intencional), suas trajetórias de vida estudantil e profissional, bem como mergulhar em suas práticas escolares.

Esta investigação de cunho qualitativo, na modalidade de estudo de caso associado à história de vida, com observação direta, análise de entrevistas e depoimentos, é orientada pelo método dialético. As entrevistas foram realizadas com o propósito de complementar os dados colhidos na observação durante o período de novembro de 2007 a junho de 2008.

A revisão da literatura que permitiu a elaboração do referencial teórico contempla os seguintes eixos:

- O contexto das políticas públicas, quando surge o Programa de Universidade para os Trabalhadores da Educação, tomando por base os Documentos do MEC/CNE e os ensinamentos de Azevedo (1997); Bianchetti (1997); Torres (1998); Faleiro e Toschi (2001); Brzezinski (2003); Pino (2003); e Saviani (2006).
- A proposta da Universidade Estadual de Goiás e do Programa da LPP, assentando a análise em Nóvoa (1995); Veiga (1996); Catani *et al* (2001); Bussmann e Abbud (2002); Chauí (2003); e Brzezinski, Carneiro e Brito (2005).
- O enfoque do Curso de Letras no Convênio II (2001-2004), buscando o próprio projeto e autores como Alarcão (1996); Garcia (1999); Tardif (2000). Libâneo (2002) e Brzezinski, Carneiro e Brito (2004).

O objetivo geral da investigação foi verificar a consonância entre o que preceitua o Projeto Pedagógico (PP) do Curso de Letras na Licenciatura Plena Parcelada da Universidade Estadual de Goiás e a prática cotidiana das duas licenciandas formadas pelo Convênio II (2001-2004), no Pólo Aparecida de Goiânia, atuando como professoras de Língua Portuguesa em uma Escola Pública Estadual de Goiânia.

Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

1- Identificar o perfil do profissional que a universidade pretendia formar, a partir de análise do PP do curso de Letras;

2 - Observar os impactos na prática pedagógica das educadoras e na qualidade de ensino na sala de aula;

3 - Verificar as contribuições que o curso da LPP em Letras trouxe à atuação profissional das professoras na escola em que atuam.

A seleção do campo empírico teve início no segundo semestre de 2007, quando foram estabelecidos os primeiros contatos com a escola pública de Goiânia/Goiás e com as professoras envolvidas. Essa fase exploratória possibilitou, também, uma maior delimitação do referencial teórico que dá suporte à pesquisa. A escolha da escola e das professoras foi baseada em uma amostra intencional, que atendeu aos seguintes critérios:

- Escola pública estadual em Goiânia;
- Licenciadas em Letras egressas do Convênio II LPP/UEG;
- Professoras experientes atuando no ensino fundamental em escola pública;
- Profissionais com funções distintas na escola, uma professora de língua portuguesa em sala de aula e uma gestora.

No primeiro semestre letivo de 2008, foram coletados dados por intermédio de observações em sala de aula, com registros em diário de campo. No sentido de complementar os dados que a técnica de observação direta não conseguia identificar, também foram feitas entrevistas semiestruturadas com a professora de português e com a gestora da escola. Nas suas diversas fases, os resultados obtidos por esta investigação permitiram agregar informações importantes sobre o estudo da formação inicial de professores, estabelecer o confronto com a prática educativa na escola básica e identificar mudanças na prática docente do professor formado pela LPP de Letras.

O processo escolhido para a elaboração deste estudo permitiu que as ideias que norteiam e alimentam a dissertação fossem desenvolvidas e organizadas em quatro capítulos, construídos da seguinte maneira:

- Capítulo I, contendo a apresentação do método e da metodologia da investigação, ou seja, os caminhos percorridos para a coleta e análise dos dados.
- O capítulo II, contemplando a análise da evolução das políticas públicas que orientam a formação dos professores no Brasil, sob a influência do contexto sócio-histórico-econômico atual, globalizado e de cunho neoliberal, a fim de

compreender as concepções de educação e de formação de professores presentes na legislação brasileira – LDB, LDB de Goiás, PNE e nas Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores.

- O capítulo III, detalhando a organização e o desenvolvimento do Curso de Licenciatura Plena Parcelada de Letras da Universidade Estadual de Goiás, a partir da descrição de seu programa emergencial de formação de professor.
- O capítulo IV, analisando os dados coletados em diário de campo durante a observação, a fim de perceber em que medida o curso de LPP em Letras influencia a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional das professoras observadas.

Nas considerações finais, o resultado da pesquisa é articulado a discussões e a algumas proposições pertinentes aos problemas identificados no decorrer do trabalho.

CAPÍTULO I

METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, são apresentados o método e a metodologia adotados na condução desta pesquisa, classificada na modalidade estudo de caso (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; BOGDAN e BIKLEN, 1994) associado a relatos de história de vida (NÓVOA, 1992; HUBERMAN, 1992; GOODSON, 1992; MOITA, 1992). A base de sustentação teórica dessa investigação é o materialismo histórico-dialético (MARX e ENGELS, 2006) e o tratamento dispensado à coleta e à interpretação dos dados segue uma perspectiva qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994) de análise de conteúdo (FRANCO, 2005).

1.1 Método

A doutrina marxista proporcionou uma alteração na visão dos fenômenos sociais, até então imersos em concepções idealistas. Na obra *A ideologia alemã*², Marx e Engels discutiram as bases da teoria materialista histórico-dialética contrapondo as ideias de Hegel e Feuerbach de que “a história era resultado das ideologias e da presença dos ‘heróis’, ao invés de buscar nas formações sócio-econômicas e nas relações de produção os fundamentos verdadeiros das sociedades” (TRIVIÑOS, 1987, p.51).

Na formulação de Marx e Engels (2006, p.53-56), a história começaria na produção dos instrumentos necessários para satisfação fisiológica dos indivíduos, que deve ser realizada todos os dias: alimentação, abrigo, proteção contra o frio e outros. Depois de satisfeita essa primeira necessidade, uma segunda condição seria a formação de novas obrigações advindas da ação de busca e criação dos meios de sobrevivência. E a terceira seria a constituição da família, que acabaria por ampliar as relações sociais à medida que a população crescesse.

Nesse sentido, na busca pela sobrevivência e reprodução, a relação natural entre os indivíduos passa a ser percebida também como relação social, em que a cooperação entre os homens é estabelecida, segundo suas condições, modo e finalidade. Assim, a história dos

² Escrita entre 1845-1846 e publicada pela primeira vez em 1932.

homens deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e do intercâmbio, uma vez que ao surgir a cooperação também aparece a sua força produtiva.

A consciência, que não aparece em sua forma pura, mas contaminada pela matéria, surge só depois que essas etapas de desenvolvimento histórico são cumpridas. A força de produção, o estado social e a consciência podem e devem estar em contradição, pois a divisão do trabalho pode distribuir atividades espiritual (intelectual) e material, para indivíduos diferentes. Essa desigualdade quantitativa e qualitativa do trabalho e de seus produtos é refletida no conflito de interesses individuais e coletivos:

[...] existe cisão entre o interesse particular e o interesse comum, e enquanto, por conseguinte, a atividade também não é dividida de modo voluntário, mas naturalmente, a própria ação do homem torna para ele uma força estranha a ele próprio, que o subjuga e a ele se opõe, em vez de ser por ele dominada (MARX; ENGELS, 2006, p. 59).

No entendimento desses autores, a contradição entre o interesse particular e o geral³ acaba por produzir uma alienação, a compreensão de Estado. A cooperação que não é voluntária, mas natural, passa a ser vista como uma força estranha, cuja origem é ignorada pelo indivíduo. Dois pressupostos práticos são necessários para a superação desta alienação. Primeiro, é preciso que seja “produzida uma massa humana totalmente destituída de propriedade” e, segundo, “que se encontre ao mesmo tempo em contradição com o mundo de riquezas e de cultura existente de fato”(MARX; ENGELS, 2006, p. 61).

Nesta visão, a realidade é compreendida objetivamente, uma vez que existe independentemente das ideias e dos pensamentos. O desafio do pensamento está em trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real. Tais fundamentos estão enraizados no modo de produção da existência. Nesse sentido, Marx e Engels (2006) consideram que:

A forma pela qual os homens produzem seus meios de vida depende, sobretudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que eles precisam reproduzir. Não se deve, porém, considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, ou seja, a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se muito mais de uma forma determinada de atividade dos indivíduos, de uma forma determinada de manifestar sua vida, um *modo de vida* determinado. Da maneira como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com *o que* produzem como com *o modo* como produzem. O que os indivíduos são, por conseguinte, depende das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 2006, p.44).

³ No entendimento de Marx e Engel (2006, p.61), o geral é de fato a forma ilusória da coletividade.

Assim, o trabalho e as relações sociais de produção constituem, na concepção materialista de realidade, as categorias fundantes que definem o homem concreto, histórico, situado em um tempo e espaço, os modos de produção de sua existência, o critério de verdade/conhecimento e o princípio educativo por excelência. O conhecimento produzido pelos homens terá caráter prático, cujos elementos corroboram a compreensão e intervenção no real, se a metodologia utilizada para a sua produção, desde o início, articular momentos de reflexão teórica e de inserção empírica.

Como método de pesquisa, o materialismo histórico-dialético demanda que a apreensão e a análise do fato investigado ocorram dentro dessa visão globalizada, pois apenas a partir dessa prática é possível a identificação de suas próprias contradições e a compreensão das múltiplas determinações que a realidade estabelece como verdade e tendência. De acordo com essa concepção, o conhecimento não pode ser alcançado a partir da mera observação do fenômeno; é preciso buscar aquilo que o constitui e avaliar como as partes são articuladas, produzindo um todo intimamente relacionado.

Para Marx e Engels (2006, p.52), essa é a forma de superar as aparências do fenômeno, alcançar sua essência e atingir seus determinantes:

Não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida.

E é neste sentido que Brzezinski, Carneiro e Brito (2005, p.10) descrevem e explicam o materialismo histórico-dialético como método científico,

[...] que se preocupa com a interconexão de todos os aspectos de cada fenômeno e que resulta de um processo de movimento de conexão, interdependência e interação para compreensão do mundo. É nesse processo de conhecimento do desenvolvimento histórico que leis, categorias e conceitos que existem objetivamente auxiliam os pesquisadores na compreensão do real.

Também Richardson (1999) explicita o fato de o materialismo dialético apresentar princípios fundamentais que compreendem a conexão universal dos objetos e fenômenos, o movimento permanente e o desenvolvimento; e de estes princípios encontrarem-se ligados às leis de unidade e luta dos contrários, ao princípio da conexão universal, da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa e da negação da negação.

Para Yamamoto (1994, p. 49), de acordo com Marx, “o momento da investigação tem que captar com detalhes a matéria, analisar suas formas de evolução, assim como rastrear sua conexão íntima. Somente nesse momento é que se pode expor adequadamente o movimento do real”. Por isso, na visão de Frigotto (1997, p. 77), a postura antecede o método, pois este se vincula a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. O método torna-se, assim, o mediador “no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais”.

Sendo assim, adotar uma postura metodológica dialética implica buscar desvendar a constituição do todo por meio de aproximações sucessivas, sem a pretensão de esgotar a complexidade e dinamicidade da realidade observada. E esta é a justificativa fundamental da escolha do materialismo histórico-dialético como método investigativo desta pesquisa, que busca identificar os impactos da formação na prática docente de duas professoras egressas da LPP em Letras, principalmente no que se refere à mudança de estratégias, de atitudes e ampliação do conhecimento específico.

Neste estudo de caso, tal como explicitado por Foulquié (1978, p. 110), a postura dialética adotada caracteriza-se “[...] como uma atitude dinâmica do espírito sempre em guarda para jamais deter-se na sua progressão para o conhecimento do real”. Isto é, toda realidade é atravessada por conflitos internos e pela luta dos contrários que obrigam mudanças e provocam momentos de afirmação, negação e superação.

E, também por essa razão, as categorias de identificação e de análise dos elementos relevantes para a compreensão do fenômeno não são definidas aprioristicamente, mas tomadas como “conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações”. Como explica Cury (1978, p. 15):

Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade. Devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar. Elas não são algo definido de uma vez por todas. A proposição dessas categorias não possui um fim em si mesma. Elas ganham sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social concreta, compreensão esta que por sua vez, só ganha sentido quando assumida pelos grupos e agentes que participam de uma prática educativa. As categorias possuem a função de intérpretes do real e a função de indicadores de uma estratégia política. Portanto, a exposição formal que se segue só tem sentido enquanto instrumento metodológico de análise, ligado a prática educativa, no contexto de um tempo e um lugar determinados.

Nesta perspectiva, as categorias totalidade, contradição, mediação e alienação são selecionadas como referências fundamentais para sustentar o processo de reflexão sobre o real

e a sua reprodução intelectual. No entanto, não são tratadas isoladamente, mas se constituem de forma articulada, pois buscar conexão é considerar cada fenômeno no conjunto dos aspectos e manifestações da realidade em que se insere o fenômeno.

Enquanto categoria da Teoria Social de Marx, a totalidade conduz ao conhecimento da unidade do real que representa uma compreensão mais específica de cada campo ou particularidade desse real. A totalidade não quer dizer todos os fatos ou a soma das partes. Implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode ser reconhecido e compreendido como um momento definido e em relação com outros fenômenos; isto é, como nas palavras de Foulquié (1978, p. 101): “[...] o nosso saber constitui um todo solidário onde as partes só têm significado quando integradas no todo; mas as partes modificam o significado desse todo pelo fato de nele estarem inseridas”.

Esta categoria, totalidade, permite compreender a dinâmica do próprio real nas suas íntimas leis e conexões internas. Kosik (1976, p. 35) alerta que, na realidade, totalidade não significa todos os fatos. “Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido.” Para esse autor, o fenômeno pertence a uma totalidade complexa, ou seja, ao mesmo tempo em que é particular, devido a sua especificidade, só tem sentido se sua essência for buscada a partir da totalidade em que se insere.

A totalidade, um fenômeno dialético pleno de contradições e evidenciado como uma relação entre a parte e o todo, entre o particular e o geral, torna-se eixo central e tem significado fundamental no estudo de qualquer problema da realidade. Desta forma, a adoção do método dialético no estudo de um fenômeno implica duplo esforço: o de verificar a influência da totalidade sobre o fenômeno que lhe é relativo e o de averiguar como esse fenômeno interage com o contexto que o afeta e influencia a referida totalidade.

Por isso, para perceber o impacto de uma formação no trabalho docente, como no caso desta pesquisa, não é suficiente apenas analisar profundamente as técnicas, os procedimentos pedagógicos, o conhecimento e a relação professor-aluno, mas é necessário compreender, como ponto de partida, que local de trabalho é a escola e qual a sua relação com a sociedade capitalista contemporânea. Ou seja, ao buscar as relações da escola com essa totalidade, é possível entender o contexto em que a professora desenvolve seu trabalho e, assim, avançar na compreensão de sua prática.

Qualquer fenômeno que se proponha conhecer não pode ser visto como estático ou fixo, mas como um processo em constante mudança e, portanto, sede de contradições. Estudar um fato implica analisá-lo em suas determinações particulares, compreendendo as mediações,

as relações mais essenciais que lhe atribuem dinamicidade, sempre de forma articulada à totalidade. A contradição é, pois, o princípio básico da lógica dialética. Essa categoria está tanto no pensamento como na realidade. Portanto, se a realidade é viva, dinâmica e em movimento, assim também deve ser o pensamento. “Tudo está em movimento. A fonte do movimento e do desenvolvimento são as contradições internas de um objeto ou fenômeno” (RICHARDSON, 1999, p.47).

Por isso, ao falar sobre a contradição, Cury (1979, p.11) adverte que “pretender expressar o real contraditório [...] é buscar nas relações sociais a matéria dessa expressão e como essas articulam o discurso pedagógico com a totalidade”. Também, para ele, o conceito de mediação indica que nada é isolado, que há uma conexão dialética em tudo que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso. A distinção existente entre esses aspectos oculta uma relação mais profunda que é fundamentada nas condições gerais da realidade.

Em relação à pesquisa sobre os professores e a produção de conhecimentos, por exemplo, a categoria mediação auxilia na compreensão da ação recíproca que ocorre entre as partes e destas com o todo, determinando, assim, a sua configuração. Tal determinação não ocorre de forma unidirecional, nem no que tange do todo para as partes, nem no caso inverso; e os termos propostos por Cury (1979, p.46) bem expressam a importância dessa categoria para a análise que se propõe aqui:

A categoria da mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Nesse todo, os fenômenos ou conjunto de fenômeno que o constituem não são blocos irreduzíveis que se oponham absolutamente, em cuja descontinuidade, a passagem de um ao outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente.

Nessa perspectiva, é possível deduzir que esse conjunto de fenômenos se liga ao todo de que faz parte e do qual funciona como parte, por meio dessas relações que, por sua vez, o ligam a seus próprios elementos. As mediações abrem espaço para que as teorias se concretizem, tornando-se guias das ações. Logo, “sem as mediações, as teorias tornam-se vazias e inertes, e sem as teorias tornam-se cegas ou caolhas”. Em síntese, “a mediação rejeita relações de inclusão ou exclusão formais e expressa relações concretas, que remetem um fenômeno ao outro” (CURY, 1979, p. 47).

Nesse sentido, também a categoria alienação encontra-se na própria realidade contemporânea. A alienação é algo produzido pelas condições reais de existência humana, é

“resultado da própria ação social dos homens, da própria atividade material quando esta se separa deles, quando não a podem controlar e são ameaçados e governados por ela” (CHAUI, 2006, p.74).

Segundo Marx e Engels (2006, p. 61-62), o fenômeno da alienação, seja em seu aspecto político, econômico ou cultural, encontra-se cada vez mais presente em nossa sociedade e, por isso mesmo, demanda uma mudança revolucionária, uma efetiva desalienação:

Essa “alienação” – [...] – pode ser superada apenas sob dois pressupostos práticos. Para que ela se transforme num poder “insuportável”, isto é, um poder contra o qual se faz uma revolução, é necessário que tenha produzido a massa de humanidade como massa totalmente “destituída da propriedade”; e que se encontre, ao mesmo tempo, em contradição com um mundo de riquezas e de cultura existente de fato, coisas que pressupõem, em ambos os casos, um grande incremento da força produtiva, ou seja, um alto grau de desenvolvimento; por outro lado, este desenvolvimento das forças produtivas (que implica já que a existência empírica real dos homens se passe em um plano *histórico-mundial* e não na vida puramente local) é um pressuposto prático [...]; e também porque apenas com este desenvolvimento universal das forças produtivas pode-se dar um intercâmbio universal entre os homens, em virtude do qual, de um lado, o fenômeno da massa “destituída de propriedade” se produz simultaneamente em todos os povos (concorrência universal), fazendo com que cada um deles dependa das revoluções dos demais; e, finalmente, porque põe indivíduos empiricamente universais, histórico-mundiais, no lugar de indivíduos locais.

Também no campo educacional, devido à alienação, muitas vezes o professor acaba não atuando como um produtor, mas apenas como um servidor daqueles que desejam reproduzir o pensamento dominante; e seus alunos acabam sendo igualmente transformados em meros produtos de um sistema capitalista. O professor, ao colocar-se neste lugar de proletário alienado, pode envolver-se em ações que são contrárias aos seus interesses e, como resultado dessa submissão, pode tornar-se um profissional estranho a si mesmo, aos outros indivíduos, à profissão, àquilo que produz e ao ambiente em que vive.

Por isso, para Cury (1979, p.160), “A sala de aula ou qualquer outro lugar em que se dê a relação pedagógica é um lugar de luta em que ao conhecimento falso do real se põe e complementa um conhecimento superador do *sensu comum* e revelador do real, dentro de uma perspectiva de totalidade”. A emancipação, portanto, não pode ser interpretada como a conquista de um direito individual profissional, mas como a construção das conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social mais amplo, que também deve ser transformado:

A relação dialética entre o sujeito (individual ou coletivo) e o objeto coloca o primeiro na perspectiva de uma teoria que seja guia da ação projetada de transformação da realidade. A teoria possibilita uma compreensão mais abrangente das leis determinantes de uma realidade. Na medida em que o sujeito domina essas leis pela mediação da teoria, esta pode motivar a ação transformadora da mesma realidade (CURY, 1979, p.160).

Nesta ótica, é importante que o conhecimento adquirido na universidade pelos professores forneça elementos para que eles não aceitem a hierarquia espontânea das atividades dada pela vida quotidiana, mas que seja uma parcela importante para o processo de sua formação emancipatória. A hierarquia espontânea das atividades da vida quotidiana é comandada pela lógica da sociedade produtora de mercadorias, isto é, pela divisão social do trabalho. E, para que isso se transforme, é necessário que a licenciatura seja um processo de formação teórica, intelectual e cultural, que envolva aspectos de natureza ética e política. Para tornar-se um professor emancipado, é preciso apropriar-se do conhecimento, desenvolver argumentos e adquirir capacidades pedagógicas sólidas e críticas. Do contrário, não será capaz de evitar a reprodução do senso comum, que é oriunda de uma prática quotidiana alienada.

E é sobre este fato, o da superação, que interessa a essa pesquisa investigar, quando pergunta sobre o impacto da formação da LPP em Letras da UEG, na prática de profissionais que atuam na educação básica. E é por essa razão, por entender que esse é um processo dialético, que o método e as categorias inerentes à doutrina marxista - totalidade, contradição, mediação e alienação - são tomados como procedimentos científicos construídos historicamente e não aprioristicamente (FRIGOTTO, 1997, p. 73).

Elencar o materialismo histórico-dialético como pressuposto de investigação significa tomar como objeto de análise o homem em suas relações sociais, em suas atividades práticas, em um mundo do trabalho regido por uma economia política. Enfim, é lançar mão de um método aberto e submetido aos princípios da história, para dar conta de apreender a totalidade, assim como o específico, o singular, a contradição, ou seja, o movimento da realidade dialética de sujeitos situados em um determinado tempo e espaço.

Por isso, também, a opção pela realização de uma pesquisa classificada na modalidade estudo de caso associado a relatos de história de vida, e a adoção de uma perspectiva qualitativa de análise de conteúdo coletado da observação e da entrevista envolvendo duas

profissionais que atuam uma como professora e outra como gestora, no Colégio Mundo das Letras⁴.

1.2 Metodologia

Segundo Lüdke e André (1986, p.17), o estudo de caso é bem delimitado. O fato investigado pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois possui um valor em si mesmo e apresenta interesses próprios, que incidem naquilo que ele tem de único, de particular, de singular. Para as autoras, esta modalidade de pesquisa apresenta características que orientam a ação da investigação:

1. Visa à descoberta, no sentido de que os pressupostos teóricos iniciais servem como estrutura básica para o levantamento das informações, às quais podem ser acrescentados novos elementos e novas referências teóricas.
2. Enfatiza a interpretação do contexto; fato de extrema relevância para a compreensão do objeto de estudo.
3. Retrata a realidade completa e profundamente, já que a contextualização revela a multiplicidade de dimensões que envolvem determinada problemática.
4. Utiliza uma variedade de informações que podem ser cruzadas, com objetivo de confirmar ou rejeitar hipóteses e descobrir novos dados.
5. Revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas, pois, ao apresentar seu relato, o pesquisador permite que o leitor faça as suas análises associando os dados do estudo de caso com suas próprias vivências.
6. Procura representar diferentes pontos de vista a partir de uma determinada situação social.
7. Apresenta os resultados de forma diversificada, por meio de desenhos, fotografias, discussões, mesa-redonda e relatos.

Bogdan e Biklen (1994, p.89) também explicam que o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documento ou de um acontecimento específico”. Brzezinski (2007) salienta que essa é uma modalidade de investigação que “envolve pesquisador e pesquisados em uma ação que tem o propósito de descobrir alternativas para descrever e analisar problemas que atingem segmentos

⁴ Colégio Estadual Mundo das Letras é um nome fictício, para preservar a identidade da escola pública pesquisada.

populacionais mínimos, quando comparados à natureza das pesquisas quantitativas” (BRZEZINSKI, 2007, p.9).

Portanto, a grande vantagem do estudo de caso é permitir ao pesquisador concentrar-se em um determinado aspecto ou situação, e assim possibilitar a identificação dos diversos processos que interagem naquele contexto. O ponto forte do estudo de caso é que o conhecimento almejado apresenta um valor único, próprio e singular, que começa desde a coleta de dados até as decisões que vão sendo tomadas, em função do próprio objetivo do trabalho.

Em suma, o estudo de caso requer acompanhamento sistemático do cotidiano dos sujeitos investigados e do conhecimento detalhado da instituição em que atuam; o que justifica a sua escolha para o desenvolvimento desta pesquisa, que estuda um fato determinado (o impacto da formação superior), em uma situação distinta (na atuação pedagógica de duas licenciandas), com características únicas (egressas das Parcelas – UEG), em uma organização definida (atuando em uma escola pública de educação básica), ao longo de um período estipulado (durante um semestre) e a partir de observações singulares (diário de campo) e entrevistas reais (relato sobre história de vida).

A motivação para a utilização das histórias de vida como recurso metodológico se deve ao fato de tal recurso se apresentar, no contexto da pesquisa, mais apropriado para a obtenção de dados sobre os percursos pessoais e profissionais das docentes. Na área da educação, o uso cada vez mais disseminado das histórias de vida tem contribuído para uma melhor compreensão da condição docente, na medida em que renova as teorizações e as tendências de pesquisa e formação profissional. A opção pela narrativa de histórias de vida foi inspirada em trabalhos científicos de autores que trazem professores como protagonistas de pesquisas, como Nóvoa (1992), Huberman (1992), Goodson (1992), Moita (1992), entre outros.

Para Moita (1992, p.116),

Só uma história de vida permite captar como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos.

As histórias de vida permitem ao professor buscar o saber advindo da sua experiência, o saber experiencial⁵, na sua memória. A pluralidade desses conhecimentos é interpretada na prática, em vivências significativas, que vão sendo compreendidas e selecionadas como atitudes necessárias ao desenvolvimento de sua docência cotidiana. Nesse sentido, a partir do relato de sua história de vida, é possível ao professor rememorar seu trabalho e fazer um encontro entre sua vida pessoal e profissional, que o ajuda a compreender o “‘papal’ da profissão ‘na vida’ e o ‘papal da vida’ na profissão” (MOITA, 1992 p.116).

Ao constatar que nas análises sobre a prática docente o professor é visto como um profissional separado de sua vida pessoal, Goodson (1992) aponta a consideração de sua voz como uma possibilidade de superação desta “cisão”. Argumenta que os dados sobre a história de vida deles são importantes para os estudos de investigação educacional e que, por isso, são necessárias estratégias que maximizem, em sentido real, esse falar. Desse modo, “ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, ‘a vida’, é de grande interesse quando os professores falam de seu trabalho”; é, enfim “um respeito pela vida” (GOODSON, 1992, p.71).

Esse autor defende a utilização de dados sobre as histórias de vida na pesquisa educacional, fundamentando-se nos seguintes argumentos:

1. A consistência do discurso dos professores quanto às suas vidas e interpretação da conduta e prática docente.
2. Nas experiências de vida e no ambiente sociocultural formamos a pessoa que somos, o sentido do eu;
3. O estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre o ensino e a prática educativa;
4. É no contexto escolar que os estádios e decisões referentes à carreira podem ser analisados;
5. Na carreira docente, há incidentes críticos nas vidas dos professores que podem afetar a sua percepção e prática profissionais;
6. Os estudos sobre as vidas dos professores podem clarear a relação do indivíduo com a história da sociedade.

Em virtude da possibilidade de reflexão sobre as realidades pessoal e coletiva, a história de vida evidencia o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus

⁵ Tardif (2005, p.54) destaca o saber da experiência como sendo a soma de todos os demais saberes (da formação profissional, curriculares, disciplinares) os quais são “retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

valores e como vai moldando a sua identidade relacionando-a aos seus contextos. É dizer que em se tratando de uma abordagem que resgata a memória do sujeito que viveu determinada experiência, a história de vida mostra como o professor constrói sua carreira e demonstra como estão presentes as vivências e interações de suas práticas profissionais e pessoais, que formam sua identidade. Para Nóvoa (1992, p.16),

[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Dessa perspectiva, os estudos relacionados às vidas das professoras auxiliam para que a pessoa seja vista em relação ao seu tempo; possibilitam a intersecção de sua história de vida com a da sociedade; evoca, assim, suas escolhas e a formação profissional vivenciada. O caráter histórico desse tipo de estudo possibilita rever o passado por meio dos relatos individuais, analisando criticamente o presente e as possibilidades de ações para o futuro.

Haguette (1987) considera que exceto talvez a observação participante, a história de vida, mais do que qualquer outra técnica, é aquela capaz de dar sentido à noção de processo. Este “processo em movimento” requer uma compreensão íntima da vida de outros, o que permite que os temas abordados sejam estudados do ponto de vista de quem os vivencia, com suas suposições, seus mundos, suas pressões e constrangimentos.

A história de vida pode ser enfocada sob duas perspectivas: como um documento ou como uma técnica de captação de dados. Para a autora, o que caracteriza teoricamente a história de vida, e que a diferencia da ficção e da autobiografia, é o fato de atender mais aos propósitos do pesquisador que do autor:

[...] está preocupada com a fidelidade das experiências e interpretações do autor sobre seu mundo. [...] o pesquisador deve tomar certas medidas para que o ator social cubra todas as informações de que ele necessita, que nenhum fato seja omitido, que as informações recebidas sejam checadas com outras evidências e, finalmente, que as interpretações do autor sejam honestamente fornecidas (HAGUETTE, 1997, p.80).

Por isso, nesta pesquisa, durante a entrevista, o roteiro orientador do diálogo entre pesquisador e sujeito é balizado pelos seguintes aspectos: o surgimento do interesse pela docência; as referências pessoais das professoras; as dificuldades encontradas no período de formação; e a autoavaliação do curso de Letras/LPP, considerando o seu desempenho como professora de Língua Portuguesa e gestora de uma unidade escolar pública. Isto porque o

objetivo é compreender a dimensão cultural da vida escolar, os sentimentos, os valores, as relações, as atitudes e as práticas pedagógicas que caracterizam a experiência educacional; ou seja, as formas de aprender, os métodos didáticos, as relações professor-aluno, a convivência com os colegas de profissão, os conteúdos escolares, os papéis dos diferentes sujeitos educacionais, a disciplina, dentre outros inúmeros fatores.

Esses elementos são lembrados por meio de narrativas de histórias de vida de sujeitos individuais que vivem intensamente o cotidiano da educação, criteriosamente selecionados, em torno de acontecimentos passados, sob uma perspectiva de totalidade, que envolve o presente e o futuro, como forma de compreensão dos processos formativos atuais. É assim que a história de vida constitui-se em uma técnica valiosa que capta o que sucede na “encruzilhada da vida individual com o social” (QUEIROZ, 1988, p.36), em uma alternativa capaz de resgatar a riqueza e a importância das histórias narradas por pessoas anônimas, devolvendo às mesmas o seu lugar fundamental de fazedores da história, mediado por suas palavras.

Nas palavras da autora, a história de vida pode dar sentido à noção de “processo em movimento” e fornecer ao pesquisador uma riqueza de detalhes sobre o objeto de estudo. Dessa forma, é possível descobrir e valorizar todo um universo docente, possibilitando a elucidação de fatos que fazem parte de sua formação e de seu imaginário individual e coletivo.

Também Queiroz (1988) considera que toda história de vida encerra um conjunto de depoimentos⁶ e que, embora possa ser o pesquisador quem escolhe o tema, formula as questões ou esboça um roteiro temático, é o narrador quem decide o que narrar. A autora vê na história de vida uma ferramenta valiosa exatamente por se colocar no ponto o qual se cruzam vida individual e contexto social. Ela define história de vida como:

[...] o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os

⁶ Queiroz (1988, p.21) diferencia história de vida de depoimento pela forma específica de agir do pesquisador no momento da coleta das informações, assim dizendo: “Ao colher um depoimento, o colóquio é dirigido diretamente pelo pesquisador; que pode fazê-lo com maior ou menor sutileza, mas na verdade tem nas mãos o fio da meada e conduz a entrevista. Da ‘vida’ de seu informante só lhe interessam os acontecimentos que venham a se inserir diretamente no trabalho, e a escolha é unicamente efetuada com este critério”. Diferente do depoimento, na história de vida, quem decide o que deve ou não ser contado é o narrador, ainda que seja o pesquisador quem, sutilmente, dirija a conversa.

membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global (QUEIROZ, 1988, p.20).

Assim é o procedimento dado a esta pesquisa: ter o sujeito como foco central, além de priorizar sua história como constitutiva do processo de formação docente. Nesse sentido, entendendo que toda atividade humana é constituída de história, destaque muito importante é dado às histórias que as professoras contam sobre suas vidas, suas formações, suas experiências e suas escolhas pessoais e profissionais. Por isso, a identificação dos elementos relevantes à compreensão de suas posturas pedagógicas segue os critérios sugeridos por Franco (2005, p. 9), quando alerta para o fato de que a análise de conteúdo requer a identificação de categorias após exame minucioso dos dados, isto é, *a posteriori*, pois “implicam constantes ida e volta do material de análise à teoria”. Neste estudo de caso, a formação, o trabalho docente, o desenvolvimento profissional, a formação continuada e as relações democráticas na gestão são categorias de análise que emergiram da sistematização dos dados coletados e servem como parâmetros para a identificação dos impactos que o curso da LPP em Letras trouxe para a atuação profissional dessas professoras.

Franco (2005, p. 11) esclarece que é cada vez mais comum a utilização de uma análise de conteúdo para produzir inferências acerca de dados verbais e/ou simbólicos, obtidos essencialmente a partir do interesse do pesquisador, de suas perguntas e de suas observações; e que, para tanto, devem ser definidos alguns critérios de descrição, inferências e interpretação. Segundo explica, a descrição é a “enumeração das características do texto, resumida após um tratamento inicial” e a inferência é “o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação” (FRANCO, 2005, p.25-26).

A autora também define a unidade de registro como a menor parte do conteúdo, podendo ser de diferentes tipos; porém, mesmo estando inter-relacionadas e em complementaridade, cada uma delas deve estar adaptada à investigação. A unidade de contexto, por sua vez, consiste na parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, pois imprime significado às unidades de análise. A análise de contexto “deve ser considerada e tratada como unidade básica para a compreensão da codificação de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões [...] são excelentes para a compreensão do significado exato da unidade de registro” (FRANCO, 2005, p. 44).

Ainda para Franco (2005), a realização de comparações contextuais corrobora o entendimento de diferenças e semelhanças de significados atribuídos pelos sujeitos

investigados. Nesta ótica, as unidades de contextos são trabalhadas para que seja possível clarear as contingências em que as informações são produzidas.

E é a pesquisa de cunho qualitativo, como conceitualizado nas cinco características apresentadas por Bogdan e Biklen (1994, p.47), que pode prover as condições necessárias para a participação ou inserção do pesquisador no universo estudado, para a interação entre os sujeitos que fazem parte da investigação:

- A primeira é que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como o principal instrumento da investigação. O trabalho de campo é intensivo, pois coloca o pesquisador em contato direto e prolongado com o ambiente investigado. Vale lembrar que o investigador é influenciado pelo contexto em que ocorrem os fenômenos.
- A segunda é que os dados coletados são predominantemente descritivos, isso inclui elaboração de protocolos, diários de campo e relatórios circunstanciados de observação, bem como análise de depoimentos e entrevistas. Os dados são analisados, tanto quanto possível, respeitando a forma em que foram registrados, exigindo o máximo de atenção do pesquisador.
- A terceira refere-se a uma maior preocupação pelo processo do que pelo resultado. O pesquisador deve dar atenção especial ao significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida. Sendo assim, os diferentes pontos de vista dos participantes permitem a compreensão das situações vivenciadas.

Para esses autores, na pesquisa qualitativa, normalmente, a análise não aparece como um processo indutivo. É por meio da análise dos dados que o pesquisador consegue focar o estudo, ou seja, na medida em que o estudo se desenvolve é que o problema de pesquisa e o quadro teórico podem ser especificados. O aspecto mais relevante nesse tipo de pesquisa é a questão do significado, ou seja, “o modo como as pessoas dão sentido às suas vidas”. Para tanto, os investigadores qualitativos “estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.51).

Conforme Richardson (1999, p.158), também as técnicas de amostragem permitem selecionar componentes adequados para os propósitos da investigação. Para ele, uma amostra é definida como “qualquer subconjunto do conjunto universal ou da população”. Os elementos que formam a amostra relacionam-se intencionalmente de acordo com as características estabelecidas no plano do pesquisador. Nesta pesquisa, a técnica escolhida foi a amostra intencional.

Conforme relatado na página 13, a escolha do universo dos sujeitos respeitou quatro critérios que foram assim definidos pelo interesse que se tem em conhecer a trajetória das professoras de Língua Portuguesa ao longo das diferentes fases de sua carreira, até o momento atual; os elementos que influenciam a permanência delas em escola pública e os motivos da decisão de ingressar em um curso de Letras/UEG na modalidade parcelada.

Assim que foram estabelecidos os contatos iniciais com os professores e coordenadores responsáveis pelo turno vespertino, foram também obtidas explicações e esclarecimentos sobre a estrutura e funcionamento da instituição. Esse momento foi de grande importância, pois serviu como um movimento de aproximação da realidade e de promoção mútua de uma sensibilização para a consecução dos objetivos da pesquisa. A pesquisadora foi bem acolhida e as pessoas se dispuseram a colaborar. Houve o apoio dos professores, coordenadores e gestores não apenas no sentido de fornecer informações, mas também de disponibilizar horários de aulas, e de permitir a participação em reuniões de coordenação com os professores (Parada Pedagógica e Conselhos de Classe). E, em uma dessas visitas, foi possível também obter o Projeto Pedagógico da escola, de 2008.

De acordo com Lüdke e André (1986, p.39), os documentos representam uma fonte “natural” de informação. “Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. A análise sobre os pressupostos de gestão, a estrutura física e curricular, a organização didático-pedagógica, a formação e a titulação dos professores e funcionários foi feita a partir da leitura do Projeto Pedagógico e do cruzamento de informações obtidas por meio de observações e entrevistas na etapa de análise e interpretação de dados.

No primeiro semestre letivo de 2008 (fevereiro a junho), foi desenvolvida a observação em sala de aula, em conselho de classe, em reuniões pedagógicas, com registros em diário de campo e elaboração de relatórios circunstanciados. As entrevistas semiestruturadas com a professora e a gestora foram realizadas com o propósito de complementar dados que a técnica de observação direta não conseguiu desvelar.

Richardson (1999, p.207-208) esclarece que

O termo *entrevista* é construído a partir de duas palavras, *entre* e *vista*. *Vista* refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. *Entre* indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo *entrevista* refere-se ao *ato de perceber realizado entre duas pessoas*.

A entrevista é um importante instrumento de coleta de dados que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre o pesquisador e o sujeito entrevistado. Cada

entrevista proporciona um riquíssimo material de análise. Para desenvolvê-la, é necessária uma aproximação de respeito entre entrevistador e entrevistado, para que ocorra um bem-estar na relação entre ambos; e um cuidado especial na compreensão dos relatos, respeitando a cultura e as individualidades da pessoa entrevistada. Deve haver ainda a disponibilidade, o interesse, e a confiança por parte do entrevistado, para que possa contribuir com sua experiência de forma satisfatória. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.139), [...] “as boas entrevistas revelam paciência”, pois é um caminho de trabalho intenso.

Conforme Lüdke e André (1986, p.33), a entrevista semiestruturada serve para complementar os dados e deve ser desenvolvida a partir de um esquema básico de perguntas, com o intuito de esclarecer informações confusas, obtidas durante a observação direta do fenômeno ou na primeira análise dos aspectos registrados. Segundo as autoras, na entrevista semiestruturada, o diálogo mantido entre pesquisador e pesquisado cria uma relação de interação. Há a aproximação do pesquisador que, por alguns minutos, mantém uma conversa direcionada apenas ao tema abordado.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.134), a entrevista “[...] é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

O contato com as professoras foi feito com antecedência, com a finalidade de esclarecer os objetivos e pedir autorização para as gravações. Conforme a solicitação das professoras, as entrevistas aconteceram na própria instituição, em uma sala reservada e em horário alternativo ao de aula. A pesquisadora procurou deixá-las à vontade para falar durante a entrevista e solicitou que indagassem sobre qualquer dúvida. As professoras mostraram-se prontamente receptivas ao convite e se declararam privilegiadas em participar da pesquisa. Foram realizadas duas entrevistas com as professoras e algumas questões foram redimensionadas em função das respostas apresentadas. As entrevistadas também foram convidadas a ler a dissertação, após a conclusão da pesquisa.

Também, nesta pesquisa, por meio de observações, foram identificadas pistas que indicavam a abordagem de ensino, os caminhos metodológicos, as concepções de ensinar e aprender Língua Portuguesa e o domínio dos conteúdos da professora. Da gestora, foram examinadas as tendências que fundamentam sua prática como diretora, tais como as articulações e mediações das relações, a coordenação do trabalho e a capacitação da equipe. O intuito foi verificar a consonância entre as atitudes dessas profissionais e a proposta pedagógica da instituição formadora descrito no PPP da LPP/UEG.

Para Schultz e Brzezinski (2007, p.85), a observação é uma estratégia adequada para o estudo de caso, pois “o investigador deve introduzir-se no mundo das pessoas a serem estudadas, conhecê-las, interagir com elas, abrir-se para um conhecimento mútuo e ganhar a confiança dos investigados”. Ressaltam também que esse recurso de pesquisa qualitativa “leva a um conhecimento aprofundado do ambiente, pelo convívio prolongado, pela presença assídua nas atividades rotineiras [...] de modo a se obter uma adequada interpretação dos registros” (SCHULTZ; BRZEZINSKI, 2007, p.93).

Segundo Vianna (2003, p.36), a observação não é uma técnica que consiste apenas em ver e ouvir, mas em examinar os fatos com sensibilidade, pois ajuda o pesquisador a identificar e a obter elementos a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Durante a observação “as relações com o sujeito são mais longas, mais informais e possibilitam maior interação”.

Os relatos originais das professoras coletados durante as entrevistas foram transcritos na íntegra e permitiram uma primeira sistematização e interpretação. No segundo semestre de 2008, a análise desses dados foi feita tomando por base autores que abordam e discutem conceitos e questões fundamentais sobre formação e desenvolvimento profissional do professor, experiência e saberes, como Nóvoa (1995; 1997), Garcia (1997; 1999), Tardif (2000), Libâneo (2001; 2002) e Brzezinski (2002; 2004).

O caminho da análise de conteúdo obedeceu ao seguinte roteiro: nos meses de junho e julho de 2008, na etapa de descrição, foi feita uma cuidadosa leitura ou *leitura flutuante*⁷ dos documentos produzidos sobre cada professora, por meio da entrevista, impressões e interpretações feitas após cada observação. Nas observações, foi possível perceber as concepções da professora sobre o que é aprender e ensinar língua e da gestora sobre como organizar e coordenar uma escola. Após a observação, o material foi organizado de acordo com o critério de pertinência⁸, compondo, assim, o *corpus*⁹ de documentos da pesquisa.

No segundo momento, em situação real de ensino e gestão na escola, foram selecionadas as observações da professora que exemplificavam a abordagem, o método e as estratégias de ensino de língua portuguesa adotados; e alguns excertos que davam indícios do que fora estudado na universidade. Tais momentos e ambientes escolares foram

⁷ A leitura flutuante “consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2005, p.48).

⁸ Conforme Franco (2005, p.65), é considerado pertinente “quando está adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido [...] deve, também refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens”.

⁹ *Corpus*, segundo Franco (2005, p.49), “é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica escolhas, seleções e regras”.

imprescindíveis para a análise da formação e do trabalho docente, entendidos como período de simultaneidade entre aquisição e aplicação da teoria.

Os dados foram coletados concordando com a visão de Richardson (1999, p. 49-50), para quem “as categorias são os conceitos básicos que refletem os aspectos essenciais, propriedades e relações dos objetos e fenômenos”. Elas “são o instrumento metodológico da dialética para analisar os fenômenos da natureza e da sociedade”; e interpretado segundo a proposta de Franco (2005, p. 20), para quem “a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. Equivale a afirmar que a análise de conteúdo tem como objetivo conhecer o que está por trás das palavras.

No próximo capítulo, será abordada a contextualização histórica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, baseada na evolução das políticas que orientaram/orientam a formação de professores no Brasil, sob a influência da economia globalizada e da política de cunho neoliberal. No âmbito destas propostas, será enfocada a formação de professores em serviço, no Estado de Goiás.

CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ATUAIS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo discutem-se as políticas de graduação do professor “leigo” (não titulado) e as possibilidades para a sua formação “em serviço”, em nível superior. O marco referencial para esta análise é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996¹⁰ homologada em 20/12/1996. São apresentados os impasses e os desafios do processo de sua elaboração, buscando compreender as discussões que atravessaram a década de 1990 até os dias atuais.

2.1 Política e formação de professores

Principalmente em função da nova estrutura econômica e política que se instalou no mundo, há algum tempo, a formação de professores deixou de ser uma preocupação exclusiva das instituições educacionais e passou a fazer parte dos interesses de instituições internacionais de caráter econômico, como o Banco Mundial. O processo evolutivo do ensino superior apresenta-se como parte de uma conjuntura e de um processo internacional de ampla reestruturação do Estado. Em momentos de (re)ajuste econômico, a perversidade do sistema capitalista neoliberal cria contextos que determinam as exigências e demandas para o sistema educacional, especialmente no ensino superior.

Uma breve reconstituição histórica possibilita conhecer a posição dos governos em relação ao comprometimento com a formação de professores; e, pela sequência dessa trajetória, é possível seguir a implantação dos cursos de formação de professores, em nível superior, e analisar as iniciativas dos governos federal e estadual para a concretização das ações exigidas pela LDB.

A Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, Lei Complementar n. 26, de 28/12/1998, em seus artigos, prevê os requisitos essenciais da educação superior e sua organização acadêmica no Estado. As políticas públicas de educação

¹⁰ Doravante denominada LDB/1996.

em Goiás se adequaram às políticas desenvolvidas pelo Governo Federal, com base em orientações internacionais; porém, quanto à formação de professores em nível superior, tomou uma postura diferente, contrariando a ideologia neoliberal, uma vez que assumiu a concepção de que o Estado é responsável pela educação, não só básica, como determina a Constituição Federal e a LDB/1996, mas também em outros níveis. A partir dessa tomada de decisão, foi criada a Universidade Estadual de Goiás (UEG) em 1999.

Segundo Brzezinski, Carneiro e Brito (2005, p.7), a ação “*uegeana* se faz em sentido contrário com a priorização dos investimentos no ensino superior público para a formação dos trabalhadores da educação em Goiás”. Assim, a criação da UEG demarcou mais uma etapa de transformação da educação superior pública em Goiás.

Conforme Novaes (2004, p.73), a criação da UEG

Resultou do processo de transformação da Universidade Estadual de Anápolis e da incorporação das [Instituições do Ensino Superior] IES isoladas, mantidas pelo poder público estadual, por força da Lei n. 13.456, de 16 de abril de 1999, vinculou, organicamente, a UEG à Secretaria Estadual da Educação – SEE e sendo posteriormente, através do Decreto n. 5.158, de 29 de dezembro de 1999, vinculada à Secretaria de Ciência e tecnologia de Goiás – SECTEC.

Em 1999, a UEG implantou o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação (Licenciatura Plena Parcelada) com o propósito de atender aos “65% dos professores da Educação Básica do estado de Goiás [que] não tinham formação em nível superior” (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2004, p.250). Neste capítulo, devido à focalização temática, mesmo que em proporções limitadas, é feita uma reflexão acerca da trajetória da LDB/1996, principalmente na questão da formação docente no contexto atual das políticas públicas educacionais e enfatizado o entendimento do processo em que se encontra a formação de professores no Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação (LPP) em situação de cumprimento à exigência da lei. Estes aspectos são fundamentais para a compreensão do processo formativo dos profissionais da educação, notadamente o professor de Língua Portuguesa, considerado em seus contextos histórico, político e social, constantemente em movimento de construção e renovação.

2. 2 O Banco Mundial e as políticas educacionais

As reflexões feitas aqui se circunscrevem às ações implementadas pelas políticas no cenário educacional brasileiro, e relacionam-se à compreensão do que se tem materializado,

nas propostas para a formação dos professores, especialmente frente aos reordenamentos legais, em sua grande maioria, instituídos para atender a reconfiguração necessária à reconstituição do processo de acumulação do capital, visando ao fortalecimento da sociedade capitalista.

Uma política educacional só pode ser compreendida no contexto da sociedade na qual ela se insere. Na sociedade capitalista organizada em classes, como é o caso em nosso país, propostas estão estreitamente articuladas aos interesses econômicos, em que as políticas sociais não são priorizadas.

No período de tramitação da LDB no Congresso Nacional, durante 8 anos e também no ano subsequente a sua implantação, o Brasil encontrava-se (e encontra-se ainda) frente ao endividamento externo e subjugado às imposições do Banco Mundial. A situação repercute diretamente na Educação, produzindo um reordenamento apoiado na lógica do mercado. O caráter estratégico da ação do Banco Mundial e o alcance estrutural das políticas educacionais, segundo Warde e Haddad (1998, p.11), ditam reformas educacionais necessárias às novas formas de dominação. “O interesse pelas ações do Banco Mundial no setor educacional se justifica pela influência crescente que este organismo vem tendo sobre a definição das políticas educativas nos países em desenvolvimento” (TOMMASI, 1998, p.195).

Fonseca (1998, p.246) afirma que “a realidade desses vinte anos vem mostrando que as pretensas vantagens acenadas pelos organismos internacionais não têm beneficiado o setor educacional brasileiro.” A autora faz uma análise acerca da cooperação técnica oferecida pelo Banco Mundial à educação brasileira, ao longo de 20 anos. Suas análises recaem sobre cinco projetos desenvolvidos no período de 1970-1990, sendo três em co-parceria com o Ministério da Educação e dois no âmbito do Ministério do Trabalho, que foram direcionados para a Educação brasileira.

O primeiro projeto tinha como objetivo a expansão do ensino técnico de 2º grau, industrial e agrícola. O segundo priorizava a cooperação técnica às secretarias estaduais de educação do Norte e Nordeste, com objetivo de desenvolver o sistema de planejamento e de gestão, em reforço à reforma educativa 5.692/1971. O terceiro objetivava melhorias no ensino primário, entre elas, facilitar o acesso. O quarto vislumbrava a melhoria do ensino técnico de nível médio (continuidade do primeiro). O quinto pretendia melhorar o ensino primário para o Norte e Centro-Oeste.

Fica claro, nas análises feitas pela autora, que os projetos de cooperação desenvolvidos naqueles 20 anos deram ênfase ao ensino profissionalizante, com o objetivo de contribuir para

o desenvolvimento econômico e a educação primária, com intuito de aliviar as pressões sociais e melhorar o planejamento e gestão das unidades educacionais.

Em referência aos projetos educacionais no contexto brasileiro, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE¹¹, 2002, p.7), afirma que

Durante a década de 90, no Brasil, acentua-se a dependência às determinações de organismos multilaterais – FMI, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio – cujas exigências abrangem medidas de controle no campo educacional. Desse modo, moldam-se as políticas específicas de financiamento dos diferentes projetos educativos, configurando-se um empenho na redução dos custos e encargos e investimentos públicos, transferindo-os ou compartilhando-os com setores privados e com parte da comunidade, num processo de desresponsabilização do Estado e privatização da educação.

O modelo econômico atua na educação como preparação de mão-de-obra para esse mercado que, por sua vez, exige um trabalhador mais dinâmico e ao mesmo tempo flexível, capaz de se adaptar às mudanças provocadas pelo sistema capitalista. As políticas educacionais, no âmbito do projeto neoliberal, se configuram como políticas para o mercado, transformando a educação em mercadoria. A lógica do mercado coloca a educação “como um bem econômico que deve responder, da mesma maneira que uma mercadoria, à lei da oferta e da demanda” (BIANCHETTI, 1997, p.95-96).

Assim, a oferta do serviço educativo e a demanda da sociedade relacionam-se nessa lógica do mercado e o Estado se limita a garantir a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, ficando livres os outros níveis do sistema educacional às leis do mercado.

Para Azevedo (1997), a política educacional apregoada pelos neoliberais exige novas regras para a educação. “Postula-se que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta de serviços” (AZEVEDO, 1997, p.15).

Para o projeto neoliberal, a educação assume um papel estratégico. Os governos liberais associados com as empresas privadas passam a investir sobre o sistema educacional. Direcionam a formação para atender aos objetivos de produção capitalista preparando mão-

¹¹ - A ANFOPE configura-se como uma associação político-acadêmica, fomentadora e socializadora de experiências relacionadas ao campo da formação de profissionais da educação (DOCUMENTO FINAL DO XI ENCONTRO NACIONAL, 2002, p.6). Segundo BRZEZINSKI (1996, p.195), “A ANFOPE é uma entidade científica, civil, sem fins lucrativos, sem caráter religioso nem político-partidário e é independente em relação ao Estado. [...] Ao ser criada, a Anfope incumbiu-se de incentivar e fortalecer as Comissões Estaduais e de manter as Coordenações Regionais, entidades criadas no percurso do movimento dos educadores”.

de-obra mais qualificada e, por outro lado, a educação serve como instrumento para difundir o liberalismo como única forma de organização social por meio da livre iniciativa e do livre mercado.

O cumprimento das exigências dos organismos multilaterais, que financiam o país, impele o Governo a fazer arranjos e apresentar dados estatísticos que lhes justifiquem e definam a subordinação do Brasil a estes órgãos. O Estado, nas últimas décadas, tem passado por um processo de ajuste, provocando mudanças em todos os setores da sociedade, em especial o econômico, político e social. Assinala Brzezinski (2003b, p.30) que,

[...] não se pode desconhecer que as mudanças e a redefinição do papel do Estado brasileiro, iniciadas nos anos 1990, não ocorrem por acaso. Elas se realizam em um cenário marcado pelo processo de mundialização da economia e de reestruturação produtiva, que implicam, entre outras medidas, adotar o modelo de polarização Estado-Mercado, que promove alterações organizacionais no setor empresarial.

Em consequência, a educação sofreu influências de novo reordenamento de atribuições para adequá-la segundo a perspectiva mercadológica. Percebe-se que a definição da função do Estado está diretamente ligada à nova ordem econômica vigente, alicerçada em discutir interesses econômicos com vistas a entender ao mercado mundial.

Para manter consonância com as políticas neoliberais, muitos países passam por reformas educacionais. A formação do professor passa a ser debatida como um dos aspectos significativos dessas reformas.

Para Torres (1998, p.160), o tema “docência” incomoda o Banco Mundial, que “mantém posições ambíguas, inconsistentes e inclusive contraditórias”. Os professores são vistos como “problema antes que recurso, ‘insumo’ educativo necessário, porém caro, complexo e difícil de lidar. Os mesmos professores, e não somente a sua formação, costumam de fato ser vistos como um ‘beco sem saída’” (TORRES, 1998, p.161).

Acompanhando essa lógica, inúmeros dispositivos legais vêm sendo implementados. Neste sentido, segundo a ANFOPE, destacam-se:

- a formulação de uma LDBN, tecida no eixo de interesses políticos de grupos privatistas, que cria espaços para a reforma educativa proposta pelo Estado;
- a promulgação da Resolução 02/97 que estabelece a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer portador de diploma em nível superior, que queira atuar na Educação básica;
- a apresentação de novas organizações institucionais como os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores;

- a regulamentação do Curso Normal em nível médio, apesar do seu caráter transitório e datado, conforme explicitado na LDB/96, e sem apontar a política de formação em nível superior dos estudantes que finalizam esse curso;
- as determinações do Parecer 133/2001, que impedem os cursos de pedagogia das IES não-universitárias de formar professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental;
- a regulamentação dos cursos seqüenciais que concorrem com os cursos de graduação plena;
- implementação de políticas de avaliação com o intuito de controle, obedecendo ao que é ditado pelo padrão capitalista de produção na atualidade : SAEB, ENEM, Exame Nacional de Cursos (Provão);
- a insistência na criação de agências centralizadoras para a certificação das competências cuja concepção encontra-se assentada em uma lógica racionalista-mercantilista e pragmática;
- o estabelecimento de Diretrizes Curriculares para a formação profissional em nível médio e superior, de todas as áreas profissionais;
- a implementação de Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível Superior (Resolução CNE/CP n. 01/2002 e Resolução CNE/CP n. 02/2002), separada das Diretrizes para o Curso de Pedagogia;
- a ênfase no treinamento em serviço, utilizando-se, em várias oportunidades, da modalidade de Educação a distância, implementada não como um complemento aos processos de formação, mas como substituto dos modelos presenciais, que em grande parte alimenta políticas clientelistas e corporativas de alguns setores e como forma de aligeirar e baratear a formação inicial e continuada (ANFOPE, 2002, p.7-8).

Fica evidente que a finalidade de tais medidas é apenas modificar as estatísticas educacionais, pois uma formação de qualidade para professores é uma exigência, mas há pouco investimento para que isso ocorra. Não se tem firmado políticas consistentes que assegurem a formação qualificada e a valorização dos profissionais da educação. Tais medidas sugerem uma política de barateamento e aligeiramento da formação do professor, sem reconhecer a importância desse profissional, inclusive para o desenvolvimento econômico.

O Estado regulador e não promotor de políticas sociais funciona na formação de professores como modelo de investimento para “treinar” o docente e controlar seu desempenho por meio da avaliação. Por outro lado, a educação tem um papel fundamental na construção da consciência política do cidadão e a formação de professores é um campo estratégico, merecedor de tratamento que possibilite a ampliação de sua abrangência, na medida em que interfere diretamente no que é produzido e trabalhado nas escolas.

Assim, para atender a essa questão da formação do professor da Educação Básica, o Estado tem procurado investir na formação em serviço, por meio do oferecimento de

treinamentos em diferentes modalidades (presenciais e/ou a distância), com o intuito de repassar conteúdos que possam ajudá-los na prática pedagógica.

O Artigo 62 da LDB/1996 institui que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade 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.

Observa-se uma contradição na LDB, pois ao mesmo tempo em que valoriza a oferta de licenciatura na Universidade, regulamenta cursos em Institutos Superiores que não precisam de articulação entre o ensino e a pesquisa. Portanto, são ofertados cursos de menor duração do que ministrados por Universidades.

Os cursos de formação aligeirada têm sido fundamentados em um modelo da racionalidade técnica, pois consideram atividade educacional como uma resolução instrumental de problemas a serem solucionadas com aplicação de teorias, técnicas científicas e tecnologias educacionais. A prática profissional a ser desenvolvida pelos professores é exemplificada como uma mera aplicação de técnicas para a solução de problemas, desconsiderando as situações incertas e os conflitos que aparecem no cotidiano escolar.

Torres (1998) esclarece que o Banco Mundial reconhece que o saber dos docentes é um fator determinante, porém

[...] a formação/capacitação docente continua ocupando um lugar (e um investimento) marginal entre as prioridades e estratégias propostas pelo BM aos países em desenvolvimento, frente à infra-estrutura, à reforma institucional e à provisão de textos escolares. Por outro lado, a formação/capacitação docente continua sendo vista de forma isolada, sem atender às mudanças que seria preciso introduzir em outras esferas a fim de fazer do investimento em capacitação um investimento útil e efetivo em termos de custo (TORRES, 1998, p.161).

Em definitivo, não é possível melhorar a qualidade da educação sem investir na formação do docente, mesmo porque é inseparável a qualidade profissional da qualidade de vida. O modo como é concebida a formação do professor reflete na qualidade educacional oferecida nas escolas e conseqüentemente no tipo de cidadão que a escola básica almeja formar.

Nos estudos realizados por Torres (1998, p.162), o “Banco Mundial desaconselha o investimento na *formação inicial* dos docentes e recomenda priorizar a capacitação em

serviço, considerada mais efetiva em termos de custo”. É visível a preocupação com os fatores econômicos, ou seja, a relação custo-benefício, mesmo porque formar professores que estão atuando no dia a dia das salas de aula é mais econômico, é uma maneira eficaz que rende mais com menos dinheiro. A autora ressalta que é necessário diferenciar formação inicial e capacitação em serviço, mas esclarece que são etapas de um mesmo processo de aprendizagem profissional e atualização permanentes do ofício docente, que são necessárias e se complementam.

Embora as políticas educacionais reconheçam a importância do professor em relação à qualidade e para isto façam investimento em sua formação, o seu papel ainda não é reconhecido, ficando à margem das discussões ou elaboração das propostas políticas educacionais. Cabendo-lhe apenas a sua execução.

Torres (1998), nesse sentido, ressalta que em relação ao professor tais medidas políticas ainda mostram

[...] uma grande incompreensão e negligência ao lidar com a questão docente, com as condições de vida e de trabalho dos docentes, o seu perfil profissional e a sua formação contínua, desconhecendo o fato de que os professores são atores fundamentais do fazer educativo e fatores essenciais na qualidade e na mudança na educação. Relega o docente a um papel secundário e passivo; não contempla a participação a consulta do magistério como condição fundamental no desenho, execução e eficácia das políticas e, em particular, da reforma educativa; tem uma visão estreita e de curto prazo da formação docente; e concebe a capacitação como um problema de adequação dos docentes a fins e objetivos pré-estabelecidos; privilegia no docente o seu conhecimento e a sua atualização em conteúdos, diminuindo a importância de sua formação pedagógica (TORRES, 1998, p.178).

As políticas educacionais, em particular as reformas educativas, acabam sendo vistas pelo professor como uma ameaça decorrente da falta de confiança na capacidade dele próprio. Ignoram a experiência que o professor tem, o que poderia contribuir para melhorar a qualidade na educação. Frequentemente, o professor é apontado como responsável pela má qualidade do ensino. Porém, no histórico da educação, poucas oportunidades foram dadas a este para que se manifestasse sobre sua prática pedagógica, sobre sua formação. As ações institucionais nos sistemas educacionais foram sistematicamente introduzidas no âmbito escolar sem que os docentes opinassem efetivamente a respeito, como se fossem incapazes de se referirem sobre o que os afeta.

Além dos investimentos e recomendações do BM na formação do professor em serviço, faz-se necessário uma discussão específica sobre outras mudanças que foram

introduzidas nessa formação por meio de Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/1996).

2.3 LDB/1996: antecedentes históricos

Discorrer sobre a Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional não é uma tarefa tão simples, principalmente se forem levados em consideração a sua tramitação no Congresso Nacional e suas reais intenções. Conhecê-la não significa apenas interpretar os seus artigos, mas identificar as ideologias que estão presentes nas entrelinhas das diretrizes e bases da qual a educação é promovida.

Buscar desvelar, mesmo que seja de forma sintética, o processo histórico, político e social pelo qual a LDB percorreu até chegar à lei atual n. 9.394/1996 facilita compreender a ideologia predominante, buscando relacionar algumas políticas educacionais que dela decorrem.

A primeira LDB/1961, em suas reformulações iniciais, reafirmou basicamente os princípios da Carta de 1946: “a educação é direito de todos” e a “liberdade de ensino”. Assegurava-se o direito à educação do poder pela liberdade da iniciativa privada de ministrar o ensino em todos os graus.

Observa-se essa articulação nos seguintes Artigos da LDB/1961:

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

Art. 4º É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos.

Art. 5º São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados.

As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas

estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo.

A partir dos anos 1930 o Estado torna-se o articulador central da política educacional brasileira. Após a revolução que levou Getúlio Vargas ao poder, até 1937, permaneceu a tradição de relegar o ensino elementar aos Estados e Municípios. Quanto ao ensino secundário, a política educacional assumia competência exclusiva. Em 1931, Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde, propôs a Reforma do Ensino Secundário, ampliando o monopólio estatal do acesso ao ensino superior. Tratava-se da política de “equiparação”, política de oficialização de escolas públicas e privadas que exigia a equivalência de todos os cursos.

Os anos 1930 e 1940, período de expansão industrial e de urbanização, apresentaram inúmeras regulamentações que deram um caráter orgânico à educação do país.

Quando Vargas assumiu o poder, suspendeu a Constituição de 1891, fechou o Congresso Nacional, as Assembleias Estaduais e Câmaras Municipais. Para o governo dos Estados, nomeou pessoas de sua confiança, os chamados interventores, em geral tenentes. Pretendia, assim, estabelecer um controle total sobre o Aparelho Estatal.

Nesse contexto, a educação escolar foi considerada um instrumento fundamental de inserção social, tanto por educadores, quanto por uma parcela da população que almejava um lugar nesse processo. Às aspirações republicanas sobre a educação como propulsora do progresso, soma-se a sua função de instrumento para a reconstrução nacional e a promoção social.

A Revolução de 1930 não trouxe um programa educacional definido. Entretanto, como em outros setores, encontrou o terreno preparado para a construção - na época chamada a ‘reconstrução’, no bom estilo deweyano - a que deu começo em meio a grande efervescência de ideias. Num extremo situavam-se os partidários da ‘escola nova’, que marcaram os anos iniciais do período. No extremo oposto, à frente a Igreja Católica, achavam-se os que lhes contestavam os princípios, sobretudo a laicidade do ensino, a coeducação dos sexos e a escola oficial; a sua influência foi notória a partir de 1937 (CHAGAS, 1984, p.45).

A escola deveria ser democrática, única para todos os brasileiros, capaz de servir como contrapeso aos males e desigualdades sociais provocados pelo sistema capitalista. A escola pública, gratuita e leiga, deveria atender aos anseios individuais e sociais. Como preconizava John Dewey, uma escola para todos como principal meio de democratização do acesso aos bens culturais e de reconstrução social. Uma educação centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno.

No Brasil, um dos seus seguidores foi Anísio Teixeira que difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova¹² e foi um dos mais destacados signatários do Manifesto da Escola Nova, em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, divulgado em 1932. Foi o defensor da formação de professores em uma escola única em que se articulassem a pesquisa e o ensino. Para tanto, idealizou a Universidade do Distrito Federal, ainda localizada no Rio de Janeiro, em 1935, em que a formação de professores deveria estar combinada em uma estrutura que oferecesse simultaneamente a formação técnica, a formação para a pesquisa e sua aplicação.

Em 1945, com a reabertura política propiciada pelo fim do Estado Novo, reorganizaram-se os partidos e no ano seguinte foi promulgada uma nova Constituição de cunho liberal e democrático. A Nova Constituição determinou a obrigatoriedade do Ensino Primário e deu competência à União para fixar diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 5º - Compete à União:

XV – legislar sobre:

d) diretrizes e bases da educação nacional;

Art. 168 – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

A Constituição de 1946 e a reorganização da economia, no fim do Estado Novo, apontaram mudanças políticas e econômicas na perspectiva de consolidar o novo projeto social que se desenhou após a Ditadura Vargas e o fim da Segunda Guerra Mundial. No caso da educação, o projeto de lei de diretrizes e bases, indicado na Constituição, e a Campanha da Escola Pública mobilizaram todos os grupos sociais.

Conforme Saviani (2006, p.6),

A Constituição Federal de 1946 ao definir a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas e ao determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, iniciada em 1947 era o caminho para realizar a possibilidade aberta pela Constituição de 1946.

A Carta Magna de 1946 defendia a liberdade e a educação dos brasileiros. Essa era assegurada como direito de todos e os poderes públicos foram obrigados a garantir, na forma da lei, a educação em todos os níveis, juntamente com a iniciativa privada. Sem dúvida a

¹² A Escola Nova tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em detrimento da memorização.

formação de professores foi impulsionada pela necessidade de garantia de Escola Básica aos brasileiros e pela obrigatoriedade constitucional de oferta do Ensino Fundamental (de 1ª a 4ª Série) público a todos que se interessassem.

O Ministro da Educação, Clemente Mariani, nomeou uma comissão de especialistas presidida por Lourenço Filho e composta de educadores de variadas tendências, com o objetivo de estudar e propor uma reforma geral da educação nacional. Essa proposta foi enviada ao Congresso Nacional em 1948, iniciando-se um longo e intenso debate e luta ideológica sobre os rumos da educação brasileira.

A tramitação do projeto trouxe à tona uma velha disputa entre católicos, representando os interesses da iniciativa privada, e os liberais, defendendo a responsabilidade do Estado pela educação, continuando a polêmica interrompida nos anos de 1930, conforme indica Cury (1984) em sua obra *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*.

Finalmente, em 1961, após longas discussões, apresentações de emendas e substitutivos, o Legislativo Brasileiro, confirmando sua vocação conservadora, votou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024. Contudo, a Lei n. 4.024, aprovada em dezembro de 1961, só vai corporificar-se na rede escolar no período seguinte. Já nasce como uma lei tardia, anacrônica, buscando estabelecer um compromisso entre os interesses da burguesia nacional e de facções mais tradicionais da sociedade, ligadas ao capital internacional, articuladas em torno da internacionalização do mercado interno.

Segundo Chagas (1984, p. 60), a LDB/1961, em suas formulações iniciais,

[...] repetiu a norma constitucional de que “a educação é direito de todos”. Ao fazê-lo, conjugou-a estreitamente à ideia de “liberdade de ensino” - entendida esta como a absoluta igualdade de escola pública e escola particular – embora desse “preferência” aos estabelecimentos oficiais na distribuição dos recursos públicos. Fixou objetivos gerais para toda a Educação, aos quais deveria subordinar-se o ensino dos vários graus e modalidades, reafirmando basicamente os princípios liberais da carta de 1946. Nem sempre, neste particular, foi das mais felizes a técnica adotada. A finalidade *negativa* da “condenação” de desigualdades, por exemplo, estaria mais correta e eficazmente expressa mediante o aceno positivo às formas democráticas de convívio.

A aprovação da LDB/1961 revelou a submissão das políticas educacionais à iniciativa privada, prevendo ajuda financeira de forma indiscriminada ao mercado e ao ensino privado liderado pelas instituições confessionais. A gratuidade da educação ficou omissa, favorecendo o desenvolvimento da iniciativa privada, em um momento em que a procura pela escola oficial aumentava. A promulgação da Lei representou um pequeno avanço, pois a educação

não deixou de ser vista de maneira fragmentada e compartimentada em seus diferentes segmentos, porém ficou distante de garantir a educação para todos, como pretendia e lutava o movimento de educadores da época.

Segundo Saviani (2006, p.20),

[...] o texto aprovado não correspondeu plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Foi, antes, uma solução de compromisso, uma resultante de concessões mútuas prevalecendo, pois, como vem sendo assinalado, a estratégia da conciliação. Daí porque não deixou de haver também aqueles que consideraram a lei então aprovada pelo Congresso Nacional como inócua. Ilustra essa posição a definição espirituosa enunciada por Álvaro Vieira Pinto: “É uma lei com a qual ou sem a qual tudo continua tal e qual”.

Com a primeira LDB, a alteração no ensino foi mínima. A Lei manteve a estrutura tradicional, mas não fixou um currículo nacional, respeitando as especificidades regionais e evidenciando seu caráter descentralizador. Em relação ao Ensino Superior, a LDB de 1961, pela primeira vez, imprimiu tecnicamente um caráter orgânico e integrado ao sistema Nacional de Ensino.

A Lei, contudo, se mantinha na oposição às teses da comunidade educacional que se mobilizava pela reforma universitária já antecipada pelo novo modelo de universidade, a de Brasília, criada em 1961. Ao mesmo tempo, os legisladores ignoravam a participação da comunidade estudantil na campanha de defesa da Escola Pública e da Reforma Universitária. Foi imposto um currículo mínimo para os cursos superiores, pelo Conselho Federal da Educação¹³ (CFE), mecanismo de centralização de conteúdos que permaneceu até 1997, quando o governo de Fernando Henrique Cardoso passou a promover as discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais. O texto convertido em lei representou uma “solução de compromisso” entre as principais correntes em disputa. Prevaleceu, portanto, a estratégia da conciliação.

A reestruturação do ensino superior nos anos 1960 e no início da década de 1970 trouxe várias implicações para a formação de professores. O surgimento e desaparecimento das faculdades de Filosofia, Ciências Humanas e Letras e a criação dos Institutos e Faculdades de Educação são uma expressão das implicações dessas reformas no campo de formação de professores.

¹³ O Conselho Federal de Educação (CFE) foi extinto em 1994, pelo Ministro Murilo Hingel, no governo de Itamar Franco, por suspeita de favorecimento a grupos privados. Foi reformulado no ano seguinte e passou a se chamar Conselho Nacional de Educação (CNE).

A Lei n. 4.024/1961 marcou significativamente a formação de professores e procurou fortalecer os Cursos Normais bem como as Licenciaturas para atuação no Ensino Médio. Foi nessa época que os cursos de Licenciaturas passaram a ter sua proposta curricular compreendendo quatro anos.

Em 1964, um golpe militar aborta todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira. Na educação, o Regime Militar imprimiu o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo, sendo muitos professores presos, torturados ou demitidos; alunos torturados e presos; universidades fechadas ou invadidas e foi extinta a União Nacional dos Estudantes.

Embora não se configure como LDB, faz-se necessário lembrar que houve reformas tanto de 1º e 2º Graus¹⁴ como do Ensino Superior. As Leis n. 5.540/1968 e n. 5.692/1971 são consideradas como anti-LDB porque não organizam o Sistema Nacional, elas fracionam os ensinos de 1º e 2º graus do Ensino Superior, pois o objetivo fundamental de uma LDB é dar organicidade ao Sistema de Ensino.

Houve, nesse período, a expansão das universidades no Brasil com a tentativa de acabar com os “excedentes”, aqueles que tiravam notas suficientes para serem aprovados, mas não conseguiam vaga para entrar na Universidade. Surgiu também o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que foi criado com intuito de erradicar o analfabetismo, mas foi extinto por denúncias de corrupção.

Nesse período, a política educacional representava a expressão da reordenação das formas de controle social e político. O sistema educacional foi reestruturando para assegurar esse controle. A educação estava a serviço dos interesses econômicos na atuação do novo governo militar. O cenário foi marcado por pressões das camadas médias por educação, representou uma estratégia governamental no sentido de conter a forte demanda por ensino superior.

A Lei n. 5.540/1968 provocou a reestrutura do ensino superior, pela conhecida reforma universitária militar. Este projeto de reforma procurou responder a duas demandas contraditórias:

[...] de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar

¹⁴ Respeitando a nomenclatura da época que, atualmente, corresponde a Ensino Fundamental e Ensino Médio.

de 1964 que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional (SAVIANI, 2006, p.24).

Na aprovação da lei percebe-se que a primeira demanda foi vetada, pois não se coadunavam com os interesses do regime instaurado com o golpe militar de 1964, principalmente aqueles que se referiam às atribuições relativas ao exercício da autonomia universitária.

Com a preconizada Lei, passou-se a definir as atribuições dos especialistas em educação. Impulsionados pelo tecnicismo, surgem as figuras dos supervisores, administradores, orientadores, planejadores escolares, revelando, é claro, a consequente segmentação do trabalho docente expresso nos conteúdos, técnicas e pelo conteúdo curricular adotados pelo que vinha “de fora” das escolas e pelas condições precárias do trabalho docente.

Consoante Brzezinski (1996, p.67), a Lei n. 5.540/1968 “provocou mudanças nos cursos de formação de professores e em consequência na Faculdade de Educação, à qual conferia a função de formar técnicos denominados especialistas em educação”.

Mediante as definições mínimas estabelecidas pelo regime militar, foi possível, pela primeira vez, conferir um caráter “mais profissional” da profissão docente, como necessidade de formação específica. Formação que foi marcada, contraditoriamente, por um processo de perda de autonomia em função dos modelos racionalistas adotados como base da organização escolar.

Esses processos contraditórios aparecem no centro das discussões de todo movimento de democratização da sociedade brasileira, no final da década de 1970. Com a intensificação dos movimentos sociais¹⁵ surgiram os primeiros grupos de educadores interessados em repensar temas educacionais, inclusive os relacionados à formação de professores.

Nos anos 1970, as reformas tiveram inspiração na teoria do capital humano, que creditava à educação o poder quase mágico de favorecer o desenvolvimento das nações e a ascensão social dos indivíduos. A pedagogia fundamentava-se nos princípios da racionalidade e da eficiência que regem a lógica do mercado, dando ao trabalho escolar um caráter acentuadamente tecnicista, que se materializava em propostas fechadas, restritas a uma

¹⁵ Sobre os movimentos sociais, Brzezinski (1996, p.85) ressalta que “[...]ficaram prontos para entrar em ação tão logo o cenário político mostrou um pequeno sinal de abertura”. Essas investidas, mesmo fracas e descontínuas, “tornaram o regime militar mais vulnerável, pois as lutas e reivindicações pela democracia e pela conquista da cidadania partiam da sociedade civil que se organizava”.

aprendizagem para o saber fazer, pois o eixo principal era dominar técnicas e recursos tecnológicos.

As modificações introduzidas na organização educacional brasileira dessas leis tinham como propósito assegurar a continuidade da ordem socioeconômica, mas para isso era preciso “ajustar a educação à ruptura política operada em 1964, assestando, assim, um rude golpe nas aspirações populares que implicavam a luta pela transformações da estrutura socioeconômica do país” (SAVIANI, 2006, p.31).

Com a nova configuração da educação nacional, instituída pela ditadura militar, os educadores se organizavam em associações de diferentes tipos para criticarem a situação educacional e fazer resistência às ações autoritárias . Esse processo iniciou-se na década de 1970. Ao longo dos anos de 1980, foi intensificando-se e impondo modificações no arcabouço da educação nacional que, aos poucos, foi sendo conquistada, fazendo uma nova mudança na legislação em vigor.

Com o fim do Regime Militar e o modelo econômico já em processo transformação, a sociedade brasileira passa a exigir o retorno à democracia e dela nasce a necessidade de se discutir os rumos da educação no Brasil. Na tentativa de dar conta das mudanças ocorridas nas últimas décadas, vários são os ajustes educacionais realizados em escala mundial.

Os educadores brasileiros organizaram-se para influir no texto da Carta Magna que estava sendo gestada no Congresso Nacional constituinte em fevereiro de 1987. Fruto da IV Conferência Brasileira de Educação, realizada na cidade de Goiânia, no ano de 1986, surge a “Carta de Goiânia”, cuja finalidade era subsidiar a elaboração do texto do capítulo constitucional que trataria da educação.

As tentativas buscavam a afirmação de uma escolaridade básica mais prolongada e uma educação profissional mais abrangente e, portanto, para além do adestramento nas técnicas de trabalho. Outra tendência nas políticas de educação profissional buscavam uma organização com foco no desenvolvimento de competências profissionais.

Segundo Brzezinski (2003, p.13-14), em 13 de maio de 1993, o anteprojeto da LDB n.1.258-C/88 foi elaborado pelo Fórum em Defesa da Escola Pública. Esse diploma legal transformou-se no texto possível, resultante de negociações difíceis na Câmara do Deputados. Mas, apesar de possível, o texto aprovado sobre os temas decisivos acerca das diretrizes e bases da educação não foi o projeto desejado pelos educadores, mas outro apresentado pelo senador Darcy Ribeiro, elaborado de forma pouco democrática, com total imposição do poder Executivo sobre o Legislativo.

Para compreender melhor a situação, faz-se necessário verificar as duas propostas que defendiam ideias distintas. A primeira proposta, conhecida por Projeto Jorge Hage, foi resultado de uma série de debates abertos com a sociedade, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Conforme Pino (2003, p.21),

As estratégias que foram desenvolvidas produziram um campo social onde os acordos partidários, construídos nas “conciliações abertas” – conceito cunhado pelo deputado Florestan Fernandes – em longas sessões de negociação entre os representantes do então Colégio de Líderes, secundado com as interlocuções variadas com representantes do governo e sempre constantes com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB (Fórum), permitiram que, em maio de 1993, fosse aprovado na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei n. 1.258-C, de 1988, fechando assim uma primeira etapa do seu processo de tramitação.

A segunda foi elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Corrêa em articulação com o poder executivo por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Pino (2003, p. 21) chama atenção para a forma como é proposto o texto em questão:

O relator, em seu substitutivo, atento às críticas dirigidas ao projeto aprovado na Câmara de “detalhista” e “engessante do Executivo” e divulgadas amplamente pela mídia [...], trabalhou em duas direções: retirando detalhes e reorganizando matérias, redistribuindo-as, tornando-o mais “enxuto”.

A principal divergência girava em torno do papel do Estado na educação. Enquanto o projeto da Câmara “procurava dar uma *visão sistêmica da educação nacional*, organizada e conduzida de forma hierárquica, articulada, isto é, ‘sistemicamente’”(DIDONET; LOBO, 2003, p.45), o substitutivo do Senado buscava uma estrutura de poder mais centrado nas mãos do governo. “A política nacional de educação seria coordenada pela União, que exerceria função normativa, redistributiva e supletiva perante os estados, Distrito Federal e municípios (art. 9º)” (p.46).

O texto final se aproxima mais das ideias defendidas pelo segundo grupo, apesar de conter também algumas ideias levantadas pelo primeiro. A Lei n. 9.394/1996 contém as Diretrizes e Bases que vêm orientando desde 1997 a educação nacional. Em seus 92 artigos representam um novo momento do ensino brasileiro, apresentando desafios e esperanças que movem o trabalho de tantos educadores em um país de realidade tão diversificada.

Saviani (2006, p.226) resume,

[...] se em relação à nossa primeira LDB Álvaro Vieira Pinto pôde afirmar: ‘é uma lei com a qual ou sem a qual tudo continua tal e qual’, agora, diante da nova LDB nós poderíamos parafrasear essa espirituosa definição nos seguintes termos: é uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual (SAVIANI, 2006, p.226).

A ironia do autor indica como a lei deixou muita coisa em aberto, os seus limites, expressos predominantemente na forma de omissões, vieram a se converter na abertura de novas perspectivas para a educação brasileira, como por exemplo, a imposição do Decreto n. 3.276/1999. Neste Decreto preconizava que “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais Superiores” (art.3º,§ 2º). Destacando-se o “exclusivamente”.

Para atender a meta fixada na LDB/1996, formar todos os docentes para atuar na Educação Básica até 2007, o governo instituiu a “banalização” e o “aligeiramento” da formação dos profissionais da educação.

Conforme Brzezinski (1999), em 8 de dezembro de 1999, formou-se na UnB uma frente de educadores em defesa do curso de Pedagogia para lutar pela garantia da formação de professores para o Ensino Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa frente foi denominada Fórum em Defesa do Professor, instância que estimulou maior integração entre as entidades que viriam a se articular em rede, sendo signatárias de documentos conjuntos, quais sejam ANFOPE, ANPED, ANPAE, ANDES, ABT, CEDES, FORUNDIR, CNTE, FORGRAD e FÓRUM EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA.

Em função deste movimento, uma conquista dos educadores, o governo cedeu à troca do “exclusivamente” pelo “preferencialmente” modificado pelo Decreto n. 3.554/2000, como se lê no parágrafo 2º “A formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinado ao magistério na educação fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos superiores”.

A lógica da formação aligeirada está posta mesmo com essa modificação, ou seja, sem considerar necessária a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. “Esse parecer se propõe a definir Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores na modalidade Normal. Não foi elaborado para favorecer o desenvolvimento da ‘formação continuada’ de leigos, como insiste o mundo oficial” (BRZEZINSKI, 2003, p.185).

Como se constata, a LDB/1996 é fruto de tensões de interesses, acordos e alianças envolvidas no seu processo de elaboração. E, como afirma Pino (2003), não se espera que a lei seja a força propulsora para provocar uma revolução da educação no país, mas de certa

forma que possa “criar contextos de relações estruturais de transformação, de reforma e de inovação educacional como parte do processo de ‘regulação social’” (PINO, 2003, p.19).

Percebe-se que a primeira LDB, Lei n. 4.024/1961, tinha um caráter liberal e as Leis n. 5.540/1968 e n. 5.692/1971 tinham um caráter tecnicista, a LDB, 9.394/1996, expressa um caráter neoliberal.

Seria possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB. Como uma concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado atribuído ao conceito neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e investimentos públicos, a resposta será positiva (SAVIANI, 2006, p. 200).

O autor mostra claramente que o problema educacional não foi e não será resolvido com essa Lei, pois o país ainda não tem um sistema nacional de educação. O projeto original da LDB apresentado pelo Deputado Octávio Elísio, em dezembro de 1988, poderia contribuir para a construção e consolidação do sistema educacional, mas foi “derrubado” pelo MEC devido ao fato de o projeto não compactuar com os interesses dos dominantes que precisavam conservar a estrutura de que eram beneficiários.

Quando se verifica o desfecho do projeto da LDB, fica evidente que na área educacional a vontade política “que acabou prevalecendo operou em sentido contrário ao esforço necessário para se equacionar um problema que vem se arrastando há mais de um século e que, por isso mesmo, já não pode mais ser escamoteado e cuja gravidade é consensualmente reconhecida” (SAVIANI, 2006, p.231).

Nas palavras do autor, fica presente a motivação para a luta política e ao mesmo tempo a certeza de que somente por meio da conscientização é possível transformar a deficiente estrutura educacional brasileira na esperança de atingir um horizonte mais democrático e igualitário. Mas para que essa possibilidade se efetive é necessário haver vontade política capaz de transpor os limites da conjuntura. Em tempos de política educacional orientada pelo caráter neoliberal, a melhor arma de luta ainda é a resistência ativa. “Com ela nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira” (SAVIANI, 2006, p.238).

2. 4 Plano Nacional de Educação e a formação de professores

Como já afirmado, a Lei n. 9.394/1996 sinalizou o futuro, as diretrizes inovadoras para a organização e a gestão dos sistemas de Educação Básica, sob a perspectiva neoliberal. Com a sua aprovação, constantes discussões fomentaram, principalmente, a necessidade de habilitar os professores que atuam na sala de aula.

Considerando o contexto político de elaboração da Lei n. 9.394/1996, não se pode deixar de pontuar que o início de sua gestação, nos anos 1980, coincide com a ascensão do neoliberalismo¹⁶. Pereira (1999) alerta para o contexto em que a LDB/1996 foi aprovada, que fornece subsídios para melhor compreender as constantes discussões a respeito da formação de professores:

Na época de sua aprovação, particularmente na América Latina, havia uma atmosfera hegemônica de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que procuram promover a reforma do Estado, minimizando seu papel, e favorecer o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, incluindo as atividades educacionais (PEREIRA, 1999, p. 110-111).

O Estado tem a função de elaborar as diretrizes e bases da educação nacional e avaliar seus resultados no processo educativo, mas sofre grande influência por essa política externa, o que acaba comprometendo a própria LDB/1996. As mudanças na estrutura da educação brasileira, em especial na formação de professor, tornam-se necessárias para estarem em consonância com os objetivos dos organismos internacionais e com a avassaladora onda das novas tecnologias educacionais e processos acelerados de informações e comunicação.

Os cursos de formação dos profissionais de educação sofrem modificações pela LDB/1996 que fixa diversas normas orientadoras: as finalidades e fundamentos da formação dos profissionais da educação; os níveis e o *lôcus* da formação docente e de “especialistas”; os cursos que poderão ser mantidos pelos Institutos Superiores de Educação; a carga horária da prática de ensino; a valorização do magistério e a experiência docente e a possibilidade de Educação a Distância como modalidade de formação de professores.

¹⁶ “O neoliberalismo, como arcabouço teórico e ideológico não é algo novo. Nasce como combate implacável, no início da década de 1940, às teses Keynesianas e ao ideário do Estado de Bem-Estar, sobretudo aos direitos sociais e aos ganhos de produtividade da classe trabalhadora. [...] O mercado mundial, sobretudo os mercados financeiros, assume uma expansão e um poder sem precedentes e subordina os Estados Nacionais e as empresas. O poder de fato, como assinala Noam Chomski, situa-se no Fundo Monetário Internacional, no Banco Mundial etc. Esse processo dá-se concomitante e relacionado a um revolucionamento da base técnica, do processo produtivo. Ao monopólio econômico-financeiro corresponde o monopólio da ciência e da técnica, elementos cruciais na luta intercapitalista e nas relações capital-trabalho” (BIANCHETTI, 1999, p.11).

No Título VI dos Profissionais da Educação, a LDB/1996 elenca dispositivos programáticos para a valorização destes profissionais e reserva alguns parágrafos para a formação. O artigo 62 refere-se à formação de docentes, seja em universidades ou em institutos superiores de educação, e admite a possibilidade do curso normal médio para o exercício docente nos anos iniciais da escolarização.

A atual LDB estimula e incentiva que a formação do docente dos primeiros anos da escolarização e da educação infantil se dê no nível superior. Mas a redação confusa e sua inserção nas Disposições Transitórias não prevalece sobre o que se dispõe no corpo permanente da Lei que admite a formação no nível médio como mínima.

Quando se esperava que a LDB/1996 trouxesse a melhoria na formação do profissional, abriu-se uma brecha para que a formação de professores, em nível das primeiras séries da Educação Básica e Educação Infantil, ainda fosse caracterizada pela formação na modalidade normal no Ensino Médio. A obrigatoriedade do ensino superior ficou somente para os professores que atuam a partir da segunda fase, do Ensino Fundamental, que na atualidade abrange de 6º a 9º ano¹⁷ e para o Ensino Médio.

O artigo 63 refere-se à formação de profissionais para a educação básica nos Institutos Superiores de Educação, destinados aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais da escolarização. Esse artigo, com três incisos, estabelece que os institutos sejam responsáveis por oferecer programas de formação inicial e continuada de profissionais para a educação básica, em todos os níveis.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

O artigo 64 trata também dos profissionais da educação, referindo-se aos especialistas. Sua formação será em cursos de pedagogia podendo ser realizados no nível de graduação ou de pós-graduação. Mas eles deverão se formar tendo uma base comum nacional.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em

¹⁷ Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos.

nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Em relação a esse artigo, Brzezinski (2003, p.161) comenta que, apesar do avanço, “[...] causa perplexidade quando a garantia da base comum nacional está prevista apenas para a formação em Pedagogia, descartando-a para as demais licenciaturas”.

A definição de uma base comum nacional para todas as licenciaturas se apresenta como desafio de superação da fragmentação entre ensino e pesquisa na formação dos profissionais. A proposta da ANFOPE, para o curso de Pedagogia e demais áreas, é manter a docência articulada aos conhecimentos da área específica, às questões pedagógicas e à realidade social. Com isso, reafirma o espaço da universidade e faculdade para a formação.

Com a aplicação da atual LDB, o art.65 estabelece que “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”.

Quanto à formação do professor para atuar no magistério superior, o art. 66 é muito claro. Ela será em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

A LDB/1996, no artigo 67, dá atenção específica à questão dos professores e procura valorizar o magistério estabelecendo critérios de ingresso e prevendo a necessidade do plano de carreira nas instituições.

Esse artigo estabelece que seja assegurado ao profissional da educação: “o aperfeiçoamento continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado”; um “piso salarial profissional”; a “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho”; um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” e “condições adequadas de trabalho” (Art. 67, II, III, IV, V, VI).

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (Renumerado pela Lei n. 11.301, de 2006).

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (Incluído pela Lei n. 11.301, de 2006).

Observa-se que, quanto à formação do docente e à valorização do magistério, a lei traz alguns direcionamentos que possibilitam a melhoria na formação e valorização do profissional da educação, mas é preciso estar atento, pois não basta apenas estar no texto da lei. É preciso vontade política por parte do Estado, da sociedade, para colocá-la de fato no mundo real, e exigir cumprimento do que estabelece a lei.

Conforme Brzezinski(1999, p.83),

O que é evidente nas atuais políticas educacionais de formação de professores é que, apesar de a educação básica do brasileiro ter tomado lugar central no discurso oficial e no dos detentores do capital, as ações do governo são de desvalorização do papel social e cultural dos profissionais da educação, e de desmantelamento das estruturas das instituições superiores responsáveis pela formação de professores.

Pino (2003) chama a atenção para o conteúdo da LDB/1996 e ressalta que é preciso

[...] ter cautela para que as análises da nova LDB impliquem seu processo de formulação com as condições históricas, contextualizado dentro de uma formação igualmente histórica, uma vez que o tratamento a-histórico desta lei encobriria – mais do que iluminaria – ideologias, significados de seus rasgos de avanço e de conservadorismo e interesses variados e contraditórios que a permeiam, oriundos dos diferentes grupos sociais - entre eles os interesses divergentes dos setores da educação pública/privada (PINO, 2003, p.20).

Portanto, torna-se necessário reconhecer o caráter ideológico da LDB/1996, bem como conscientizar-se da presença de força e de interesse em conflito no contexto atual da política da sociedade brasileira. É preciso estar atento à trama constitutiva e, principalmente, perceber o lugar político ocupado pelo indivíduo ou grupo nessa arena em que desenvolvem as ações na área da educação.

Em conformidade com esse raciocínio, Brzezinski (2003, p.150) ressalta que a LDB foi sancionada em um contexto “emoldurado pelas ações do mundo do sistema¹⁸ em contraposição ao mundo vivido¹⁹ dos educadores brasileiros” e que essa lei tem provocado “as mais diferentes interpretações consoante princípios, ideologias e ideários pedagógicos de quem a examina”.

A autora destaca alguns avanços na LDB atual, como por exemplo, consta no art. 61 a associação entre teorias e práticas como um dos fundamentos da formação do profissional da educação. Entretanto, critica “a adoção da capacitação em serviço e do aproveitamento de formação e experiências anteriores como capazes de habilitar o professor” (BRZEZINSKI, 2003, p.155). Sua preocupação está centrada na interpretação enviesada que alguns interessados poderão fazer ao substituírem a fundamental base teórica da formação pela experiência de sala de aula ou até mesmo por outras atividades acumuladas que não sejam docentes.

A LDB/1996, em seu artigo 87²⁰, parágrafo 4, provocou grandes debates por estabelecer que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Com base neste artigo, vários projetos, denominados “formação emergencial” de professores, foram desenvolvidos em diversas universidades no país, como, por exemplo, a Licenciatura Plena Parcelada. E é importante não esquecer que mesmo não sendo este o entendimento, o momento atual de ajuste do capitalismo perverso exige formar um profissional que atenda à lógica do mercado capitalista e da ideologia neoliberal.

Em consonância com essa lógica, Brzezinski (2003, p.170) afirma que “em face dos ditames dos órgãos financeiros internacional, o Brasil tem adotado um ‘modelo’ de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores”.

¹⁸ O mundo do sistema, expressão usada por Brzezinski (2003, p. 148), para nomear o mundo “atrelado ao capital, com aporte nos princípios e políticas neoliberais do governo federal”.

¹⁹ Mundo real (mundo vivido) é usado por Brzezinski (2003, p.147-148) para se referir “àquele construído na luta dos educadores travada desde 1980 para modificar as práticas autoritárias brasileiras de formar profissionais da educação e de determinar critérios para a definição da carreira do magistério”.

²⁰ Por um equívoco de interpretação do art. 87, houve uma corrida à formação de professores em serviço. Havia de fato a recomendação para formar até 2007 os leigos atuantes nos sistemas estaduais e municipais de ensino, porque o desejável é que todos os professores que atuam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio sejam formados em nível superior, preferencialmente nas Universidades. Acontece que essa “formação em serviço” se transformou em uma avalanche de cursos de má qualidade que submetem professores a abdicarem do descanso semanal e férias. Os resultados do “treinamento em serviço” já vão se refletindo substancialmente no desempenho de Educação Básica.

Sem dúvida, a formação com qualidade em nível superior é pretendida por vários movimentos de educadores, mas há divergência com as normatizações e ações, pois elas ainda não atendem aos critérios qualitativos. Inúmeros projetos de formação inicial de professores centram-se na certificação para profissionais em serviço, ou “treinamento”, como rege a LDB/1996, fazendo-se necessário refletir sobre as implicações teórico-práticas das atuais políticas de formação de professores em cursos emergenciais implementados, a partir da LDB/1996, que formam atualmente um número expressivo de professores.

Em Documento Final do X Encontro Nacional, a ANFOPE expressou sua preocupação quanto à concretização da habilitação em serviço, estabelecida pelo art. 87, parágrafo 4, afirmando que:

Aparentemente, com esse artigo, pretendeu-se garantir um dos anseios de todos os que vêm, historicamente, postulando pela formação em nível superior, em cursos de licenciatura plena, de todos os professores. No entanto, na prática essa intenção vem sendo frontalmente prejudicada por um conjunto de medidas legais, em cujo cerne encontramos o indicativo de um caminho “mais fácil” e “mais rápido” para atingir a meta posta na letra da lei (ANFOPE, 2000, p.20).

Em cumprimento ao que preconiza a LDB/1996, muitas instituições de ensino superior organizaram programas de formação de professores em exercício em várias modalidades como o ensino a distância, ou semipresencial, em regime parcelado e em outras formas que as instituições julgam ser capazes de habilitar o professor em serviço, atendendo à legislação no prazo previsto.

Mesmo reconhecendo que a obrigatoriedade de formação em nível superior após a Década da Educação (1997-2007), como o previsto em lei, seja um grande avanço na legislação brasileira, faz-se necessário analisar a forma como os cursos de formação docente são oferecidos, pois uma formação precária, feita em cursos de qualidade duvidosa, provoca reflexos imediatos na carreira docente e, por consequência, a desvalorização da categoria.

O desafio para habilitar professores que estão na sala de aula, até o final da Década da Educação, não é um trabalho a curto prazo, principalmente se forem verificados os dados estatísticos apresentados do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2003) fornecidos pelo MEC/INEP: 34% dos professores da educação básica ainda não são habilitados em nível superior.

A solução não é simples, principalmente se for considerado que o país conta com um vasto território com realidades sócio-culturais e econômicas que dificultam o atendimento a todas as regiões que apresentam escolas com professores leigos ou com formação inadequada

por falta de políticas eficientes de qualificação dos professores da educação, por parte das autoridades regionais ou locais.

A ANFOPE, que “tem legitimidade para tratar da questão da formação dos profissionais da educação” (BRZEZINSKI, 1996, p.196), originou-se da Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (CONARCEFE). No V Encontro Nacional da CONARCEFE, em 1990, os educadores decidiram pela criação da ANFOPE. Nesse encontro foram conformados e delineados os princípios gerais do movimento e as questões particulares relativas à formação do educador.

No VI Encontro, em 1992, aprofundou a questão da “base comum nacional e reafirmou a importância de inserir a temática da formação do educador em uma política global, capaz de contemplar o tripé formação básica, condições de trabalho e formação continuada, como condição de melhoria da qualidade do ensino” (ANFOPE, 2000, p. 6, grifos do autor).

A ANFOPE, em conjunto com outras entidades do campo educacional, tem buscado aprofundar aspectos específicos em relação à temática da formação, da profissionalização e da valorização do magistério, engajando-se nas lutas mais gerais dos educadores brasileiros (ANFOPE, 2000, p.7).

O documento final do XI Encontro Nacional da ANFOPE (2002, p.11) enumera os seguintes princípios que devem orientar os cursos de formação dos profissionais da educação.

- a formação para a vida humana, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens;
- a docência como base da formação profissional;
- o trabalho pedagógico como foco formativo;
- a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares, a ampla formação cultural;
- a criação de experiências curriculares que permeiam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso;
- a incorporação da pesquisa como princípio de formação;
- a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática;
- o desenvolvimento do compromisso social e político da docência;
- a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho;
- a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão;
- o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional.

A formação de profissionais da educação e todas as suas implicações se encontram intimamente ligadas ao futuro da educação básica, que, por sua vez, se vincula à formação educacional de toda a nação. No entanto, segundo a ANFOPE, se os rumos das políticas educacionais implementadas não forem revertidos, tornar-se-ão cada vez mais distantes as esperanças de que essa formação se realize em bases teoricamente sólidas, fundadas nos princípios de uma formação de qualidade e de relevância social.

A LDB/1996, no seu Artigo 2º, estabeleceu que “a educação (...) tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Em vista disso, a concepção de educação envolve o desenvolvimento dos aspectos pessoal e político dos professores e alunos, requer que a educação, e, especificamente, a formação de professores se direcionem para o desenvolvimento das múltiplas capacidades do indivíduo, das relações de autonomia e não tenha como objetivo, somente, o aspecto cognitivo de ambos.

Em seu parágrafo primeiro, o artigo 87 da LDB/1996 estabeleceu que no prazo de um ano a partir da publicação da desta lei a “União deveria encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”.

Segundo Brzezinski (2003, p.9), o movimento de grande importância, após a homologação da nova LDB, foi a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). No entendimento da autora, o ano de 1997, “foi marcado por propostas e ações constitutivas das políticas educacionais e por uma intensa e participativa mobilização dos educadores para estudarem e compreenderem a sua importância e sua exequibilidade” (BRZEZINSKI, 2003, p.9).

Em 9 de janeiro de 2001, o Presidente sancionou a lei que instituiu o Plano Nacional de Educação²¹ (PNE), lei n. 10.172. Neste Plano, a educação no Brasil é dimensionada para os dez anos seguintes (2001-2010), contendo o estabelecimento de ações, metas e objetivos que visam à implantação de uma política educacional. O Plano abrange desde a questão do financiamento até a dedicação e formação de professores, passando pela infraestrutura da escola.

²¹ O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, após a 1ª LDB/1961. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de 10 anos. Em 1988, em seu artigo 214, a Constituição Federal contempla a obrigatoriedade de um plano nacional com a força da lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação.

As instituições formadoras de professores têm sido pouco eficazes para concretizar a melhoria da qualidade do ensino por meio de formação inicial, principalmente se for levado em consideração o grande número de professores que abandonam o magistério devido aos baixos salários e às péssimas condições de trabalho nas escolas.

Em relação ao piso salarial, o Projeto de Lei, enviado ao Congresso Nacional, estabeleceu um Piso Salarial Profissional no valor de R\$ 850,00²² (oitocentos e cinquenta reais) para uma jornada de 40 (quarenta) horas semanais, sendo que a proposta decorrente de estudos técnicos sobre a viabilidade do piso e da atualização dos valores do Acordo Nacional de 1994 é a seguinte: R\$ 1.050,00 (mil e cinquenta reais) para educadores habilitados em nível médio e R\$ 1.575,00 (mil, quinhentos e setenta e cinco reais) para habilitados em nível superior por uma jornada semanal de 30 (trinta) horas, respeitadas as proporcionalidades para as diferentes jornadas hoje existentes (CNTE, 2008).

Brzezinski (2003) ainda alerta que essa formação inicial “deverá ser feita em nível superior, em cursos presenciais, cujos currículos deverão contemplar uma base comum nacional e que teoria e prática constituem o núcleo articulador dessa formação” (p.156).

Os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios estabelecidos pelo PNE:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica (PNE, 2001, p. 77-78).

Habilitar e tornar efetiva a participação de um expressivo número de professores em todos os níveis educacionais deixou de ser uma retórica e passou a ser uma prática

²² Na atualidade, pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PNE/2008), o valor atingiu R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais).

emergencial que visa, sobretudo, cumprir metas e prazos estabelecidos pela LDB/1996 e o PNE.

Nesse sentido, o PNE, em seu Capítulo IV, que trata da formação do professor e a valorização do magistério, assegurado pela obrigatoriedade imposta pela legislação da educação, dá novo impulso à educação brasileira. Diagnostica que a melhoria da qualidade do ensino somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Contudo, deixa claro que a valorização pretendida, poderá ser obtida unicamente por meio de uma política global de magistério, em que estejam contemplados simultaneamente a formação profissional inicial e, continuamente, as condições de trabalho, salário e carreira.

A qualificação dos profissionais para o magistério constitui-se como um dos maiores desafios para o PNE, e o Poder Público precisa se organizar e dedicar ações que priorizam a solução do problema.

A valorização do magistério, de acordo com o PNE, implica, pelo menos, em serem atendidos os seguintes requisitos:

- uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
- um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;
- jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;
- salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;
- compromisso social e político do magistério (PNE, 2001, p.77).

O PNE estabelece, ainda, que a formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade, principalmente, das instituições de ensino superior, nos termos do art. 62 da LDB/1996, considerando que as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário.

A formação de professores requer uma elaboração de políticas educacionais condizentes com as transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e do conhecimento. É preciso oferecer formação sólida para que esse professor se torne um profissional capaz de atuar na educação de forma consciente e crítica, respondendo às

demandas do mundo atual. Vale ressaltar que não se pode formar um profissional de forma aligeirada e nem fazê-la longe do ambiente universitário que articula o ensino com a pesquisa e com as práticas culturais muito próprias desse ambiente, conforme postula Brzezinski (2003).

Compreendendo que a formação de professores e qualidade na educação seguem lado a lado, Torres (1998, p.181) afirma que

A partir de uma perspectiva apenas setorial, um bom ensino secundário e uma boa universidade são, de fato, condição de qualidade da própria educação básica, já que nesses níveis formam-se os professores e/ou os professores dos professores que têm sob sua responsabilidade a educação básica.

A formação, em especial a do professor, necessita de atenção redobrada por parte do poder político, principalmente local, com políticas e ações duradouras que condizem com as reais necessidades, evitando assim a interferência econômica externa. O professor necessita de uma política de formação ampla e integrada, principalmente na formação inicial, mas aliada a condições de trabalho, remuneração, carreira e formação continuada dos docentes. Proporcionar a valorização dos docentes é uma das medidas principais para a melhoria da qualidade da educação.

Em síntese, concebida em tempos de globalização, a LDB/1996 poderá se ajustar à conjuntura e ser capaz de proporcionar aos governantes os meios necessários para implementação de políticas educacionais adequadas à redução do Estado, inclusive na área da educação obrigatória e gratuita. Para isso é preciso estar atento às restrições e ampliações da própria LDB. Cabe à sociedade civil organizada exigir uma formação adequada de docentes, porém esta não poderá ser negligenciada por programas de aligeiramento que só fortalecem a tese de que os poderes públicos não têm dado a merecida atenção à formação do educador, o que acentua ainda mais a desprofissionalização e a desvalorização do docente.

Como já citado nesta dissertação, no Brasil, as políticas educacionais para os cursos de formação de professores resultam de lutas e mobilizações de estudiosos educadores que buscam maior participação política e melhores condições de trabalho para os profissionais dessa área. Por um lado, houve avanços nas políticas educacionais de formação de professores, contemplados na LDB/1996, esses fazem parte das reivindicações que favorecem o reconhecimento dos direitos desse profissional. Por outro lado, ficam evidentes as dificuldades que os professores da Educação Básica enfrentam no exercício de sua profissão, a fim de alcançarem a “qualidade” requerida no atendimento aos alunos de todos os

segmentos desse nível de ensino, Ensino Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais), Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio.

Ressalta-se ainda, que à sociedade civil organizada cabe planejar meios de pressionar o Estado para garantir a execução dessa política. Neste sentido, é de suma importância o papel dos movimentos sociais de educadores²³ garantindo a participação efetiva dos profissionais da educação na conquista de seus direitos e de uma educação de qualidade. Não esquecendo que uma proposta para as políticas educacionais brasileiras, bem como a formação do professor, são vistos como aspectos imprescindíveis para se compreender os interesses, explícitos ou latentes, que atuam e estão em permanente disputa na sociedade brasileira.

2. 5 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores

A discussão sobre as novas Diretrizes Curriculares atende ao inciso II do artigo 53 da LDB/1996, que visa “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores, decorrentes de prescrições na LDB/1996, é um documento que trata das novas orientações para esses cursos expressas “em um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino” (Art.1º).

O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores, desencadeado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a partir de 1997, convocou as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores.

Houve uma ampla participação tanto do setor público quanto do setor privado na organização de seminários e encontros para debate, com a presença da SESu/ MEC. O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (ForGrad) e as associações científicas de educação desempenharam papel importante na discussão e na sistematização das propostas de diretrizes curriculares encaminhadas pelas universidades (MEC/SESu).

Após o período de discussões e audiências, foram aprovados o Parecer CNE/CP n. 09 de 08 de maio de 2001 e a Resolução CNE/CP n. 01 de 18 de fevereiro de 2002, fixando as

²³ Sobre movimentos sociais de educadores, conferir Brzezinski (1996, p.81-211).

Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica em nível superior. Esses documentos procuraram descrever o contexto global e nacional da reforma educativa no Brasil, o quadro legal que lhe dá suporte e as linhas orientadoras das mudanças dos cursos de formação de professores. São princípios norteadores amplos e diretrizes para uma política de formação de professores, bem como sua organização no tempo e no espaço, considerando a estrutura dos cursos.

O Parecer CNE/CP n. 09/2001 tem como prioridade a profissionalização docente, garantindo à Licenciatura um novo *status*, ganhando “terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico” exigindo “a definição de currículos próprios” (MEC/CNE, 2001, p.5).

Em relação à especificidade da formação docente, tais Diretrizes determinam que “a concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação de professores,” dado que “não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (MEC/CNE, 2001, p.23).

Scheibe (2003, p.178) declara que

ao tomar a noção de competência como concepção nuclear para orientar a formação profissional dos educadores, em lugar dos saberes docentes, as diretrizes em questão mostram seu vínculo com um determinado projeto societário que, conforme a visão de vários autores (Frigotto, 2000; Küenzer, 2000; Shiroma, 2000), em nome da globalização, ajusta as questões educacionais às regras da mercantilização com toda exclusão que tal escolha produz.

Com essa noção de competência como concepção nuclear, os cursos que formam os profissionais da educação têm sofrido grandes modificações, ocorridas no âmbito nacional e internacional, a fim de (re)ajustar este profissional às novas exigências de qualificação, que são necessárias para a adequação aos novos padrões econômicos e às exigências provindas das transformações no mundo do trabalho. Como nos demais segmentos da educação, o que se destaca são as novas propostas curriculares para (re)ajustamento dos cursos que habilitam estes profissionais.

Segundo Catani *et al* (2001), as mudanças curriculares adotadas para os cursos de graduação foram orientadas pelos seguintes princípios:

a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demanda do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; definição

desenvolvimento de competências e habilidades gerais. Em suma, o objetivo geral que vem orientando a reforma é, justamente, “tornar a estrutura dos cursos de graduação mais flexível” (CATANI *et al*, 2001, p.74).

Com estes parâmetros, o curso de graduação passa a ser entendido como o espaço apenas de formação inicial, ficando a cargo do recém-formado a responsabilidade de se atualizar diante das rápidas transformações ocorridas no mundo globalizado, exigindo uma educação continuada. Essa rápida passagem pelo curso de graduação deverá ser compensada por permanente busca pelo aprender, uma formação de responsabilidade do indivíduo, e não das agências contratantes. A LDB/1996, art. 63, inciso III, prevê “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”.

Fica implícita a ideia de formação de um profissional mais dinâmico, adaptável às mudanças e apto a aprender a aprender.

As diretrizes curriculares propõem um modelo em que o preparo do professor centra-se no desenvolvimento de competência para o exercício técnico profissional. Trata-se de uma formação prática, simplista e prescritiva, baseada no *saber fazer* para o aprendizado do que *vai ensinar* (BRZEZINSKI, 2002, p.15).

Com esses reajustes que vêm ocorrendo nos currículos dos cursos de formação profissional, a universidade parece reduzir-se a um espaço apenas para formar profissionais para o mercado de trabalho. Há uma relevância maior no ensino de graduação do que na pesquisa, evidenciando a separação entre o ensino e pesquisa.

Os cursos de formação de professores têm buscado novas formas e expectativas para esse novo direcionamento. Orienta-se por estes novos princípios manifestados no Parecer 009/2001, que aponta o novo encaminhamento que deve ser dado aos cursos que formam estes profissionais, destacando extraordinariamente as novas competências que deve ter este profissional.

Observa-se a presença crescente da noção de competência, não só no mundo produtivo e na legislação sobre educação técnica e profissional, mas também nas normatizações do MEC sobre os currículos do ensino fundamental e médio, nas avaliações educacionais e principalmente nas diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores.

O conceito de competência é apresentado como um “novo” paradigma educacional. Segundo Macedo (2000, p.13), o conceito de competência “tem sua história de criação fortemente ligada às demandas do mercado produtivo”. O documento ministerial para a formação de professores a define como “a capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões

pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho”(MEC/CNE, 2001, p.24).

A noção de competência para a formação de professores nas Diretrizes Curriculares se pauta no referencial importado, de autores europeus, entre eles Philippe Perrenoud. Este autor se orienta no desenvolvimento de competências pelos professores, para a atuação eficiente em sala de aula. Nessa linha defendida pelo autor, os cursos de formação de professores precisariam se organizar de modo que a prática reflexiva e o domínio das competências fossem orientações prioritárias da formação de professores, por intermédio da participação crítica (PERRENOUD, 1999).

Conforme Scheibe (2003, p.178),

O forte apelo ao conceito de competência, que está posto em todas as diretrizes que deverão nortear o ensino nas próximas décadas, vincula-se a uma concepção produtivista e pragmatista em que a educação é confundida com informação e instrução, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização (SCHEIBE, 2003, p. 178).

O uso do conceito de competências no discurso global vai buscar uma associação entre currículo e a economia, marcando a formação como um processo de preparação para o trabalho e a vida, no qual o vínculo com o mundo produtivo passa a ser a questão central na educação. É interessante buscar, no documento em questão, a noção de competência atribuída ao professor no que se refere não só ao domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir,

[...] mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade (MEC/CNE, 2001, p.23).

Nesse parágrafo chamam a atenção duas expressões “autonomia para tomar decisões” e “saber avaliar criticamente a própria atuação”. A primeira quando se refere à “autonomia para tomar decisões”, sabendo que na atualidade os conteúdos a serem trabalhados são previamente determinados, ou seja, padronizados em âmbito nacional, o que tolhe a autonomia do professor em relação à seleção dos conteúdos a serem trabalhados.

A segunda, “saber avaliar criticamente a própria atuação”, pois, na verdade, o que realmente é levado em consideração para verificar essa atuação do professor são outros instrumentos, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame

Nacional do Ensino Médio (ENEN); e, em nível superior, o Exame Nacional de Cursos (ENC, vulgo Provão) e, hoje, o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes).

Fica evidente a intenção do MEC em interferir diretamente no projeto pedagógico de formação de professores que, segundo o ministério, tem sido um dos principais responsáveis pelo elevado índice de má qualidade de educação no país. Ao elaborar as diretrizes, as intervenções do MEC visam normalizar e orientar os cursos de formação de professores e, por consequência, provocar adequação e padronização dos fazeres e práticas docentes no interior das escolas.

Segundo o Parecer n. 009/2001 do CNE,

A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais (MEC/CNE, 2001, p. 3).

Esse órgão parece atribuir grande responsabilidade aos professores no que diz respeito à má qualidade de ensino no país, destacando “o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral manteve predominantemente um formato tradicional” (MEC/CNE, 2001, p.3) e ainda aponta que os novos tempos requerem novas características para os professores, das quais se destacam:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (MEC/CNE, 2001, p.3).

Percebe-se nas Diretrizes Curriculares que essas necessidades parecem contribuir para o ideário neoliberal de que os hábitos necessários à formação dos educandos devem ser construídos desde a educação básica, que passa a ser responsável pela qualificação para o trabalho na nova forma de acumulação do capital. Nessa perspectiva, tendo como referência principal o paradigma das competências para a (re)organização técnica, verifica-se a

necessidade de reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores, traçando novos rumos de formação e afirmando suas novas “tarefas”.

A Resolução CNE/CP2, de 19 de janeiro de 2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Prevê uma carga horária mínima de 2.800 horas, distribuídas em 400 horas de prática curricular, 400 horas de estágio curricular supervisionado, 1800 horas de aulas de natureza científico-cultural e 200 horas para atividades acadêmico-científico-culturais.

Em relação à duração do curso e a carga-horária, levando em consideração o comprometimento do tempo necessário para uma formação profissional, Scheibe (2003, p.181-182) afirma que

Uma organização curricular inovadora deve contemplar uma sólida formação profissional acompanhada de possibilidade de aprofundamentos e opções realizadas pelos alunos e propiciar, também, tempo para pesquisas, leituras e participação em eventos, entre outras atividades, além da elaboração de um trabalho final de curso que sintetize suas experiências. A carga horária deve assegurar a realização dessas atividades.

Para atingir esse objetivo seria preciso prolongar a duração de um curso de licenciatura para quatro anos, com um mínimo de 3.200 horas, “para que se possam contemplar de forma mais aprofundada tanto a carga teórica necessária para a formação como o desenvolvimento das práticas que aproximam o estudante da realidade social e profissional” (SCHEIBE, 2003, p.182).

Todo esse processo revela que a atual política educacional configura a formação de um professor que ultrapassa o papel tradicionalmente atribuído a este profissional, as novas diretrizes configuram o perfil do professor quase como um “faz tudo”, que incorpora a pesquisa educativa como princípio de sua prática, aliando-a a sua competência para intervir sobre a realidade.

2. 6 Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras

Na expectativa de compreender melhor o perfil do professor de Língua Portuguesa, entende-se que as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras é o documento de expressão quanto à formação desse profissional. O MEC tem se preocupado com a qualidade das

licenciaturas nos últimos anos e instituiu uma comissão especial para discutir a formação do professor.

O Parecer CNE/CES 492/2001, homologado em 4 de julho de 2001, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

As Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras levam “em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições do exercício profissional” (MEC/CNE/CES, 2001, p.29).

O objetivo do curso de Letras é formar profissionais competentes, em termos de formação e autonomia, capazes de lidar de forma sistemática, reflexiva e crítica com temas e questões relativos a conhecimentos linguísticos e literários, em diferentes contextos de oralidade e escrita (MEC/CNE/CES, 2001, p.30).

Conforme o documento em questão, os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

O conceito de currículo, nas Diretrizes do curso de Letras, é ampliando, devendo ser concebido com o “todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso”, deixando de ter como foco as disciplinas. Nessa concepção, “requer o desdobramento do papel do professor”, pois além de ser responsável pelo conteúdo, deverá responder “pela qualidade da formação do aluno” (MEC/CNE/CES, 2001, p.29-30).

Os profissionais em Letras, de acordo com as diretrizes, deverão “ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais”. Esse profissional “deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica” (MEC/CNE/CES, 2001, p. 30).

Visando à formação profissional, algumas competências e habilidades são listadas pelas Diretrizes do curso:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (MEC/CNE/CES, 2001, p.30).

Conforme prevê as Diretrizes do curso de Letras, espera-se que o profissional esteja apto a exercer a sua profissão e que seja capaz “de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe, comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras”. Mas esse profissional precisa ter o “senso crítico” para perceber a importância de dar continuidade à sua formação e ao desenvolvimento profissional (MEC/CNE/CES, 2001, p. 30-31).

Os conteúdos básicos exigidos nas diretrizes estão ligados à área de estudos Linguísticos e Literários. As diretrizes para a organização da matriz curricular, nos diferentes eixos articulatórios, são orientadas pela seleção e ordenação desses conteúdos em diferentes âmbitos de conhecimento profissional.

Esses conteúdos devem ser compreendidos como

[...] toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos lingüísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência [...] No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam (MEC/CNE/CES, 2001, p.31).

Quanto à estrutura do curso, o documento alerta que deverá seguir as especificações da Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que dimensiona os componentes comuns

das estruturas dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior e a Resolução CNE/CP n. 2, aprovada em 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária desses cursos.

A Resolução CNE/CP n. 2, artigo 1º, prevê 2.800 horas como carga horária mínima das licenciaturas, distribuída da seguinte forma:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Nesse artigo, parágrafo único, o CNE ainda ressalta que “os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas”.

Em conformidade com o artigo 12 da Resolução CNE/CP n. 1/2002, a “prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso”. Em articulação intrínseca com as atividades do trabalho acadêmico e com o estágio supervisionado, a matriz curricular deve concorrer concomitante para a formação da identidade do professor como pesquisador e educador.

Essa articulação permitirá ao licenciado um amadurecimento gradativo, com a construção passo a passo de procedimento metodológico apropriado ao ensino de cada conteúdo específico, culminando com as disciplinas pedagógicas de formação geral que fundamentam a formação humanística do licenciado.

O artigo 13, parágrafo 3º, estabelece que o estágio curricular supervisionado “deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio” (CNE/CP n. 1/2002).

O estágio deve funcionar também como uma instância de formação continuada, resultado de uma interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados (Art. 14, § 2º). Fica evidente que se a formação do licenciado ocorrer no final do curso, não será suficiente para dar-lhe uma formação eficaz para desenvolver o seu papel de professor na área específica.

A legislação educacional atual estabelece, para as licenciaturas, a carga horária mínima de 400 horas para o Estágio Curricular Supervisionado, iniciando a partir da metade

do curso. Esse aumento da carga horária exigida revela uma nova concepção na formação do professor, pois o estágio passa a ser visto como núcleo para onde devem convergir todas as disciplinas a fim de estabelecer o vínculo entre teoria e a prática.

De acordo com as diretrizes, o estagiário deve estar em contato estreito e permanente com os professores/orientadores por meio da supervisão das atividades, resgatando a relação teoria-prática. E, nesta ótica, curso de Licenciatura em Letras deve oferecer condições ao aluno para que ele possa exercitar a profissão de educador, extrapolando os limites da sala de aula.

Analisar as Diretrizes Curriculares dos cursos de Letras e as Resoluções, aqui apresentadas, possibilitou compreender melhor a proposta nacional para a formação do profissional que atua ou atuará na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

2.7 Lei Complementar Estadual n. 26/1998 e a formação de professores em Goiás

Como foi possível verificar nas afirmações anteriores, a LDB/1996 reestruturou o cenário educacional trazendo algumas conquistas e, entre elas, a exigência da formação de professores, em nível superior, para atuarem na educação básica. Não é demais lembrar que a lei admite ainda a formação na Modalidade Normal do Ensino Médio para professores atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Com a exigência da Lei em relação à titularidade do professor da educação básica, surgiu a necessidade de os governos estaduais e municipais estabelecerem políticas de formação que atendessem a essa exigência.

Em consonância com a LDB Nacional, a Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, Lei Complementar n. 26, de 28/12/1998, completa e estabelece, em nível estadual, as diretrizes e bases da educação. A política educacional desenvolvida no Estado de Goiás não é totalmente atípica às políticas neoliberais do governo federal. Como chama atenção Azevedo (1997, p. 59-60), “a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado”.

Em concordância com esse entendimento, Brzezinski (2003b) afirma:

Em que pese o empenho do sistema estadual e municipal para formar seus professores e o grande esforço destes, no meu entendimento, o Estado de Goiás se aproxima bastante do modelo de formação de professores adotado por imposições externas vindas dos órgãos financiadores. Tal modelo

consiste muito mais em conceder certificação do que conferir uma formação de qualidade aos docentes já atuantes no sistema educacional, objetivando melhorar o desempenho quantitativo a ser comprovado por meio das estatísticas educacionais do mundo oficial (BRZEZINSKI, 2003b, p.34).

Priorizar os investimentos em educação, principalmente na formação de professores e na melhoria salarial é uma estratégia para superar as dificuldades da realidade brasileira e “para se ter uma aproximação dos determinantes que envolvem a política educacional, deve-se considerar que a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico” (AZEVEDO, 1997, p.60).

Sobre a LDB de Goiás, afirmavam Faleiro e Toschi, em 2001, que

Embora não tenha sido ainda colocada em prática na sua totalidade, essa lei significou, sem dúvida, um avanço na luta e na organização dos trabalhadores da Educação em Goiás, para buscar um processo educativo democrático e com qualidade (FALEIRO; TOSCHI, 2001, p.12).

A Lei Complementar n. 26 buscou garantir algumas reivindicações dos profissionais da educação, sem ferir ou contradizer o prescrito na LDB federal, pois “diante dos silêncios e indefinições da legislação federal restava a possibilidade de se estabelecerem avanços e de impedirem retrocessos”(LOUREIRO, 2001, p.53).

No contexto da legislação sobre a formação de professores, Loureiro (2001, p. 61) alerta para o fato de existir uma relação de dependência entre a formação e o exercício da profissão, pois ao tratar dos profissionais da educação os dois aspectos tornam-se fundamentais. “Não há como abordar as questões do magistério sem articular o processo de formação e as condições concretas em que se dá o exercício da profissão”.

Lembra-se que tais assertivas são princípios adotados pela ANFOPE (2000), conforme registros feitos anteriormente neste capítulo, quando se enfatizou a importância de uma política que articule formação inicial, continuada e condições de trabalho.

A LDB de Goiás proporcionou uma expectativa de valorização da profissão docente, tais como piso salarial, igualdade de vencimentos entre ativos e inativos e o tempo reservado para estudo, planejamento e avaliação, e, conseqüentemente, uma esperança na melhoria da qualidade da educação do sistema público estadual. Observa Loureiro, todavia, que “[...] na lei estadual já não era mais possível manter uma seção sobre a carreira docente sem contrariar a lei federal” (LOUREIRO, 2001, p.61).

Apesar das expectativas na LDB de Goiás, os profissionais da educação estadual continuam reivindicando melhores condições de trabalho e uma política de valorização social

e econômica; assinalando, assim, uma contradição entre o “mundo oficial” e o “mundo vivido” (BRZEZINSKI, 2003, p. 147).

Quanto à formação do professor, em nível superior, a Lei Complementar (GOIÁS, 1998), no Título “Dos profissionais da Educação”, preconiza que:

Art. 83 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena a ser realizada preferencialmente, em universidades e centros universitários.

Art. 84 - Exige-se como formação mínima para o exercício do magistério:

I - na educação infantil, curso de graduação em Pedagogia e ou Curso Normal Superior;

II - no ensino fundamental e médio, curso de graduação em Licenciatura Plena;

III - na educação superior, curso de Pós-Graduação.

Parágrafo único - Admite-se como formação mínima para o magistério na educação infantil, e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, em caráter precário, a durar até o fim da Década da Educação, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 85 - A formação de docentes no nível superior, para os conhecimentos que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, far-se-á, preferencialmente, em cursos regulares de Licenciatura Plena e, excepcionalmente, na forma de programas especiais de formação pedagógica para portadores de diploma de graduação.

Parágrafo único - Os programas de que trata o “caput” deste artigo destinam-se a suprir a falta de professores habilitados nas escolas, em determinadas áreas de conhecimento e localidades, em caráter provisório, até o final da Década da Educação.

Art. 86 - O programa especial destina-se a portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, que ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação.

Parágrafo único - A instituição que oferecer o programa especial se encarregará de verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretende habilitar-se.

Art. 87 - O programa desenvolver-se-á em, pelo menos, quinhentos e quarenta horas, incluindo as partes teórica e prática, esta com duração mínima de trezentas horas.

§ 1º - A Prática de Ensino incluirá os conteúdos de Didática e Metodologia do Ensino, e ocorrerá concomitantemente com o desenvolvimento do currículo do curso de formação pedagógica.

§ 2º - Os matriculados do programa especial, que estejam ministrando aulas da disciplina para a qual pretendam habilitar-se, poderão incorporar o trabalho em realização como capacitação em serviço, desde que esta prática se integre dentro do plano curricular do programa, e sob a supervisão prevista no artigo subsequente.

§ 3º - A supervisão da parte prática do programa é de responsabilidade da instituição que o ministra.

Art. 88 - O programa deverá ser oferecido, preferencialmente, por universidades e por instituições de educação superior, que ministrem cursos reconhecidos de Licenciatura Plena nas disciplinas pretendidas.

§ 1º - O programa especial não poderá ser oferecido na forma de cursos seqüenciais, bem como àqueles habilitados nessa modalidade de cursos.

§ 2º - As instituições de educação superior devem manter permanente acompanhamento e avaliação do programa especial por elas oferecido, integrado ao seu projeto pedagógico.

No que se refere à formação de professores, a Lei Complementar n. 26 garante a formação em nível superior; em universidades e centros universitários (art.83), admite, com certa restrição, a emergência dos “programas especiais” que atendem à proposta da “Década da Educação”.

A esse respeito, Loureiro (2001, p.66) afirma que:

É necessário separar o que é transitório e emergencial do que é definitivo. Não é possível um governo estabelecer o emergencial – formar professores mais rapidamente – como política. Uma política de formação de professores precisa ser mais duradoura e ambiciosa.

Verifica-se no artigo 86 a previsão de curso de complementação de estudos, em nível superior, para a preparação pedagógica do professor para as disciplinas de habilitação profissional. Desta forma, abre possibilidades para portadores de diplomas superiores participarem dos programas especiais de formação pedagógica, descaracterizando a formação do professor. Nesta perspectiva, qualquer profissional pode ser professor, o que não ocorre com as outras profissões. Loureiro (2001, p.65) alerta sobre a regularização e legalização dos profissionais de outras áreas fazerem “bico” na docência. “É fazer da profissão de professor uma segunda e secundária atividade para o tempo que sobra da que é principal”.

Nesse aspecto, a LDB/1996 desqualifica o trabalho docente e a formação do profissional da educação, “pois considera que esse profissional não precisa de tanto tempo quanto os demais para se formar” (LOUREIRO, 2001, p.65). Essa formação aligeirada do professor merece um questionamento: será que a formação inicial recebida nos programas especiais para suprir a falta de professores habilitados nas escolas resolverá o problema da formação ou apenas melhorará as estatísticas de professores com habilitação, certificação, para atuarem na educação básica?

Ao fazer referência à LDB de Goiás, Faleiro e Toschi (2001, p.14) destacam que

[...] uma lei, por si só, não pode ser considerada uma fórmula mágica para a resolução de todos os problemas, mas, certamente, esta, que aqui se apresenta, deverá significar um grande passo para a construção de um projeto coletivo baseado na análise e na avaliação do processo educativo, nas lutas travadas e nas conquistas dos educadores goianos.

Em Goiás, como em todo país, em 1997, havia um *déficit* de 61,7% (INEP/MEC) de professores habilitados para atuarem na educação básica. Essa realidade evidenciava que a formação superior estava longe do alcance dos professores, apesar da exigência da lei. Por mais que o Estado quisesse resolver o problema legal, quanto à formação de professores, atendendo ao prazo estabelecido pela LDB/1996, necessitaria firmar parcerias com Instituições de Ensino Superior, criando oportunidades para que a formação inicial fosse amplamente acessível ao professores. Era preciso promover políticas que resolvessem a questão da formação inicial, principalmente privilegiando a formação no *locus* de trabalho.

Buscando solucionar esse problema, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) firmou parcerias com diferentes Instituições de Ensino Superior, inclusive com a Universidade Estadual de Goiás (UEG), que possibilitou a implantação de diversos programas emergenciais, como o de Licenciatura Plena Parcelada (LPP), no Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação.

Este Programa, como já registrado nesta dissertação, atende aos professores que já atuam efetivamente nos Ensinos Fundamental e Médio e tem por objetivo a oferta de cursos de Licenciatura Plena Parcelada. Por força da lei, os professores “leigos” em Goiás tiveram que ser habilitados em nível superior para atuarem na educação básica.

É de grande importância conhecer o contexto político-educacional em que são tomadas decisões no âmbito das esferas federais e estaduais que repercutem diretamente na formação dos profissionais da educação. Novas políticas educacionais são reivindicadas pelos profissionais da educação ao longo das décadas de 1980 e 1990, e o Estado responde a esse objetivo com a homologação da LDB/1996, PNE/2001 e as Diretrizes Curriculares para a formação de professores/2001-2002.

No próximo capítulo, será apresentada a caracterização da Universidade Estadual de Goiás, com ênfase no Programa Universidade para os trabalhadores da Educação que encampa o Projeto de Licenciatura Plena Parcelada na linha de formação de professores da Educação Básica em exercício.

CAPÍTULO III

PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA OS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO: o projeto de Licenciatura Plena Parceladas em Letras (2001-2004)

Neste capítulo, é apresentada uma breve caracterização do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação (UTE), com ênfase na formação de professores em exercício, em cursos de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) em Letras. Pretende-se fazer uma análise sobre a concepção de educação e alguns aspectos da formação dos trabalhadores de ensino básico público, no estado de Goiás, durante o período de 2001 a 2004.

3.1 Projeto de Licenciatura Plena Parcelada em Letras, em Goiás

Com o desenvolvimento desse Programa, a Universidade Estadual de Goiás procurou atender à exigência da LDB/1996 assumindo a responsabilidade de capacitar os professores de crianças, jovens e adultos sem graduação superior, com uma proposta alternativa, diferente dos tradicionais modelos de formação. Com a implantação do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, por meio de cursos de Licenciatura Plena Parcelada, passou a atender aos professores que atuavam nas redes de ensino sem que eles se afastassem de suas atividades docentes. Até 1999 sabe-se que 65% dos professores de educação básica do estado de Goiás não tinham formação em nível superior (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2005, p.7).

Os currículos dos cursos de licenciatura parcelada foram organizados, como o próprio nome indica, de forma parcelada, por módulos, ministrados no período letivo (durante os finais de semana), nas férias e nos recessos escolares (janeiro, fevereiro e julho). A LPP valeu-se particularmente dos Polos Universitários, já que a UEG acabou abrangendo uma estrutura *multicampi* para responder às crescentes demandas da Capital e do interior, no sentido de formar professores “leigos” em exercício na educação. A expansão da UEG, por meio desse Programa, criou um novo espaço educacional e provocou mudanças significativas no interior do território goiano.

O Programa antecipou-se à legislação atual incorporando princípios que valorizam os saberes dos professores e a pesquisa como estratégias de formação. O fato de o projeto estar em constante construção faz com que cada Convênio sofra alterações que possibilitam a incorporação de novos componentes curriculares.

A fim de conhecer mais especificamente essas mudanças, nesta pesquisa, foram desenvolvidas investigações documentais e verificados o Programa e a Proposta da Licenciatura Plena Parcelada em Letras (LPP/Letras) do Convênio II (2001-2004), firmado entre a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e o Governo do Estado de Goiás, por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEE).

O interesse pelo Convênio II (2001-2004) se deu por causa da descoberta de que entre as diversas escolas existentes em um bairro de Goiânia, uma delas contava com seis²⁴ professoras de Língua Portuguesa, formadas pela LPP da UEG durante esse convênio, em seu quadro docente.

Todos os outros convênios desenvolvidos no Programa Universidade dos Trabalhadores da Educação, em Licenciatura Plena Parcelada, na UEG foram pautados em políticas e diretrizes curriculares orientadas pelas Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação e por órgãos a ele vinculados, como a Superintendência do Ensino Superior e o Conselho Nacional de Educação. As resoluções CNE/CP n. 01/2002, CNE/CP n. 02/2002 instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena; e o Parecer CNE/CES n. 492/2001 institui as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. A estrutura desses cursos segue também as normas do Conselho Estadual de Educação, registradas no Capítulo II desta dissertação.

O Convênio II inclui um projeto específico, que não pode ser comparado com os projetos posteriores, pois se tratava de um momento de transição, da implementação da reforma da graduação, com novas diretrizes para todos os cursos do Ensino Superior. Neste projeto, no entanto, as Diretrizes Curriculares para o curso de Letras não foram contempladas porque o Convênio II (2001-2004) foi firmado antes da homologação das Resoluções CNE 1 e 2, de fevereiro de 2002.

Após o estudo dos documentos mencionados, foi feita uma análise do Programa da LPP/Letras, Convênio II, responsável pela formação, inicialmente, de 200 professores de

²⁴ Das seis professoras, uma atuava na coordenação pedagógica, outra na coordenação da merenda, a terceira na secretária geral da escola, a quarta ministrava aula de Inglês no período noturno e atuava como bibliotecária no turno vespertino, a quinta estava na direção da escola e apenas uma encontrava-se em sala de aula ministrando a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

línguas e literaturas da rede pública no Polo Universitário de Aparecida de Goiânia. Posteriormente, este se transformou em Unidade Universitária, pela Lei n. 15.804, de 13/11/2006, de acordo com a publicação no DO/GO, Doc. n. 20.007, em 16/11/2006.

Analisar o Projeto da LPP em Letras (2001-2004) ajuda a compreender melhor essa nova lógica de formação de professores em nível superior no Estado de Goiás, bem como conhecer o perfil do profissional que o curso pretendia formar e quais as habilidades e competências esperadas pelo professor ali formado.

A partir da pesquisa documental sobre o Projeto LPP, tornou-se necessário conhecer o local de atuação dos professores egressos do curso de Letras, para que o campo de pesquisa, a escola e a sala de aula fossem identificados; e para que também a prática docente escolar, as ações, os comportamentos e as interações pessoais fossem observados.

3.2 Antecedentes históricos da UEG e o Convênio I da LPP

O processo histórico da UEG tem suas raízes na criação de Instituições Estaduais de Ensino Superior, como a Escola de Educação Física de Goiás, posteriormente denominada de Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (ESEFEGO), a Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) e as 14 Faculdades Autárquicas Estaduais.

Conforme o Parecer n. 91/1998, a Secretaria de Educação encaminhou ao Conselho Estadual de Educação (CEE), para fins de apreciação, o Projeto Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada para Professores da Rede Pública de Ensino. O Projeto foi elaborado com a participação das Instituições Estaduais de Ensino Superior, prevendo sua execução pela UNIANA em parceria com as Faculdades Autárquicas Estaduais.

O Conselho Estadual de Educação (CEE), após avaliação, diligenciou o Projeto, sob Parecer n. 91/1998, solicitando que fossem atendidos os seguintes aspectos: a) duração do curso; b) estrutura da 1ª etapa (tempo/horas); c) composição do corpo docente e sua titulação; d) nominata do corpo docente; e) descrição de ementário e bibliografia. A equipe técnica responsável pela elaboração do Projeto, cuja coordenadora era a Profª. Maria do Rosário Ayres, encaminhou ao CEE/GO as alterações feitas com base nas diligências (Parecer CEE n. 91/1998, p. 277-278).

O Projeto do Curso Emergencial de Licenciatura Plena para Professores da rede pública de ensino foi aprovado conforme a Resolução CEE/GO n. 40, de 27/01/1999. A UNIANA deveria coordenar e ministrar os cursos de Pedagogia, História, Geografia, Letras e Ciências com duração de três anos letivos, a iniciar no mesmo ano de aprovação do Projeto,

porém, o CEE/GO atribuiu o caráter experimental aos cursos de LPP. Os Cursos da LPP foram organizados com a seguinte estrutura:

Modalidade intensiva, com 1.250 horas/curso, ministrada em três meses de férias (janeiro) e dois meses de recesso (julho) durante cinco semestres (dois anos e meio), distribuídos em 250 horas/aulas por mês, de 2ª feira a sábado, durante 25 dias por mês.

Modalidade semi-intensiva, com 960 horas/curso, incluindo estágio supervisionado e avaliação da atividade de estudo dirigido, orientado a distância, por meio da realização de um seminário e de uma reunião pedagógica mensal, com duração de dois dias cada, de sexta-feira a sábado, nos meses de fevereiro, março, abril, maio, junho, agosto, setembro e novembro.

Modalidade concentrada, com 200 horas/aula, realizada nos meses de dezembro, durante dez dias letivos, incluindo a avaliação participativa do projeto pelos alunos, professores, UNIANA, IES (Pólos Regionais) e SEC/GO (p.15-16). 860 horas/curso não presenciais distribuídas em 40 horas/aula distribuídas por 18 meses, para desenvolvimento de estudo dirigido orientado, incluindo 100 horas para elaboração do trabalho monográfico de avaliação final do aluno (CEE/GO Parecer n. 49/1999).

Conforme Resolução CEE/GO n. 40, houve uma reestruturação do projeto e os cursos passaram a ser concluídos com o mínimo seis semestres, ou três anos letivos.

Um outro Projeto foi apresentado, em separado, pela antiga ESEFEGO, hoje Unidade Universitária de Goiânia, propondo a Licenciatura Plena Parcelada, com habilitação em Educação Física. Autorizado, esse curso iniciou-se em 1999, mas o amparo legal foi o Parecer n. 353, aprovado em 1/8/2000 em Despacho Pres. n. 010/2000, de 8/8/2000. O governador do Estado de Goiás, Marconi Ferreira Perillo Júnior, homologou a autorização do CEE/GO, consoante ao Decreto n. 5.382, de 14/3/2001.

A Secretária de Educação, Profª. Terezinha Vieira dos Santos, encaminhou ao CEE o Ofício n. 1727, 9/11/1998, para fins de apreciação, aprovação e autorização do Projeto Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada em Educação Física, para professores da rede pública de ensino.

A seleção dos professores/alunos deu-se por meio do Processo Seletivo realizado nos dias 5 e 6 /12/1998. Foram oferecidas 2100 vagas distribuídas entre a UNIANA e as Faculdades Autárquicas, e 100 vagas para a ESEFEGO. As atividades dos cursos iniciaram-se em 4/1/1999.

O novo governo de Goiás, instalado em 1/1/1999, interpôs obstáculos ao desenvolvimento do Projeto do Curso, como no caso do protelamento da assinatura do convênio que, conseqüentemente, retardou o repasse dos recursos financeiros pela Secretaria de Estado da Educação à UNIANA, coordenadora geral dos cursos. O Projeto foi suspenso no

período entre março-abril/1999. Foi retomado em maio, agora como parte do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, com a transformação da UNIANA em Universidade Estadual de Goiás (UEG), pela Lei Estadual n.13.456, de 16/4/1999. A UEG também incorporou as Faculdades Autárquicas Isoladas, transformadas em Unidades Universitárias (UnUs).

A criação da UEG mudou as condições de funcionamento, organizando uma diretoria exclusiva do Programa, sob supervisão do Grupo Técnico de Acompanhamento (GTA). Foram revistos aspectos pedagógicos, estruturais e organizacionais. O GTA procurou adaptar o Programa às exigências das novas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores para atuar na Educação Básica, aprovadas em maio de 2001. A necessidade de adequação deu-se pelo fato de que, inicialmente, embora o Projeto tivesse características distintas, apresentava Matrizes Curriculares similares às existentes nos cursos regulares, já reconhecidos, da UEG. Essas Matrizes Curriculares seguiam “um modelo tradicional, com uma lacuna entre o pensamento e ação educativa, entre a linha de transformação pretendida e a prática possível, sem indicação de interdisciplinaridade ou transversalidade” (UEG/LPP/ Parecer Técnico, p.6, 1999).

O Projeto reformulado foi desenvolvido no período de 1999-2001, autorizado em caráter experimental pela citada Resolução CEE/GO n. 40/1999 e Pareceres n. 91/1999 e n. 49/1999, da Câmara de Ensino Superior do CEE.

A SEE/GO atendeu à solicitação de modificação feita pelo CEE. Dois aspectos foram destacados: o primeiro refere-se à metodologia que norteou a ampliação e administração da carga horária, mediante reorganização da matriz curricular e mudança da nomenclatura para “Etapa Intensiva”. Nos meses de janeiro e julho, o curso era totalmente presencial, com encontros pedagógicos; e durante o período regular de aulas, nos finais de semana, para reforçar o caráter presencial. A pesquisa bibliográfica orientada (PBO) era realizada fora e dentro da sala de aula e apresentada em forma de resenhas, sínteses, seminários, miniaulas e outros. O segundo aspecto referiu-se às adaptações da abordagem consideradas tradicionais, que foram associadas à prática de ensino e mais 60 horas de reflexão sobre a prática pedagógica, em sala de aula, sendo analisadas atividades de planejamento, elaboração de projetos, participação em eventos, reuniões e regência propriamente dita (Parecer CEE/GO n. 211, 2002, p.8.817 e p. 8.820).

O Parecer CEE n.43/2001, de 11/10/2001, da Conselheira Relatora Lacy Guaraciaba Machado, Presidente do CEE/GO, indicou emissão de laudo técnico com avaliação da experiência, por meio de relatório conclusivo de desempenho, que considerava as matrizes

curriculares desenvolvidas, as nominatas, as condições de funcionamento e o resultado do desempenho escolar dos professores-alunos, para a regularização final do Projeto e reconhecimento de seus cursos.

Para atender a essa indicação, o Parecer Técnico da UEG foi elaborado com base nos Pareceres e Resoluções acima citados, na Resolução CEE n. 120/00 de 30/5/2000, no Laudo Técnico CEE n. 038 de 25/09/2001, na LDB n. 9394/1996, na LDB do Sistema Educativo do Estado de Goiás e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, aprovadas em 8/5/2001.

A UEG encaminhou o Relatório conclusivo das atividades desenvolvidas durante a execução do Projeto Emergencial de LPP, pelo Ofício n. 16/02, de 28/1/2002, solicitando à Secretaria de Ciência e Tecnologia²⁵ que o remetesse ao CEE, visando ao reconhecimento dos cursos previstos nos projetos aprovados conforme processos de números 1646946/1998, 16432487/1998 e 16432827/1998. O Relatório constituía-se de quatro partes e setenta e dois volumes. Esta matéria foi assim classificada: 1. Visão Geral do Projeto; 2. Cursos Oferecidos; 3. Unidades Universitárias, Desempenho Acadêmico das Unidades Universitárias; 4. Currículos dos Docentes.

Diante da comprovação apresentada no Relatório em referência, o CEE foi favorável ao reconhecimento dos cursos de Educação Física, da ESEFEGO – UnU de Goiânia, de Biologia, de Química, de Pedagogia, de Geografia, de Letras e de História, ministrados nas UnUs Universitárias de Anápolis, Formosa, Goianésia, Goiás, Iporá, Itapuranga, Morrinhos, Pires do Rio, Porangatu, Quirinópolis, São Luís de Montes Belos e Uruaçu da UEG, mediante aprovação das adaptações curriculares e da autorização da nominata de docentes.

O Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia encaminhou a matéria ao CEE, sendo retornada à signatária em 4 de abril de 2002. Pelo Ofício LPPE n. 007/2002, a diretora dos cursos, Prof^a. Elizabeth Cristina Soares, solicitava que se anexasse aos autos a Exposição de motivos justificando alterações feitas ao projeto aprovado pela Resolução CEE n. 040, de 27 de janeiro de 1999, no sentido de atender ao que dispõe o art. 43, da LDB, e ao que solicitava a contratante dos serviços, a Secretaria de Estado da Educação, à contratada, UEG.

Pelo Decreto n. 5.621, de 05/7/2002, foram reconhecidos os cursos de Educação Física, Biologia, Química, Pedagogia, Geografia, Letras e História ministrados pela UEG, de acordo com o Projeto Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada (período 1999-2001).

²⁵ Com a transformação em UEG, todo ensino superior de Goiás passou a vincular-se à SECTEC.

Atendendo a uma determinação da LDB/1996, em seus artigos 62 e 63, que tratam da capacitação dos docentes da Educação Básica, a UEG em convênio com a SEE viabilizou, no ano de 2001, o segundo Convênio da Licenciatura Plena Parcelada da rede estadual de ensino, propiciando aos professores a possibilidade de acesso à universidade.

3.3 Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação: LPP

O Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação (UTE) integra o Projeto de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) em atendimento à LDB/1996, em seu artigo 87, que trata da necessidade de treinamento em serviço, em nível superior, dos docentes da Educação Básica, até que findasse a Década da Educação (1997-2007). Sua efetivação é vista como o resultado de políticas públicas e também de experiências de lutas e conquistas sociais de melhoria da qualidade da educação no Estado de Goiás. No dizer de Brzezinski, Carneiro e Brito (2005, p. 14), “como coragem política das autoridades que procuram cumprir as exigências legais para formação de professores em nível superior”.

A UEG ampliou parcerias para oferecer cursos de graduação para professores em exercício, conveniando-se, em 2001, com o Sindicato dos Professores do Estado de Goiás (Sinpro), o Sindicato dos Professores de Anápolis (Sinpro), a Associação dos Professores de Caldas Novas e a Fundação de Ensino Superior de Goiatuba. Passou a oferecer licenciatura em Pedagogia, História e Geografia em Goiânia, Caldas Novas, Anápolis e Goiatuba. Em 2003, o Sindicato dos Estabelecimentos Particulares do Estado (Sinep) também firmou convênio com a UEG para graduar os seus professores pela LPP.

Asseguram Brzezinski, Carneiro e Brito (2004, p.246), que esta modalidade denominada LPP é um projeto inédito em Goiás, que tem como objetivo

a formação de professores em nível superior, em serviço, ocupando período de férias e finais de semana, com a finalidade de preparar aqueles professores que não podem frequentar os cursos regulares que são ministrados durante a semana, porque são professores leigos atuantes nos sistemas públicos e privados da Educação Básica.

O Projeto da Licenciatura Plena Parcelada “procura, efetivamente, valorizar a formação dos professores/alunos, sob a ótica de um professor reflexivo, em processo contínuo de capacitação, que deve ter competências mais amplas para lidar com os problemas sociais, sobretudo aqueles que interferem diretamente no processo educacional” (UEG/LPP, 2008).

Percebe-se o interesse da Universidade em proporcionar condições favoráveis ao profissional da educação para desenvolver saberes e competências, com vista a sua atuação na realidade social, econômica e cultural e, ao mesmo tempo, resgatar valores que fazem parte da cidadania do profissional inserido na Região Centro-Oeste. Conforme o seu Estatuto, a UEG tem como missão

Pesquisar, desenvolver, organizar, divulgar e partilhar conhecimento, ciência e percepções, ampliando o saber e a formação do ser humano para a atuação sócio-profissional solidária e coerente com as necessidades e cultura regionais, com objetivo de que homens e mulheres conquistem sua cidadania num projeto de sociedade equilibrada, nos parâmetros da equidade (UEG, 1999, art.27).

Com a implementação do Programa de LPP surge uma nova concepção de formação de trabalhadores da educação pública em Goiás. Com essa experiência, professor e aluno constroem a sua própria identidade. “A formação do professor em nível superior se caracteriza pelo respeito aos saberes coletivos que são revisitados, constituindo, assim, a base do domínio do saber científico/epistemológico no campo do conhecimento em que atua” (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2005, p.1).

Diante do não cumprimento das metas para a Década da Educação, o Governo Federal autorizou o ingresso de novas turmas de LPP em 2007, para conclusão em 2009-2010. Na época da investigação desta pesquisa, o Projeto de LPP do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação contava com alunos de quase todos os municípios do Estado, nas 41 Unidades Universitárias e 14 Pólos Universitários²⁶. Esses espaços educacionais²⁷ vêm atendendo às demandas do interior do território goiano, de forma emergencial, com a criação de cursos para a formação de professores das redes municipal, estadual e particular de educação.

²⁶ Segundo dados recentes, a UEG conta hoje com 41 Unidades Universitárias (Anápolis CET, Anápolis CSEH, Aparecida de Goiânia, Calda Novas, Campos Belos, Ceres, Crixás, Edéia, Formosa, Goianésia, Goiânia – ESEFEGO, Goiânia – Laranjeiras, Goiás, Inhumas, Ipameri, Iporá, Itaberaí, Itapuranga, Itumbiara, Jaraguá, Jataí, Jussara, Luziânia, Minaçu, Mineiros, Morrinhos, Niquelândia, Palmeiras, Pirenópolis, Pires do Rio, Porangatu, Posse, Quirinópolis, Sanclrelândia, Santa Helena de Goiás, São Luís de Montes Belos, São Miguel do Araguaia, Senador Canedo, Silvânia, Trindade, Uruaçu). Disponível em <http://www.ueg.br/unidades.htm>, acessado no dia 23/1/2008; e 11 Pólos Universitários (Águas Lindas, Anápolis, Aruanã, Cristalina, Goiandira, Itapaci, Orizona, Piranhas, Planaltina de Goiás, Pontalina, Santo Antônio do Descoberto). Disponível em <http://www.ueg.br/polos.htm>, acesso em 23 jan. 2008.

²⁷ Polo é um espaço acadêmico descentralizado, com instalação provisória, que abriga, sob uma direção, um conjunto de turmas de professores/alunos que integram o Projeto de Licenciatura Plena Parcelada. Esse espaço é organizado temporariamente e aloca provisoriamente recursos materiais, humanos e pedagógicos para responder às especificidades educacionais locais e regionais. O Polo pode ser remanejado/deslocado para atender novas demandas, em outros municípios do Estado ou transformado em Unidade Universitária (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2004, p.251).

A expansão da UEG se fez presente em todo território goiano por ter demonstrado “compromisso político, econômico, social, científico, educacional e cultural da UEG”, que chamou para si “a responsabilidade de capacitar professores com criatividade e qualidade, desenvolvendo os Polos como uma modalidade de acesso ao ensino superior” (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2004, p.251).

Segundo Silva (2002, p.49), a expansão caracterizada pela interiorização da UEG “oportuniza o ensino superior, representa um espaço político adequado ao desenvolvimento do senso crítico, embora suas condições acadêmicas e políticas se realizem como instâncias superestruturais, inseridas num complexo de determinações”.

Esses cursos emergenciais, respeitando a legislação dos cursos presenciais de LPP, têm duração mínima de três anos e máxima de cinco anos e, em termos das exigências legais vigentes quanto ao currículo e carga horária mínima, atendem aos padrões de um curso de Licenciatura Plena Regular e o ingresso dos professores/alunos se dá por meio de processo seletivo.

No que diz respeito aos professores “leigos” em exercício, os autores comentam:

Assim, a sua práxis se constitui no fundamento para o desenvolvimento de conhecimentos teóricos, metodológicos, articulados ao desvelamento das contradições das práticas educativas da sociedade capitalista, que possibilitam a construção de caminhos para a superação das desigualdades sociais (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2005, p.1).

Entende-se que a reflexão sobre a sua própria prática educativa é significativa na ação docente. Essa situação oferece condições fundamentais ao processo de formação profissional, incluindo a compreensão do significado de sua atividade, o entendimento do sentido do trabalho docente. Alertam os autores mencionados que não só a reflexão sobre a própria prática é suficiente para formar professores. Como confirmam os documentos da ANFOPE (1996; 1998; 2000) um dos eixos fundamentais da formação de profissionais da educação é uma sólida formação teórica.

Em relação à formação pedagógico-profissional em cursos de nível superior, Silva (2002, p.90) ressalta que

[...] a interiorização representa uma solução nova para um problema velho. [...] isto pode ser comprovado facilmente por consultas aos registros, que os mais graves problemas da educação brasileira residem, principalmente, nos aspectos da má qualidade ou da inteira desqualificação do professor. [...] A interiorização de cursos de graduação, da licenciatura plena “Parcelada”, na área da formação pedagógico-profissional, poderá oferecer melhores

condições para a valorização do recorrente problema da má qualificação do corpo docente da educação básica (SILVA, 2002, p.90).

A formação inicial de professores em cursos de graduação, em nível superior, não pode se limitar à certificação para os trabalhadores da educação, pois deve conferir-lhes a qualificação e competência pedagógico-política e técnica necessária para o exercício profissional e, ao mesmo tempo, representar uma oportunidade de reconstruir a identidade profissional²⁸.

A identidade do professor é profundamente marcada pela luta cotidiana de afirmação do contexto em que atua. A construção de uma nova identidade profissional não se faz apenas nos cursos de formação, embora eles sejam fundamentais para legitimar e consolidar a imagem do docente. Apesar de haver certa semelhança na trajetória profissional dos professores e as suas origens de classe, cada um desenvolve uma forma pessoal de movimentar-se em sala, de organizar as aulas, de dirigir-se aos alunos, de abordar didaticamente certo tema ou conteúdo e de reagir diante de conflitos, enfim, desenvolver uma forma pessoal de realizar seu trabalho docente.

Deduz-se que o processo de formação inicial e continuada constitui uma via de acesso e/ou de recuperação da dignidade e da identidade pessoal, profissional e social do professor, bem como da qualidade de ensino em consonância com as exigências dos nossos tempos.

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, foi a de organizar e controlar os investimentos no Ensino Fundamental (MEC, 1998). A Lei n. 9.424, de dezembro de 1996, no Artigo 7º e parágrafo 1º, visou estabelecer que os recursos do fundo, nos cinco primeiros anos (1996 a 2001), pudessem ser utilizados para a capacitação de professores. Este fundo foi um dos mecanismos que representou esperanças de transformação, pois a falta de recursos financeiros sempre foi considerada como o grande empecilho para o desenvolvimento das políticas que atendiam à formação de professores.

Apesar de inúmeras críticas dos educadores ao Poder Executivo pela má aplicação dos recursos do FUNDEF, esse fundo é considerado um fator importante de promoção de uma política voltada exclusivamente para a formação docente. Esse recurso é um dos indutores financeiros do desenvolvimento de cursos de treinamento em serviço, como é o caso da Licenciatura Plena Parcelada da UEG.

²⁸ Sobre identidade profissional conferir BRZEZINSKI, Iria. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.

Brzezinski, Carneiro e Brito (2004, p.254) informam que

[...] as prefeituras municipais mantêm convênios com a UEG para a formação inicial de seus professores na LPP, o que permite a descentralização de recursos, uma vez que a regulamentação do Fundef exige que 60% dos recursos sejam aplicados na formação de professores leigos e na valorização do magistério com complementação de salários.

Salienta-se, que para obter investimento e sucesso nos resultados da formação de professores, não bastam apenas recursos financeiros, mas principalmente vontade política das autoridades que procuram cumprir as exigências legais estabelecidas na LDB/1996.

No subitem que se segue, serão tecidas considerações sobre o desenvolvimento do Projeto da LPP da UEG, no Polo Universitário de Aparecida de Goiânia, que é resultado do convênio II (2001-2004), firmado entre o Estado de Goiás, por intermédio da SEE e a UEG. Inicialmente, esse Convênio visou a atender aos municípios de Aparecida de Goiânia e Aragoiânia.

3.4 Histórico do Polo de Aparecida de Goiânia²⁹

O município de Aparecida de Goiânia localiza-se na região metropolitana de Goiânia, possui uma população aproximada de 417.409 habitantes (IBGE, 2004). Abriga um dos maiores distritos industriais do Estado, sendo também um importante centro comercial e de prestação de serviço. É considerado o quarto município mais competitivo de Goiás, transformando-se em um verdadeiro polo econômico regional.³⁰

Devido a suas características econômicas, sua localização geográfica e aos interesses da comunidade em instalar uma unidade de ensino superior em Aparecida de Goiânia, a UEG implantou o Polo Universitário que iniciou suas atividades em dezembro de 1999. O seu primeiro vestibular ocorreu em janeiro de 2000 e, aos 17 dias do mesmo mês, passou a funcionar o curso de Pedagogia, na modalidade de Licenciatura Plena Parcelada I. Dessa forma, o Polo abrigou 200 professores/alunos da rede Municipal de Educação, sendo 168 alunos de Aparecida de Goiânia e 32 de Aragoiânia, que assistiam aulas no Colégio Estadual Buriti Sereno Garden.

²⁹ As informações relatadas neste item foram obtidas com a Coordenadora do Pólo Universitário de Aparecida de Goiânia, Eleuza Garcia Silva, por meio de e-mail: eleuza.garcia@ueg.br.

³⁰ As informações contidas nesse parágrafo foram extraídas da revista "Economia e Desenvolvimento", julho/setembro de 2005.

O Polo de Aparecida de Goiânia, agora transformado em Unidade Universitária pela Lei n.15.804 de 13/11/2006, ampliou o número de vagas oferecidas nos cursos de Letras, Matemática e Pedagogia. Na Unidade de Aparecida de Goiânia já foram graduados 1.535 alunos. Até julho de 2007, 377 desses formaram-se em Letras, tendo como base comum a docência (UEG, 2008).

3.5 Convênio II da LPP: condições de ingresso e vagas

Foi oferecido um total de 2.225 vagas³¹ para o Convênio II, que foram distribuídas assim: Anápolis: 300; Aparecida de Goiânia: 450; Campos Belos: 40; Ceres: 50; Formosa: 150; Goianésia: 50; Goiânia: 200; Iporá: 140; Itapuranga: 50; Jaraguá: 50; Jussara: 45; Morrinhos: 150; Porangatu: 200; Posse: 100; Quirinópolis: 150; Santa Helena de Goiás: 50 e Silvânia: 50. Dessas 2.225 vagas, 590 foram destinadas aos cursos de Letras e 150 à Unidade de Aparecida de Goiânia.

As condições estabelecidas para os professores/alunos ingressarem nos cursos superiores em referência foram:

- ser professor efetivo da Rede Estadual de Ensino, exceto os portadores de diploma de licenciatura plena;
- não estar matriculado em outro curso de Licenciatura Plena Parcelada;
- estar ministrando aula em pelo menos uma turma da disciplina, objeto do curso pretendido;
- caso não estivesse no exercício da docência, assumiria compromisso, expresso em declaração fornecida pelo Diretor da escola, de iniciar o trabalho com a turma de alunos no primeiro semestre de 2001.

O ingresso dos professores/alunos nos cursos de LPP deu-se por meio de processo seletivo organizado pela UEG, de caráter classificatório, de modo que os candidatos selecionados foram chamados observando-se a ordem de classificação decrescente dos pontos obtidos, respeitando a quantidade de vagas de que cada município dispunha.

O desenvolvimento do projeto de Licenciatura Plena Parcelada Estadual do Convênio II teve início em 10/2/2001, com conclusão em 30/6/2004. Este Convênio, como já registrado, foi firmado entre o Estado de Goiás, por intermédio da Secretaria Estadual de Educação

³¹ As informações foram obtidas por meio do Guia do Candidato para o Processo Seletivo UEG/Universidade para os Trabalhadores da Educação, 2001/1.

(SE/GO), por meio do Programa de Desenvolvimento e Valorização dos Profissionais da Educação, e a UEG com o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação.

3.5.1 Projeto Pedagógico de Cursos de LPP do Convênio II

O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura Plena Parcelada do Convênio II (2001-2004), implantado no Polo de Aparecida de Goiânia, teve como objetivo geral “habilitar professores em exercício nas redes públicas do Estado de Goiás, em Curso Emergencial de LPP em Letras (Português e Inglês), Ciências (Biologia e Química), Matemática, Educação Física e Pedagogia (Habilitação em Docência de 1ª a 4ª séries da Educação Básica e Gestão Escolar do Ensino Fundamental e Médio)” (UEG/LPP, 2001, p.7).

Esses cursos tiveram por finalidade de graduar, em nível superior, docentes em exercício na rede pública do Estado de Goiás, sem prejuízo de suas atividades regulares durante o período letivo na escola.

Seus objetivos específicos foram:

- buscar a melhoria da qualidade da educação oferecida aos alunos da rede pública;
- formar o professor, para através da sua inserção na escola, no sistema educacional e na sociedade, transformar a escola e sua prática docente;
- formar professores que sejam capazes de refletir, questionar, investigar e buscar soluções para as questões que advém do trabalho;
- possibilitar aos professores o domínio crítico do uso das novas tecnologias disponíveis na atualidade (UEG/LPP, 2001, p. 8).

Verifica-se, na justificativa curricular do Projeto da LPP (2001, p.2), que a formação dos professores/alunos, em todas as áreas, voltou-se para

[...] o cultivo do raciocínio, da autonomia, da capacidade de identificar problemas e produzir alternativas para superá-las. Uma formação ampla, que não pode se reduzir a um lugar de produção tecnológica, de profissionalização, no sentido de preparação simplesmente para o desempenho de determinadas funções, numa visão empobrecida (UEG/LPP, 2001, p. 2).

Conforme o Projeto da LPP, os professores/alunos deviam ter competências mais amplas para lidar com os problemas sociais, sobretudo, aqueles que interferiam diretamente no processo educacional. Ressaltou que a formação devia proporcionar ao aluno

[...] o compreender o mundo, o homem, a sociedade, as ciências, a tecnologia, as filosofias e a ampliação do universo cultural uma vez que a educação aponta para uma formação voltada à construção da cidadania, que incorpora o tratamento de questões sociais emergentes, o que só poderá ser feito se os professores tiverem uma sólida e ampla formação cultural. [...] Tendo em vista a especificidade dos diferentes municípios onde os cursos se desenvolverão, ressalta-se a importância do respeito e da valorização cultural dos mesmos e de suas riquezas regionais (UEG/LPP, 2001, p.2).

Em sua justificativa, os elaboradores do projeto manifestaram a intenção de propiciar aos professores/alunos um espaço intelectual, de visões de mundo, culturas, teorias e processos de conhecimentos e, ao mesmo tempo, o respeito à história local e regional.

Segundo a concepção presente no Projeto Pedagógico (PP) do curso da LPP (2001, p.3) ensinar é “dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, instruir, distribuir valores e fazer julgamentos que fundamentam a ação mais pertinente e eficaz [e] começa pela leitura da realidade, que gera a curiosidade científica e a dúvida que leva à busca de soluções, invertendo a lógica do primeiro a teoria e depois a prática”.

Assim delimitada, a proposta traduzia a pretensão de se formar um profissional “capaz de construir conhecimento que investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria formas de intervenção didática” (UEG/LPP, 2001, p.3).

De acordo com o PP do curso, “existe uma distância entre o perfil dos professores que a realidade atual exige e o perfil que antes se delineou, por não haver uma coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional”. Portanto, torna-se necessário que o professor/aluno experimente, em todas as etapas do curso, “as atitudes, os modelos didáticos e os modos de organização que se pretende e que venha desempenhar nas suas práticas profissionais” (UEG/LPP, 2001, p.6).

Nessa perspectiva, o licenciando devia desenvolver habilidades e competências nas áreas básicas, específicas, pedagógicas e administrativas que se viabilizassem ao integrar os objetivos do curso. O perfil profissional dos professores devia se caracterizar por:

Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, atuando como profissionais e como cidadãos.

Ser capaz de relacionar os conteúdos básicos da sua área de atuação docente com os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade.

Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando seus conhecimentos nas áreas e disciplinas que fundamentam tais atividades.

Fazer uso das novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão e ser proficiente no uso da Língua Portuguesa em todas as tarefas e atividades.

Ser capaz de promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e da comunidade.

Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente e saber utilizar os resultados de pesquisas para o aprimoramento de sua prática profissional, ampliando seu horizonte cultural, adotando uma atitude de disponibilidade para a atualização e flexibilidade para mudanças (UEG/LPP, 2001, p.6-7).

O perfil do profissional que o curso de Licenciatura, inclusive o de Letras, propôs formar foi um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão, possibilidade de produzir conhecimentos e capacidade de desenvolver seu trabalho de forma responsável. Sendo assim, o licenciado deveria ser o principal ator no processo constitutivo da cidadania e formação do conhecimento dos seus alunos, por meio de atitudes investigativas.

Os idealizadores do PP esperaram um profissional que adquirisse capacidade de se expressar com clareza, precisão e objetividade, bem como capacidade de compreender e utilizar os conhecimentos adquiridos, relacionando-os com os de outras áreas do conhecimento e capacidade de aprendizagem continuada para aquisição de novas ideias e tecnologias.

Nessa perspectiva, no que se refere às concepções adotadas para se formar o professor, o projeto da LPP foi pautado no conceito de professor reflexivo. Conforme Silva (2002, p. 94), “a formação inicial oferecida aos professores/alunos nos cursos da ‘parcelada’ valoriza as novas tendências investigativas, voltadas para modelos do professor reflexivo”. Essa reflexão tem sido, ultimamente, o conceito mais adotado por pesquisadores e formadores de professores para se referirem às tendências de formação do educador. Para Garcia (1997, p.59), “a sua popularidade é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que, de algum modo, não incluam este conceito como elemento estruturador”.

A concepção teórica da prática reflexiva surgiu como proposta de superação do tecnicismo, que embasava as práticas pedagógicas dos professores de educação básica. Essa concepção trouxe uma importante contribuição para a formação de professores, procurando valorizar o desenvolvimento dos saberes dos professores, considerando-os como intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola.

Ressalta-se que a adoção da teoria do professor reflexivo como referencial para a formação dos professores em serviço pretendeu corroborar a profissionalização dos docentes.

No entanto, não é a presença dessa teoria no projeto que garante a realização do objetivo principal, porque, como alerta Pereira (1999), as questões da profissionalização docente encontram significados e soluções somente no contexto da função social do trabalho docente.

É interessante destacar que, no projeto do Convênio II, a preocupação com a formação de professores com a inserção dos professores/alunos no espaço-tempo socialmente produzidos, haveria de garantir-lhes melhores condições para o exercício profissional no campo da docência e da gestão escolar.

Esses pressupostos foram identificados na justificativa do projeto e no currículo do curso, na parte que abordava a prática de ensino.

[...] alternativas inovadoras no sentido da produção do conhecimento pelo aluno criam condições para o processo de reflexão-ação-reflexão, e a valorização da ação docente, onde o cotidiano da sala de aula será objeto de constante supervisão, discussão e análise, possibilitando uma forma de articulação entre teoria e intervenção na realidade. [...] além da vivência em sala de aula, contato com toda a dinâmica escolar [...] dentre os quais a gestão democrática (UEG/LPP, 2001, p.4).

A Prática de Ensino deve preparar o professor/aluno para o exercício profissional docente [...] para atuar não só na sala de aula, mas em todas as atividades da escola [...] (UEG/LPP, 2001, p.11).

No PP, nota-se a preocupação em articular a ação à reflexão e estas duas a uma nova ação. Sugere um esforço para unir teoria e prática transformando-as em uma totalidade, sendo a concepção de trabalho, a fonte de conhecimento. Muito embora a construção teórica do projeto ressaltasse essa articulação, é preciso questionar sobre os limites e possibilidades de implantação dessa proposta.

Compartilhando dessa ideia, Alarcão (1996, p.156) esclarece que “a ação prática do professor não é desligada de conhecimentos teóricos [...]. Pelo contrário, é na interação entre o conhecimento teórico e o conhecimento da prática que se constrói o conhecimento profissional”. A autora afirma que “não é com a experiência que se aprende; mas com a reflexão sistemática sobre a experiência” (p.157).

A reflexão do professor é a passagem necessária para a articulação teoria e prática. Porém, quando o próprio professor não tem as condições necessárias para a reflexão, não consegue realizar a mediação necessária e sua compreensão a respeito da questão teórica ou prática fica comprometida.

O desenvolvimento do conhecimento de “como ensinar” deveria acontecer a partir do curso de formação inicial de professores e deveria continuar ao longo da vida profissional, proporcionando a cada dia novas práticas de sala de aula. É a partir da prática docente que o

professor relaciona o seu conhecimento com a sua atuação, possibilitando, por meio da reflexão, a integração da teoria na ação.

Em relação ao currículo, no PP, ficou estabelecido que os cursos deveriam ser concebidos “numa perspectiva de indissolubilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, compreendendo a pesquisa como a grande geradora da construção do conhecimento” (UEG/LPP, 2001, p.3). Esclarece o PP que a pesquisa, no contexto dessa formação, deveria ser compreendida como uma atitude cotidiana dos professores/alunos de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento na escola e de autonomia na interpretação da realidade, passando a assumir a ideia de uma relação prática/teoria/prática. Sob essa visão, “a prática não se reduz à comprovação da teoria, mas faz a sua sustentação e possibilita a sua recriação” (UEG/LPP, 2001, p.3). Com o objetivo de ajudar na compreensão da estruturação do curso de LPP, será apresentada a organização curricular no próximo subitem.

3.5.2 Estrutura Curricular da LPP

A duração mínima dos cursos foi de três anos e máxima de cinco anos. Quanto ao currículo mínimo e carga horária mínima do curso, atendem aos padrões de um curso de Licenciatura Plena Regular. No entanto, apresentam uma particularidade: os alunos são professores em exercício na rede estadual de educação e não possuem formação em nível superior.

Conforme o PP do curso, a metodologia de ensino era diferenciada pela realização de atividades intensivas nos meses de janeiro e julho, perfazendo em cada período um total de 180 horas-aulas e, de forma continuada, nas sextas e nos sábados, por meio de encontros pedagógicos quinzenais de 20 horas cada, complementados por pesquisas bibliográficas orientadas e voltadas para a prática pedagógica dos professores/alunos. Previa-se que “Os conteúdos serão trabalhados de forma contextualizada, refletindo-se nas experiências e exercício profissional dos professores/alunos, por meio de aulas expositivas e uso de técnicas participativas” (UEG/LPP, 2001, p.7).

O currículo é organizado em módulos ministrados em períodos intensivos. Entre uma etapa intensiva e outra devem ser realizadas leituras de aprofundamento de temas tratados nessas etapas, pesquisa, bibliografia, trabalhos escritos. O PP também prevê a elaboração de sumários, resenhas, resumos, fichamento de livros, desenvolvimento de projetos de estágio e de extensão e participação em grupos de estudo.

O modo como o currículo do curso da LPP é estruturado tem a intenção de “garantir a formação de um profissional cujo perfil e identidades foram definidos pela natureza pedagógica de sua atuação, pela exigência de referências comuns na formação e pelos conhecimentos específicos de cada curso” (UEG/LPP, 2001, p.7).

A organização curricular procura estar adequada tanto à LDB/1996 quanto à especificidade da clientela, cuja experiência profissional deve ser integrada ao planejamento curricular. Assim, a “atuação dos professores/alunos no local onde trabalham poderá ser computada como parte de suas atividades discentes, conforme Artigo 61 da nova LDB” (UEG/LPP, 2001, p.7). E ainda lê-se no PP que a formação “não deve ser apenas genérica e acadêmica, mas também prática, de forma que o profissional possa mobilizar seus conhecimentos e transformá-los em ações concretas” (UEG/LPP, 2001, p.7).

O currículo da LPP é organizado de acordo com o perfil e a identidade de cada curso e definido pela natureza pedagógica de atuação; pela exigência de referências comuns na formação e pelos conhecimentos específicos de cada curso.

O projeto propõe a análise das próprias práticas pedagógicas dos professores/alunos como princípio dinamizador da formação, por entender que a prática profissional desses professores, já experientes, é uma das dimensões curriculares do curso. Nesse sentido, o princípio do trabalho docente, concebido na indissociável relação teoria e prática, é desenvolvido por meio de atividades de pesquisa e reflexões sobre as práticas pedagógicas dos professores/alunos. Como esses estavam em processo de formação em serviço, as práticas estabelecidas na escola deveriam converter-se em situações de pesquisa, gerando o processo de confronto cotidiano da reflexão na e sobre a prática docente.

“Uma concepção mais ampla de prática implica em vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente na escola de formação quanto nas escolas campo, devendo o foco da reflexão estar na significação e ressignificação do conteúdo e das práticas” (UEG/LPP, 2001, p.4).

O trabalho de organização do processo formativo deve voltar-se para o questionamento das práticas pedagógicas estabelecidas nas escolas pelos professores/alunos e a avaliação para a “oportunidade de repensar e reestruturar o seu saber” (UEG/LPP, 2001, p.5). Dessa maneira, o critério do processo avaliativo deve estar assentado no desenvolvimento da capacidade crítica dos professores/alunos diante das suas experiências de trabalho, de modo que possam atuar na transformação dos projetos na educação básica.

A propósito, no PP está explícita a ideia de negação de procedimentos massificados na forma de avaliar, apontando para processos mais comprometidos com a ruptura de modelos tradicionais.

Tais direções exigem o repensar dos processos de avaliação da aprendizagem, que decorrem das diferentes posturas epistemológicas assumidas pelos cursos, caso contrário, os atos avaliativos serão praticados de forma aleatória e arbitrária. [...] cada vez mais, tal avaliação se afasta do modelo disciplinador, aversivo e externo, que se constitui numa ameaça de reprovação, numa forma de repressão e controle (UEG/LPP, 2001, p.5).

Para os elaboradores do PP, a avaliação de desempenho do alunado deve ter um caráter mais qualitativo do que quantitativo, atendendo às diferenças individuais evidenciadas pelos cursistas, especialmente por meio das propostas de situações problema que exijam a aplicação dos conhecimentos. Segundo a justificativa do projeto,

[...] a aprendizagem significativa está aqui implícita e não implica o armazenamento de saberes e a acumulação de dados, não é um exercício das capacidades da memória, mas sim, um saber buscar e interpretar dados, articular saberes, transferir conhecimentos e desenvolver habilidades e procedimentos (UEG/LPP, 2001, p. 5).

Segundo o PP da LPP em tela, a Matriz Curricular do Curso de Letras deve ser constituída por disciplinas nuclearizadas em Conhecimentos Básicos, Conhecimentos Específicos, Atividades Complementares e Prática de Ensino.

As disciplinas de Conhecimentos Básicos referem-se às de núcleo comum a todas as licenciaturas, que fornecem “conhecimentos básicos necessários à fundamentação do saber teórico próprio de cada curso, assim como o do saber pedagógico. Tais disciplinas têm um caráter teórico devendo, no entanto, serem ministradas articulando-se com a prática” (UEG/LPP, 2001, p.9). São elas: Práticas de Leitura e Redação (100 h/a); Psicologia da Educação (80 h/a); Sociologia da Educação (90 h/a); Políticas Educacionais (80 h/a); Novas Tecnologias (50 h/a); Total (400 h/a).

As disciplinas de Conhecimentos Específicos são as trabalhadas pelo professores/alunos na sala de aula e possuem a prática docente e as metodologias de ensino mais apropriadas a cada área do conhecimento como referência fundamental (UEG/LPP, 2001, p.9). São elas: Língua Portuguesa (410 h/a); Teoria da Literatura (90 h/a); Língua Inglesa (410 h/a); Linguística (170 h/a); Língua Latina (70 h/a); Literatura Brasileira (180 h/a); Literatura Portuguesa (190 h/a); Literatura de Língua Inglesa (170 h/a); Total (1.690 h/a).

As Atividades Complementares (410 h/a) são as que proporcionam aos professores/alunos a possibilidade de entrar em contato com profissionais diversos, por meio de experiências enriquecedoras fora do ambiente da sala de aula. São elas: Seminários; Cursos; Palestras; Projetos de extensão e de pesquisa, dentre outros (UEG/LPP, 2001, p.10).

De fato, a prática de ensino é uma forma de capacitação, pois o próprio regente de sala de aula é o professor/aluno. Desde o primeiro semestre, os professores/alunos que já se encontram em exercício profissional docente são qualificados para atuar não só na sala de aula, mas também em todas as atividades da escola, no planejamento pedagógico, nos eventos com a participação da comunidade. São elas: Língua Portuguesa (150 h/a) e Língua Inglesa (150 h/a), totalizando 300 h/a.

Quadro 1: Matriz Curricular do Curso de Letras da LPP – Convênio II

Reconhecido pela Portaria n. 772 de 19/06/2006, publicada no DOE em 19/06/2006.

Habilitações: Português/Inglês e Literaturas Correspondentes

Título Obtido: Licenciado em Letras

Integralização do Curso: 3 (três) anos, no mínimo e 5 (cinco) anos, no máximo.

Carga Horária do Curso: 2.800 horas-aula.

SÉRIE	DISCIPLINAS	CH	PC	PBO	CHT
1ª	Linguística I	060	020	010	090
	Práticas de Leitura e Redação	060	020	020	100
	Língua Portuguesa I	120	020	010	150
	Teoria da Literatura	060	020	010	090
	Língua Inglesa I	120	020	010	150
	Sociologia da Educação	060	020	010	090
	Prática de Ensino de Língua Portuguesa I	050	-	-	050
	Prática de Ensino de Língua Inglesa I	050	-	-	050
	Atividades Complementares I	150	-	-	150
	Total da 1ª Série	730	120	070	920
2ª	Linguística II	060	010	010	080
	Língua Portuguesa II	100	020	010	130
	Língua Latina	040	020	010	070
	Literatura Brasileira I	060	020	010	090
	Literatura Portuguesa I	060	020	020	100
	Língua Inglesa II	100	020	010	130
	Literaturas de Língua Inglesa I	050	020	010	080
	Novas Tecnologias	040	010	-	050
	Prática de Ensino de Língua Portuguesa II	050	-	-	050
	Prática de Ensino de Língua Inglesa II	050	-	-	050
	Atividades Complementares II	110	-	-	110
	Total da 2ª Série	720	140	080	940
3ª	Língua Portuguesa III	100	020	010	130
	Literatura Brasileira II	060	020	010	090
	Literatura Portuguesa II	060	020	010	090
	Língua Inglesa III	100	020	010	130
	Literaturas de Língua Inglesa II	050	020	020	090
	Psicologia da Educação	060	020	-	080
	Políticas Educacionais	060	020	-	080
	Prática de Ensino de Língua Portuguesa III	050	-	-	050
	Prática de Ensino de Língua Inglesa III	050	-	-	050
	Atividades Complementares III	150	-	-	150
	Total da 3ª Série	740	140	060	940
	TOTAL DO CURSO	2.190	400	210	2.800

CHP = Carga Horária Presencial PC = Prática Curricular PBO= Pesquisa Bibliográfica

Orientada CHT= Carga Horária Total

Fonte: UEG/LPP, 2001.

Observa-se que a carga horária mínima de duração do curso de Letras da LPP do Convênio II (2001-2004) atende ao limite mínimo proposto pela Lei. Poderia, no entanto, ultrapassar as 2.800 horas aulas, conforme legislação da época. Destaca-se que o projeto pedagógico do curso de Letras foi bastante restrito porque o programa do Convênio II foi executado antes da aprovação das Diretrizes Curriculares de Letras, portanto, não as contemplou por ter sido elaborado no momento de transição da reforma universitária de graduação. Os convênios posteriores, na medida em que foram sendo editados, lançaram mão de novas abordagens, conferindo-lhes adaptações requeridas pelas normas legais.

Salienta-se que o Estágio Curricular Supervisionado ou a Prática de Ensino³² não pode ser computada no primeiro ano do curso. Mas, devido ao caráter emergencial, o curso de LPP valeu-se desta prerrogativa de antecipar a Prática de Ensino para os primeiros momentos do curso.

Ao verificar a distribuição da carga horária do curso de Letras, percebe-se que as Atividades Complementares contemplam 410 horas aulas, enquanto que Prática de Ensino tem 300 horas aulas para habilitar o professor em Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Ressalta-se que a Matriz Curricular do Curso de Letras também é anterior à Resolução do CNE/CP n. 2/2002 que estabelece, no art.1º,

a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática [pedagógica] como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado³³ a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades-acadêmico-culturais.

Segundo Catani *et al* (2001, p. 73), a reforma curricular dos cursos de graduação foi iniciada pela SESu/MEC por meio do Edital n. 04, de 4 de dezembro de 1997, em que se solicitou que as IES enviassem propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares dos

³² A Resolução CNE/CP n.1/2002, art. 13, parágrafo 3º, institui que o estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

³³ Note-se que embora a nomenclatura adotada na Resolução do CNE/CP n. 2/2002 seja Estágio Curricular Supervisionado, no PP da LPP o termo utilizado é Prática de Ensino.

curso de graduação. Essas propostas serviram de base para o trabalho das Comissões de Especialistas de Ensino de cada área. Conforme Edital, a ideia básica do Ministério era a de adaptar os currículos às mudanças dos perfis profissionais. As propostas foram discutidas e sistematizadas pelas 38 Comissões de Especialistas, contratadas pela SESu, e, em etapa posterior, elaborou-se relatório final que foi encaminhado ao CNE para discussão pública e deliberação.

Em relação à duração do curso e à carga-horária necessária para uma sólida formação profissional, Scheibe (2003, p.182) afirma que “é desejável que a duração de um curso de licenciatura seja de quatro anos, com um mínimo de 3.200 horas”, pois a carga horária deve assegurar realização e tempo “para pesquisas, leituras e participações em eventos, entre outras atividades, além da elaboração de um trabalho final de curso que sintetize suas experiências”.

O currículo da LPP em Letras tem como orientação proporcionar condições ao aluno de contextualizar a relação teoria e prática. Por essa razão, os professores/alunos da LPP fazem a Prática de Ensino em situação especial, considerada no PP como regência em sua própria sala de aula, por já serem professores em exercício, levando em consideração o “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (LDB/1996, Art.61, II).

Pereira (1999, p. 113) alerta que, em virtude da necessidade urgente de se habilitar os professores que estão atuando na sala de aula, as recentes políticas educacionais para formação docente favorecerem a improvisação no preparo dos profissionais da educação. O autor destaca que

Em nome dessa urgência, a prática, que deve ocupar um espaço significativo nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, pode ser compreendida erroneamente como formação em serviço. As horas trabalhadas em sala de aula, sem, necessariamente, um planejamento e uma intencionalidade formativa, podem, assim, ser contabilizadas nos novos cursos de licenciatura pelos profissionais já em exercício na escola (PEREIRA, 1999, p.114).

Concorda-se com esse ponto de vista, pois não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar. Há de se destacar, pois, que o embasamento teórico, na formação de professores, é indispensável no preparo desses profissionais.

A Prática de Ensino é uma disciplina que desempenha um papel decisivo para a formação de professores, pois propicia a articulação entre a teoria e a prática. A função dessa disciplina é a de integrar os ambientes escolares, os acadêmicos e vice-versa, articulando, portanto, os conteúdos específicos e os didático-pedagógicos. “É compreendida como um espaço interdisciplinar, envolvendo todas as disciplinas, devendo dela se beneficiar não só os professores/alunos, mas também a escola onde ele atua” (UEG/LPP, 2001, p. 4).

De acordo com o Projeto, a Prática de Ensino na LPP para o curso de Letras teve como objetivo principal “formar profissionais que tenham visão ampla da realidade e que possam contextualizar seus conhecimentos orientando-os para a construção da cidadania de seus alunos” e, durante todo o curso, os professores/alunos “trabalharão conteúdos teóricos perpassando por sua prática pedagógica, orientada por vertente multidisciplinar” (UEG/PPL, 2001, p.16).

A Prática de Ensino, no curso de Letras, deve ter um caráter profissionalizante, “preparando os professores/alunos para o exercício profissional docente [...] para atuar não só na sala de aula, mas em todas as atividades da escola, no planejamento pedagógico, nos eventos com participação da comunidade, bem como nos demais ambientes educativos” (UEG/LPP, 2001, p.11).

Observa-se que a prática de ensino pressupõe uma formação com identidade própria, que favoreça condições melhores para o exercício profissional no campo da docência e da gestão. A Prática de Ensino se preocupa com a inserção dos professores/alunos no espaço-tempo socialmente produzidos, garantindo-lhes uma percepção mais abrangente do seu lugar em relação a outros e proporcionando as condições necessárias para contextualizar os conhecimentos adquiridos durante o período de formação.

A Prática de Ensino é uma atividade que necessita ser desenvolvida ao longo do curso, desde o seu início, o que possibilita aos professores/alunos

a realimentação da sua formação, o repensar, o transformar e corrigir a sua prática, proporcionando momentos de intervenção e não exclusivamente de aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso. É um momento especial de aprofundamento das relações teoria e prática e representa uma forma de corrigir a dicotomia comum entre elas, presente nas propostas anteriores de formação de professores (UEG/LPP, 2001, p.11).

O Projeto Pedagógico da LPP (2001, p.13) prevê que os professores/alunos “deverão aprender a enfrentar as mudanças e construir uma nova identidade profissional, por meio do desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva com base na própria prática”.

A prática diária do professor relaciona-se não só com a formação do conhecimento científico e teórico adquirido durante o curso de formação, mas aponta também para a experiência como parte do saber-fazer próprio da profissão.

Nóvoa (1997, p.25) considera que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada³⁴”. Entende-se que o primeiro passo, em direção a transformações significativas, é dado quando o professor tem a possibilidade de refletir sobre suas próprias ideias, sobre sua prática. Por conseguinte, o professor torna-se capaz de atuar de forma mais autônoma, buscando construir e reconstruir conhecimentos.

No Brasil, nos princípios orientadores da formação de professores, a LDB/1996 (art. 61, Inciso I e II) demarca

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

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

Sabe-se que o processo de reflexão na ação é enriquecido por trocas, ações e reações, e constitui em um momento de significativa aprendizagem. Neste sentido, Gómez (1997, p. 104) alerta que “no contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem”.

O autor defende que o professor reflexivo é capaz de refletir não só sobre a aplicação das teorias geradas no exterior de suas salas de aula, mas também de criticar e desenvolver suas teorias práticas, na medida em que reflete sozinho e em conjunto a respeito de seu ensino e das condições sociais que modelam suas práticas pedagógicas.

Fica evidente que não basta repartir o tempo disponível entre um conjunto de disciplinas. É preciso instituir tempos e espaços curriculares diferenciados, como oficinas, seminários, grupos de trabalho, de estudo e eventos, entre outros. É necessário propiciar aos professores condições para que possam atuar de formas diferenciadas; oferecer recursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho.

Conforme Scheibe (2003, p.182), nos cursos de licenciatura, a prática pedagógica não é regência e tão pouco estágio curricular supervisionado, “mas configura-se como trabalho

³⁴ Note-se que, diferentemente do aspecto aqui investigado, quanto à formação em serviço, Nóvoa refere-se ao fato de o professor tornar-se crítico-reflexivo de sua prática em diversas modalidades de formação continuada, já que nas culturas Europeias, comumente, os professores possuem Licenciatura em nível superior.

coletivo do conjunto dos professores, fruto de seu projeto pedagógico”. A autora esclarece que é “desejável que todos os professores responsáveis pela formação participem, em diferentes níveis, da formação teórico-prática dos estudantes, complexificando-a e verticalizando-a de acordo com o desenvolvimento do curso” (SCHEIBE, 2003, p.182).

De fato, a prática pedagógica deve estar organizada de modo a possibilitar a aquisição e o domínio de referenciais teóricos que possam ser mobilizados em situações específicas, transformando-se em sugestões para iniciativas e ações que levem à obtenção dos resultados esperados. Assim, a prática pedagógica concebida por um conjunto de docentes e não apenas pelos professores das disciplinas de Estágio e de Didática possibilita a articulação mais abrangente da relação universidade/escola. Pelo que se constatou no PP, não houve o componente curricular Prática Pedagógica, mas uma ênfase somente à Prática de Ensino.

Na Prática de Ensino proposta no PP da LPP, as seguintes etapas objetivam proporcionar o conhecimento e a reflexão sobre a regência feita na mesma sala de aula em que o professor/aluno atua como responsável/regente sendo ainda leigo; a análise da escola em todos os seus campos de atuação e nas ações educativas desenvolvidas na comunidade: 1 – Fundamentos Teóricos/ Tendências Pedagógicas, conteúdo desenvolvido na 1ª Série; 2 – Projeto Pedagógico, conteúdo da 2ª Série; 3 – Regência, 3ª Série.

1ª Série – Fundamentos Teóricos/ Tendências Pedagógicas

A fundamentação teórica tem como finalidade oferecer subsídios e sugestões para a ação dos educadores em geral, que estão atuando junto a escolas de Ensino Fundamental e Médio, nos diferentes aspectos da administração dos sistemas de ensino.

É um momento de reflexão sobre e na prática, em que os professores/alunos estarão trabalhando subsidiados por referencial teórico sobre o perfil do docente que se quer formar para atender às exigências do mundo atual. Além disso, pesquisas bibliográficas orientadas contribuirão para que ele mude, conscientemente, sua prática pedagógica (UEG/LPP, 2001, p.12).

Conforme prevê o Projeto Pedagógico, a primeira série do curso de Letras é responsável por uma reflexão da prática pedagógica do professor: “Isto oportunizará aos professores/alunos a compreensão de sua realidade, minimizando a distância entre a prática ideal e a real” (UEG/LPP, 2001, p.12).

2ª Série – Projeto Pedagógico

No seu Art. 12, inciso I, a LDB 9.394/1996 prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Esse preceito traz, em seu bojo, a ideia de que a escola deve assumir como uma de suas principais ações, a tarefa de refletir sobre a sua intencionalidade educativa. Assim, ao prescrever o artigo, a LDB passa a exercer pressão para que cada organização escolar conquiste sua autonomia, construa seu próprio projeto e produza ações que sejam significativas e em conformidade com a sua identidade.

Para Veiga (1996, p.22), o projeto pedagógico é entendido como “a própria organização do trabalho pedagógico da escola [...], é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central”.

O projeto pedagógico da escola é dinâmico e deve ser visto pelos profissionais da educação como um processo permanente de reflexão e de debates sobre questões educacionais, entretanto, requer permanente atualização. É evidente que esse projeto precisa ser discutido por todos os envolvidos no processo educacional com o objetivo de identificar problemas, fornecer esclarecimentos sobre os recursos humanos e materiais de que a escola dispõe e buscar alternativas ou possíveis soluções.

Segundo Veiga (1996), o projeto pedagógico exige reflexão sobre as finalidades e papel social da escola, a fim de que se tenham os caminhos claros a serem percorridos no processo educativo. O projeto depende da investigação e do trabalho conjunto de diferentes autores: pais, professores, equipe técnico-administrativa, alunos e representantes da comunidade.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1996, p.13).

Veiga (1996, p.16) declara que o projeto pedagógico, ao conferir uma nova identidade à escola, precisa contemplar a questão da qualidade de ensino, compreendida nas suas

dimensões indissociáveis: a formal, ou técnica, e a política, cada uma com as suas perspectivas próprias, sem subordinações.

O PP representa uma análise da realidade escolar em suas condições concretas, detalhando “os objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar” (UEG/LPP, 2001, p.12).

O PP da LPP “é compreendido como instrumento e processo de organização da escola”. Nesta etapa, os professores/alunos “deverão, num processo investigativo, fazer o diagnóstico da situação atual, levando pontos fortes e fracos da escola e oportunidades e ameaças do meio externo a ela” (UEG/LPP, 2001, p.12).

A concretização do PP possibilita a previsão do que poderá ser feito em termos de organização escolar e prioriza as atividades que necessitam de maior atenção.

3ª Série – Regência

Nesta atividade pedagógica, a sala de aula torna-se o local específico dos encontros dos professores/alunos com o professor de Prática de Ensino. As atividades pedagógicas realizadas nas escolas-campo servem de base para reflexão. Os professores/alunos identificam os problemas encontrados nas escolas em que trabalham e depois se mobilizam para resolvê-los, relatando essas reflexões nos encontros pedagógicos com o professor de Prática de Ensino e buscando o conhecimento sobre o local em que atuam.

São contemplados “o planejamento, seleção e produção de material didático, projetos de eventos envolvendo atividades sócio-culturais, artísticas e históricas promovidas pelas escolas, participação em reuniões e conselhos de classe e métodos e técnicas utilizadas durante o trabalho docente” (UEG/LPP, 2001, p.14).

O processo de avaliação dos professores/alunos encontra-se associado à ideia de diagnóstico e replanejamento, de maneira que eles percebem, repensam e reestruturam seus saberes. Segundo o Projeto do Curso (UEG/LPP, 2001, p.5), a avaliação

[...] deve ser feita especialmente através das propostas de situações problema, que exijam do aluno a aplicação dos conhecimentos, das habilidades e competências adquiridas, valorizando-se o raciocínio, o processo percorrido e não o produto final. Deve ter um caráter mais qualitativo do que quantitativo, atendendo às diversidades dos alunos.

A partir da sua experiência na sala de aula, os professores/alunos devem ter novas formas de ensinar, à medida que vivenciam novas maneiras de aprender. Durante todo o curso, o licenciado deve “propiciar o conhecimento, a reflexão e a análise da escola em todos os seus campos de atuação, assim como as ações educativas desenvolvidas na comunidade” (UEG/LPP, 2001, p.11).

Apesar de o projeto do Convênio II (2001-2004) ainda não contemplar as Diretrizes Curriculares, percebe-se que este já explicita algumas influências dos debates teóricos acerca do processo de reestruturação da educação superior no Brasil, principalmente no delineamento de políticas de currículo para os cursos de graduação articulados às alterações no mundo do trabalho, o que conseqüentemente interfere na produção do conhecimento e da formação profissional.

Na justificativa do projeto é explicitado que

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais, a crescente incorporação da ciência e da tecnologia aos processos produtivos e sociais e as novas concepções do processo de conhecimento repercutiram nas políticas educacionais, na demanda de uma nova educação e de um novo perfil de professor. [...] O desenvolvimento científico e tecnológico passou a exigir do trabalhador a ampliação de sua escolaridade, de suas habilidades cognitivas e competências relacionais, o que implica um novo perfil de professor (UEG/LPP, 2001, p.1).

Para Catani *et al* (2001, p.73), essa questão curricular de graduação tornou-se evidente a partir de 1995, na reforma da educação superior. Ainda, destaca como elementos fundamentais dessa movimentação de reestruturação da educação superior no Brasil:

- a) a Lei n. 9.131/95 que, ao criar o Conselho Nacional de Educação (CNE), definiu como uma das competências desse órgão deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo MEC, para os cursos de graduação (letra “c” do parágrafo 2º do art. 9º);
- b) a nova LDB que, no inciso II do artigo 53, cria a necessidade de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação e permite a eliminação dos chamados “currículos mínimos”, tornando os currículos de graduação mais flexíveis;
- c) a intensificação das discussões internacionais e nacionais sobre diplomas e perfis profissionais, face às mudanças na sociedade contemporânea e, particularmente, no mundo do trabalho;
- d) o processo desencadeado pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, em 1997, objetivando a implementação das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação;
- e) a definição de “Padrões de Qualidade para os Cursos de Graduação”, pela SESu;
- f) o estabelecimento de critérios sobre a constituição de comissões e procedimentos de avaliação e verificação de cursos superiores;

g) o posicionamento assumido pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação, especialmente no Plano Nacional de Graduação, em prol de Diretrizes Curriculares gerais e fortalecimento dos projetos pedagógicos institucionais e dos cursos de graduação (Catani *et al*, 2001, p.73).

O projeto da LPP buscou ser mais flexível em suas práticas curriculares para atender às diferentes propostas didático-metodológicas, em atenção às particularidades, as habilidades e as atitudes proeminentes à formação do profissional da educação.

Levando em consideração as transformações no mundo do trabalho e conseqüentemente nos processos de organização e de formação profissional, essa modalidade de curso tem um calendário específico com etapas letivas intensivas na sede do *campus*; e nos períodos em que os professores/alunos exercem sua função docente, o trabalho docente passa a ser objeto de contínua reflexão e análise durante todo o curso de Letras.

Nas universidades, a produção dos saberes é feita nas dimensões disciplinar e não disciplinar. Portanto, o currículo pode ser percebido como espaço de poder. Conforme Silva (2003, p.147), as teorias críticas e pós-críticas ajudam a compreender o currículo como saber, poder e identidade. O currículo conglobera experiências, teorias, conceitos e conteúdos diversos.

Silva (2003, p.150) pondera que “não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes”. É preciso estar atento aos significados guardados na sua especificidade “que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confirmam. O currículo é lugar, espaço, território [...] trajetória, viagem, percurso”.

A competência, como elemento fundamental na concepção de formação, ganhou centralidade no discurso das proposições oficiais incorporadas à reforma do ensino superior e principalmente nos debates que antecederam as diretrizes curriculares.

Essa influência do contexto é percebida no projeto em questão, que tem a preocupação de reforçar a perspectiva de um currículo que corresponde ao perfil profissional desejado por meio do desenvolvimento de determinadas competências e habilidades. O apelo ao desenvolvimento de competências, que integram o movimento pedagógico de mudança curricular, envolve implicações de formas de regulação e controle, em função de novas demandas de qualificação centradas na “polivalência do trabalhador”.

Vale ressaltar que o trabalho do professor requer “o domínio dos conhecimentos elaborados por áreas específicas – o saber historicamente construído – e o domínio do saber da transmissão desses conhecimentos – o saber ensinar, para inventar e ressignificar o saber” (BUSSMANN; ABBUD, 2002, p.137).

A proposta curricular da LPP em Letras pressupõe autonomia para os professores/alunos construírem suas práticas sem perder de vista o contexto escolar e as necessidades locais. Desta forma, os professores/alunos devem levar para discussão problemas e dificuldades enfrentados em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem no contexto de trabalho. Nessa concepção, a formação acontece por meio de várias formas e processos, tais como troca de experiências, leituras, reflexões, desenvolvimento de projetos, pesquisas e seminários.

3. 6 Refletindo sobre a UEG

Enquanto instituição formadora, a UEG presta um serviço à comunidade e vem priorizando a expansão e interiorização do ensino superior no Estado de Goiás, desenvolvendo programas que facilitam o acesso do professor “leigo” ao ensino superior.

A formação de professores em nível superior pode contribuir para a formação de profissionais autônomos e críticos, tornando-os cada vez mais qualificados para compreender as mudanças no mundo social e do trabalho, daí a importância da universidade.

Chauí (2003, p.5) ressalta que

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade.

Percebe-se nas palavras da autora que a universidade tem um papel importante na sociedade, principalmente, em proporcionar um espaço de construção intelectual, buscando confrontar visões diferenciadas na área do conhecimento e ao mesmo tempo priorizar o questionamento, a reflexão. Mas, para isso, a universidade precisa ter autonomia intelectual, pois é por meio dela que

[...] a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas (CHAUI, 2003, p.6).

Quando a universidade assume esse papel, ela se encontra apta a formar um profissional crítico, competente, capaz de criar novas formas de trabalho no mundo que passa por transformações rápidas e profundas. Nessa relação expressiva entre universidade e sociedade, Chauí explica que

[...] desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade, e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um reconhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão (CHAUI, 2003, p.5).

As universidades brasileiras têm sofrido mudanças, principalmente advindas da reforma do Estado realizado no governo da República de Fernando Henrique Cardoso (FHC) do período de 1995 a 2002. Ao definir os setores que compõem o Estado, com o apoio das decisões da Organização Mundial do Comércio (OMC), essa reforma “designou um desses setores como setor de serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, a saúde e a cultura” (CHAUI, 2003, p. 6). Desse ponto de vista, a educação, antes concebida como direito, passa a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado, ou seja, a universidade assume a posição de uma organização social que se traduz

[...] por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, por isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe (CHAUI, 2003, p.6).

A educação, vista como serviço, dificulta ao indivíduo a apropriação do conhecimento pleno da realidade do trabalho, do mundo e do sentido da sua própria existência. A realidade tem mostrado que o conhecimento multiplica-se e expande-se de maneira muito rápida, mas,

infelizmente, não chega à maioria das pessoas com a mesma rapidez e na mesma proporção de oportunidades.

As políticas de austeridade monetária e fiscal são acionadas para produzir, por meio de estratégias coercitivas, as reformas educacionais orientadas por ordem da internacionalização do capital. Mais uma vez, constata-se que a esfera financeira comanda o tipo de educação que a sociedade deve apropriar-se, como foi referenciado no II Capítulo desta dissertação. Com essas políticas, a educação também se torna objeto de comércio tanto no seu enfoque como na sua expansão. Em toda a parte do mundo comercializa-se o conhecimento como qualquer outro produto ou objeto.

Em decorrência disso, muitas universidades públicas passaram a cobrar cursos de Graduação não regulares e Pós-Graduação *lato sensu*. Esses recursos próprios foram induzidos pela política de FHC.

Faz-se necessário indagar quais foram as funções³⁵ definidas na fase de criação e expansão inicial da UEG, bem como refletir se, ao longo de sua trajetória, sofreu modificações. Em relação às transformações que as universidades sofreram, Ferreira e Oliveira (2007, p.3) comentam que

A intensificação das mudanças econômicas e políticas no contexto da mundialização do capital passou a pressionar o Estado e, por conseqüência, a universidade. A reforma do Estado implicou, por sua vez, em uma diminuição do financiamento da educação superior pública.

Ressalta-se que, neste contexto, ao mesmo tempo em que o Estado diminui os gastos com as universidades públicas, essas instituições buscam no mercado parcerias, convênios e recursos necessários a sua sobrevivência. Portanto, a LPP do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação constitui-se em um processo educacional importante para que possa compreender a função da universidade em relação às transformações sociais.

É fundamental reconhecer a educação e saber como bens públicos universais que não podem ser transformados em mercadorias ficam restritos a quem tem poder material. Em defesa dessa ideia, o “Fórum Mundial de Educação” tem desencadeado formas de lutas contrárias ao neoliberalismo.

O Fórum Mundial de Educação, que ocorreu em Porto Alegre de 24 a 27 de outubro de 2001, defendeu a educação pública para todos como direito social inalienável, garantida e financiada pelo Estado, nunca reduzida à condição de mercadoria e serviço, na perspectiva de

³⁵ Acerca das funções sociais da universidade pública, em específico da Universidade Estadual de Goiás (UEG), conferir FERREIRA e OLIVEIRA (2007).

uma sociedade solidária, radicalmente democrática, igualitária e justa (Carta de Porto Alegre pela Educação Pública para todos, 2001).

Com a passagem da universidade de instituição social à organização social, sob os efeitos da evolução do capitalismo, inserem-se mudanças na instituição. Chauí (2003, p. 7) explica:

[...] a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro-organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. (CHAUI, 2003, p.7).

Analisar criticamente as ideias da autora retoma a necessidade de se repensar a universidade como espaço de formação humana e socialização de conhecimentos que só é possível se o Estado assumir a educação como investimento social e político, um direito social e não como privilégio e serviço. “É pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade” (CHAUI, 2003, p. 12).

Este é um desafio que se precisa enfrentar, para responder às necessidades de formação e não à legitimação do mercantilismo da globalização neoliberal. Não há dúvidas de que as universidades exercem uma função de destaque na sociedade. Entretanto, é preciso refletir se ela tem abarcado a responsabilidade de produzir conhecimentos e se tem conseguido, especificamente nas licenciaturas parceladas, obter melhora na qualidade de formação do professor.

Discutir o papel social de uma universidade pública estadual implica, pois, “analisar a situação de metamorfose institucional vivenciada pelas universidades públicas em geral, que passam por questionamentos sobre o seu papel frente às novas demandas do mercado e necessidades da sociedade contemporânea” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2007, p.1).

Diante da importância de verificar os reflexos dos cursos oferecidos pela universidade e entendendo a importância do exercício da auto-avaliação, a UEG desenvolveu a Avaliação Institucional das Licenciaturas Parceladas, pela Comissão da Assessoria da Avaliação Institucional da UEG (CAAI), no período de janeiro de 2003 e agosto de 2004. A equipe de pesquisadores que integra o processo avaliativo da CAAI considera que a Avaliação Institucional “pode guiar as decisões de desenvolvimento da instituição, verificar a sua

efetividade acadêmica e social e orientar as políticas educacionais segundo as especificidades de cada UnU que compõe a UEG” (UEG/AVALIAÇÃO, 2008).

A opção da CAAI por iniciar a pesquisa pelo “Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação” ou “Programa de Licenciatura Plena Parcelada” deveu-se às opiniões divergentes no meio acadêmico. Essas abrangiam elogios, críticas e acusações. Todas simples opiniões, sem a devida fundamentação e comprovação científica. A equipe de pesquisadores da Comissão Nuclear optou por empreender um redobrado esforço com o propósito de transcender a aparência, em busca da essência do Programa LPP (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2006, p.4).

Muitas críticas surgiram em relação à qualidade dos cursos de LPP, principalmente por serem ministrados em três anos e realizados nos finais de semana, feriados e períodos de férias. Entretanto, Brzezinski, Carneiro e Brito (2005, p.10) alertam que “não se pode fazer uma avaliação superficial e precipitada da experiência da LPP”. É preciso conhecer o programa e levar em consideração “que uma das exigências para poder cursar esta modalidade de licenciatura é que o aluno já esteja atuando como professor”.

A práxis da ação docente é rica de possibilidades e, ao mesmo tempo, limitada, dependendo da capacidade/habilidade do professor para entender a realidade e o contexto da situação. Nesse sentido, Bussmann e Abbud (2002, p.138) afirmam que “o caráter teórico da idealização exige prática (ação concreta) para que a atividade do professor seja caracterizada como práxis – que transforma a realidade”.

Segundo Brzezinski, Carneiro e Brito (2005, p.1), o Programa de LPP traz consigo

uma nova concepção de educação de formação de trabalhadores da educação pública no estado de Goiás. Esta nova experiência concebe o professor e o aluno como sujeitos da construção de sua identidade. A formação do professor em nível superior se caracteriza pelo respeito aos saberes coletivos que são revisitados, constituindo assim, a base do domínio do saber científico/epistemológico no campo do conhecimento em que atua.

O Programa da LPP é decorrente de lutas de professores pela melhoria da qualidade do ensino e principalmente por acesso ao ensino superior, pela profissionalização docente e também acesso à construção da cidadania destes trabalhadores (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2005, p.11).

Como resultado positivo do programa de formação em serviço dos professores da Educação Básica, pode ser citada a habilitação de 25.933³⁶ professores em curso de

³⁶ Os números foram oferecidos pela Diretoria Geral do Programa para os Trabalhadores da Educação em Anápolis, (DirPE), sendo os dados coletados até 09/08/2007. Visita realizada no dia 24/01/2008.

graduação, em nível superior, no Estado de Goiás. Desta forma, rompe-se o monopólio do saber, possibilitando o acesso dos professores, antes na condição de leigos atuantes nos sistemas de ensino, aos cursos superiores. “O Programa LPP vem efetivamente contribuir para a construção de novos caminhos da democratização do conhecimento, da formação de professores, da cidadania e da qualidade de vida dos alunos/trabalhadores da educação” (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2006, p.6).

Os autores afirmam que a maioria dos municípios enviou projetos às Câmaras Municipais para a aprovação de recursos complementares, viabilizando o Programa LPP. Os municípios que não fizeram previsão de recursos do Plano Orçamentário Plurianual (PPA) para investimento no ensino superior e na formação de professores “tiveram que discutir qual seria a melhor forma de financiamento e colaboração das prefeituras procurando brechas no próprio PPA para viabilizar o Programa LPP” (2004, p. 255).

Devido ao baixo crescimento da economia brasileira nos últimos anos, muitas prefeituras assumiram os custos ou partes do Programa LPP. Em razão da forma como as prefeituras buscam o financiamento, nem sempre o Programa LPP é gratuito, cabendo aos professores arcarem sozinhos ou parcialmente com as mensalidades correspondentes às despesas inerentes ao curso.

Embora certas limitações sejam reconhecidas, Brzezinski, Brito e Carneiro (2004, p.262) afirmam que

O Programa LPP constitui uma experiência singular para esses professores, pois procura responder da melhor maneira possível a esta realidade, criando a oportunidade de permanência no trabalho e de qualificação, nos finais de semana, feriados e parte das férias.

Os autores ainda declaram que se faz necessário compreender que, numa dimensão histórica contemporânea, em tempos de políticas neoliberais,

[...] os recursos são mínimos para o social e máximos para o capital. Enquanto estas recomendações são orientação de organismos internacionais, como a do Banco Mundial e a do Fundo Monetário Internacional (FMI), e enquanto estabelecem que o ensino superior deve ser completamente privatizado, as ações estaduais e *uegeanas* se fazem em sentido contrário, com investimentos no ensino superior público (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO 2004, p.256).

No entanto, os avaliadores são muito cautelosos em suas análises e indicam a necessidade urgente de se desenvolver uma pesquisa etnográfica sobre a educação básica do

local em que os egressos da LPP atuam para que, de fato, se possa constatar se aqueles cursos promoveram ou não mudanças de qualidade na aprendizagem, que é o foco do trabalho docente. Ao se pautar pelos resultados do IDEB, somente é possível afirmar que não são tão positivos quanto aparentam os resultados de qualidade de educação básica. Não basta, todavia, um único instrumento de avaliação, o que a realidade da educação básica requer são professores bem qualificados e que tenham oportunidade de formação continuada, não ficando estagnados na conclusão de formação inicial, propósito primeiro da LPP.

Neste capítulo, buscou-se apresentar o histórico da UEG e uma reflexão sobre o seu Programa Emergencial de LPP, que se expandiu por vários municípios do Estado de Goiás, por meio de convênios firmados entre Estado, Municípios e Instituições particulares. Dentre esses convênios, destacou-se o Convênio II (2001 a 2004), da LPP em Letras.

No próximo capítulo, serão apresentados o campo empírico, a escola estadual, onde foram realizadas as observações da prática pedagógica das profissionais egressas do curso em estudo e as entrevistas que serviram de subsídios para a análise das repercussões do curso de LPP em Letras na educação básica.

CAPÍTULO IV

RETRATANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA SEM RETOQUES

Como já mencionado na Introdução deste trabalho, esta é uma pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso associada à história de vida e à análise de conteúdo. Envolve duas professoras egressas do curso de Letras LPP/UEG, com mais de 20 anos de experiência educacional. Procura compreender os significados que Rosinha e Clara atribuem às suas ações docentes, no Colégio Estadual Mundo das Letras³⁷. A análise do conteúdo, a partir das categorias analíticas, é elaborada adotando-se como base interpretativa as contribuições de Franco (2005). A caracterização do campo empírico tem como principal objetivo conhecer a realidade do lugar de atuação dessas professoras: seu histórico, sua estrutura física, alguns dados sobre o seu corpo docente e discente, sua proposta pedagógica e seu contexto sócio-educativo. A análise do Projeto Pedagógico do Colégio contribui para uma melhor compreensão da organização do trabalho pedagógico da escola e da realidade vivenciada pelas professoras.

4.1 Caracterização do campo de pesquisa

O Colégio Estadual Mundo das Letras é originário de um Grupo Escolar fundado em 22 de agosto de 1963, que foi construído em local doado por um morador, até então uma praça utilizada pela comunidade como campo de futebol. A obra foi iniciada na gestão do Governador Mauro Borges, tendo como Secretário de Educação o Padre Ruy Rodrigues da Silva. O recurso financeiro veio por meio da “Aliança para o Progresso”.

Em 1975, foram implantadas as 5ª e 6ª séries, transformando o Grupo Escolar em Escola Estadual. Em anos subsequentes foram implantadas as 7ª e 8ª séries. A primeira grande ampliação e reforma do colégio aconteceu em 1977 e “só foi autorizada após a mobilização do corpo docente, discente, comunidade e autoridade” (PP, 2008, p.13). A partir de então a escola passou a ter diretoria, secretaria, biblioteca, sala de professores e três salas de aula. O

³⁷ Como já informado, os nomes dados à escola e às professoras pesquisadas são fictícios.

2º Grau, atual Ensino Médio, foi implantado em 1990 com a construção de mais duas salas de aula, alterando o nome de “escola” para “colégio”. O ensino noturno foi inaugurado em 1994.

Em 2008, contava com 852 alunos distribuídos nos três turnos: matutino, com 278 alunos no 9º Ano do Ensino Fundamental e nas 1ª, 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio; vespertino, com 309 alunos de 6º a 9º Ano do Ensino Fundamental; e noturno, com 225 alunos de 9º Ano do Ensino Fundamental e de 1ª, 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio³⁸. São responsáveis pelos três turnos uma gestora e uma vice-gestora, que respondem pelo Ensino Fundamental e Médio. Cada turno é acompanhado por dois coordenadores, um pedagógico e outro de turno, que fazem parte da direção colegiada.

4.1.1 Estrutura física

A construção formada por dois prédios e uma quadra poliesportiva possui uma área de 1.463,34 m², localizada em um terreno com 4.138, 20 m², situado em um bairro residencial de Goiânia. Há onze salas de aula, uma sala de professores, uma sala de direção, uma secretaria, uma biblioteca, uma cozinha, uma sala de mecanografia, um almoxarifado, dois banheiros com nove vasos sanitários para os alunos e dois banheiros completos para os funcionários. O Colégio apresenta uma boa estrutura física, em bom estado de conservação. É limpo e organizado. Os corredores são decorados com murais para exposição de trabalhos de alunos e quadros de avisos. Há indicação visual de cada ambiente e das salas com suas respectivas séries.

A sala dos professores, lugar onde os docentes, coordenadores e gestora se reúnem para lanche, trocar experiências e interarem-se sobre os acontecimentos da escola, tem dois murais nos quais se encontram anexados os horários das aulas, recados, comunicados, calendários de provas e reuniões, mensagem de otimismo, eventos, cursos e, em grande destaque, os nomes dos aniversariantes do mês. A sala é equipada com uma mesa central espaçosa, cadeiras, televisão, bebedouro elétrico, ventilador e cinco armários de aço, sendo três para coordenação de cada turno (matutino, vespertino, noturno) e dois para os professores guardarem seus pertences pessoais.

A biblioteca é dividida em dois ambientes. O primeiro espaço é formado por conjuntos de mesas e cadeiras para leitura e pesquisa individual. O segundo é composto por uma mesa e cinco cadeiras para cada grupo, pois a escola desenvolve projetos de leitura como o “Contos

³⁸ Os dados coletados estão presentes no Projeto Pedagógico 2008, cedido pela gestora da escola.

que encantam”. O ambiente é espaçoso, arejado, possui ventiladores, um computador destinado ao serviço interno e várias estantes de livros, periódicos, jornais e revistas, que servem como materiais de pesquisa ou apenas para leitura. O atendimento é feito por três dinamizadoras de biblioteca, uma para cada turno. Além desses materiais, também fica à disposição do corpo docente mapas geográficos e de ciências, fitas VHS pedagógicas, globos, retroprojetor, livros didáticos e revistas para recortes.

A sala da gestora, professora Clara, é um ambiente muito bem organizado, mas com pouco espaço. É ocupado por três armários, uma mesa, quatro cadeiras e vários objetos decorativos feitos pelos próprios alunos, como quadros, vasos e porta-lápis.

A sala “E”, selecionada para as observações das aulas da professora Rosinha, é arejada, limpa e abrigava 36 alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental. Possuía quatro ventiladores de teto, um quadro de giz, uma mesa com cadeira para a professora e 36 cadeiras com mesas para os alunos.

4.1.2 Princípios e objetivos da escola

A LDB/1996, em seu art. 12, prevê que

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Na Proposta Pedagógica (PP) desse Colégio é possível encontrar o registro de sua história, que vem sendo construída ao longo de quarenta e um anos, e identificar a sua organização estrutural; pois, segundo Bussmann e Abbud (2002, p.142), esse documento

deve representar, reunir e expressar as concepções epistemológicas e pedagógicas, bem como as intenções do coletivo de docentes presentes na escola, relativamente à ação educativa escolar e deve se construir em referência fundamental e operacional para o exercício da autonomia dos docentes na concepção e realização do seu próprio trabalho e, também, para a atuação da equipe diretiva, responsável por articular e coordenar a execução do projeto da escola.

De acordo com seu PP, o Colégio passou por várias transformações e teve oito diretores, desde a sua fundação até o ano de 2007, quando foi feita a observação da sala de aula da professora e das ações da diretora. Está registrado que o

[...] Colégio está vivenciando o mandato da nova Diretora eleita por voto direto. Desde o início fez-se opção por um ensino organizado e de qualidade garantindo uma mediação transformadora individual e coletiva. Em síntese, que permita a construção de sujeitos conscientes de seu papel histórico, daí a necessidade de flexibilização dos tempos e espaços escolares (PP, 2008, p.14).

Também de acordo com o PP, o Colégio Estadual Mundo das Letras: “é uma escola pública de referência e qualidade, que busca cada vez melhor atender à comunidade num resgate à cidadania, como marco referencial do conhecimento sistematizado” (PP, 2008, p.13); e que tem como objetivo geral “preparar os educandos para o exercício da cidadania, por meio da formação de uma consciência crítica visando à transformação do contexto social em que vivem” (PP, 2008, p.10).

Percebe-se que existe a preocupação de formar um cidadão capaz de refletir sobre si mesmo e colocar-se em um determinado momento, em certa realidade. Conforme a filosofia do Colégio, o principal objetivo da educação é desenvolver uma atitude crítica, comprometida com a ação, que toma o homem como sujeito de sua própria formação:

[...] toda ação educativa, para ser válida, deve, necessariamente ser precedida tanto de uma reflexão sobre o homem, como de uma análise do meio de vida desse homem concreto, a quem se quer ajudar para que se eduque. O homem não participará ativamente da história da sociedade, da transformação da realidade se não tiver condições de tomar consciência da realidade e mais ainda, da sua própria capacidade de transformá-la (PP, 2008, p. 18).

Nessa perspectiva, é fundamental que a escola desenvolva o PP, assumindo responsabilidades e proporcionando condições necessárias para constantes reflexões e discussão dos problemas do cotidiano escolar. Assim, propicia uma vivência democrática e o exercício da cidadania.

Conforme Veiga (1996), a gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição. Abrange, entre outras, as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. “A busca de gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas” (VEIGA, 1996, p.18).

Observou-se no PP a preocupação em atender, no interior da escola, princípios norteadores como a autonomia do professor e a participação no trabalho docente.

A construção da escola autônoma e participativa é, ao mesmo tempo, fim e meio do trabalho de ensinar e aprender, e o meio para construí-la e lançar-se nessa tarefa, pois a autonomia não existe fora de um fazer realmente

autônomo, nessa perspectiva o fazer pedagógico da escola ajudará o aluno na construção e exercício da sua cidadania (PP, 2008, p.19).

Os alunos do Colégio são oriundos de

[...] famílias de baixa renda e, na sua maioria, os pais trabalham como feirantes. Um número significativos de alunos já se encontra no mercado formal e informal de trabalho, principalmente, o aluno do Ensino Médio. [...] grande maioria, possuem renda mensal que variam de um a dois salários mínimos (PP, 2008, p.15).

A maioria do alunado tem como “única fonte de lazer a televisão, o aparelho de som ou brincadeiras e jogos, em quadras de esportes do bairro ou nas ruas” (PP, 2008, p.16).

Em relação ao envolvimento das famílias com o processo formativo, no Projeto Pedagógico esclarece-se que

Uma parte significativa das famílias dos nossos alunos dá pouca atenção à escolarização e aquisição de conhecimentos (formais ou interpessoais). [...] as famílias, muitas vezes, fazem vistas grossas às modificações que estão em andamento na escola. [...] a família não se envolve nas dificuldades escolares intrínsecas dos filhos, a não ser quando é chamada para ser informada a respeito da indisciplina ou mau êxito no desempenho escolar e, muitas vezes, ela não atende aos chamados (PP, 2008, p.16).

Percebe-se que há uma grande preocupação, por parte da escola, em despertar nas famílias a importância do envolvimento e da participação na vida escolar dos filhos. O Projeto Pedagógico traz como um dos objetivos “envolver os pais nos trabalhos desenvolvidos pela escola, conscientizando-os da importância deste, evitando situações que contribuam para a evasão infantil e não assiduidade do aluno” (PP, 2008, p.10).

O PP traz uma nonimata, mas não apresenta um registro da capacitação do corpo docente da escola, que é composto por trinta e cinco professores, vinte e nove administrativos, uma diretora, uma vice-diretora, quatro coordenadores pedagógicos e uma coordenadora da merenda. No entanto, de acordo com dados da secretaria, o quadro administrativo é composto por funcionários que possuem pós-graduação (quatro), graduação completa (quatro), ensino médio (treze) e ensino fundamental (dois); e que não concluíram o ensino fundamental (cinco) e que estão cursando a graduação (um). Em relação ao corpo docente, há treze professores que possuem pós-graduação, dezessete com graduação completa, um está cursando a especialização e quatro a graduação.

4.1.3 A turma observada

Durante a observação das aulas da professora Rosinha, a turma, com faixa etária variando entre onze e quatorze anos, demonstrou ser muito participativa. Os alunos perguntavam bastante e demonstravam interesse pelas atividades realizadas. A sala de aula constituía-se em um ambiente de constante reflexão. A professora tratava os alunos de forma carinhosa e respeitosa e recebia um tratamento recíproco. As relações interpessoais se pautavam pelo respeito, pelo afeto e pela constante atenção da professora.

Os alunos faziam questões que expressavam suas dificuldades de aprendizagem. Com muita paciência, a professora fazia esclarecimentos chamando-os pelo nome, perguntando se poderia ajudá-los, chamando-os de “meu filho”, procurando se aproximar mais deles e tentando transformar o ambiente em um lugar tranquilo para ministrar as suas aulas.

Os alunos tinham liberdade para andar na sala durante as atividades e podiam discutir as ideias, mas, às vezes, a professora precisava conduzi-los porque em determinados momentos extrapolavam. A professora destacou: não me importo com a conversa dos alunos, desde que eles produzam. Duas aulas de Português é cansativo, é preciso dar atividades mais atraentes (Professora Rosinha, observação, 6/3/2008).

Para a análise dos dados coletados, não se adotou categorias *a priori*. Buscou-se defini-las a partir das reflexões sobre o material empírico, considerando o papel fundamental que a teoria exerce nesse processo de construção. A partir desse referencial, em confronto com os dados empíricos, as categorias que se referiam à prática pedagógica das professoras foram identificadas: 1) formação e trabalho docente em Língua Portuguesa; 2) desenvolvimento profissional e formação continuada; e 3) relações democráticas na gestão.

4.2 Formação e trabalho docente em Língua Portuguesa

Para aclarar melhor o conceito de “formação de professores” levando em consideração a complexidade do trabalho docente, é importante analisar o termo, valendo-se da definição formulada por Garcia (1999, p.26):

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em

experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p.26).

É necessário levar em conta que esta atividade requer um trabalho bastante abrangente, em que é importante considerar todos os componentes envolvidos no processo educativo, os outros professores, a escola, os alunos, o ensino. Para a formação, convergem a pessoa do professor, seus saberes, seu trabalho e o local de exercício de profissão.

Conforme Honoré (1980, apud GARCIA, 1999, p. 19), formar professores é uma atividade que deve ser

[...], entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser [...]. Um processo de desenvolvimento e estrutura da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos.

A formação inicial é a etapa de preparação formal de futuros professores em uma instituição específica, propiciando-lhes aquisição de conhecimentos científicos, pedagógicos, políticos e técnicos. Durante o processo inicial de formação, é relevante que o professor internalize saberes teóricos e práticos que lhe favorecerão o bom desempenho futuro. Mas, é importante também ressaltar que esta preparação não se encerra aí. A formação inicial é a fase fundamental, que demanda continuidade ao longo de todo o exercício da profissão. Como no caso das professoras observadas que, embora leigas segundo a legislação, não são consideradas iniciantes, pois há anos são praticantes da docência, especificamente na disciplina Língua Portuguesa, apesar de não terem a formação específica em curso superior.

A formação inicial e continuada não pode ser compreendida somente como forma de aprendizagem para solução de problemas específicos de sala de aula, mas deve preparar o professor para um trabalho profissional que implica reconhecer as relações da educação com a sociedade e com o mundo do trabalho.

Conforme a ANFOPE (1996, p.25), a formação inicial é

[...] que vai habilitar para o ingresso na profissão e garantirá um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional a condução do trabalho pedagógico e que, portanto, esse profissional seja preparado para o domínio do trabalho pedagógico e para estabelecer relações que satisfaçam as necessidades para as quais ele foi formado.

Tardif e Raymond (2000, p.231) indicam que no início da carreira docente as competências ligadas à ação pedagógica são as de maior importância para o professor:

O domínio progressivo do trabalho leva a uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções. Esse domínio está relacionado, inicialmente, com a matéria ensinada, com a didática ou com a preparação da aula. Mas são sobretudo as competências ligadas à própria ação pedagógica que têm mais importância para os professores (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.231).

É importante considerar que os professores produzem saberes específicos relativos ao seu próprio trabalho e que são capazes de deliberar com maior segurança sobre suas próprias práticas partilhando com colegas e *expertises* em educação. Quando dotados de base sólida, adquirida na formação inicial, desenvolvem um fazer profissional melhor qualificado. Em sua trajetória de vivência em sala de aula, constroem e desconstroem seus saberes conforme suas experiências de vida, seus percursos formativos e profissionais; e, no âmbito da escola, com a colaboração do corpo docente, da equipe pedagógica e da gestão. Em nível macro, este saber estende-se para a sociedade, interfere nas questões sociais, nas políticas públicas, no sistema de ensino e, do mesmo modo, no próprio sujeito, que também sofre o reflexo das transformações.

No que concerne a sua função, a formação deveria proporcionar condições para estimular a busca do aperfeiçoamento do trabalho docente na perspectiva de mudanças significativas. Conforme explicita Nóvoa (1997, p.27),

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Entende-se, nas palavras do autor, que uma formação de qualidade deve preparar o professor para ser reflexivo diante de situações da vida profissional, seja de novos paradigmas, de ideologias ou de qualquer outro problema cotidiano da escola. Como dito, a teoria apreendida durante a formação inicial deve articular-se às reais condições do exercício docente, contribuindo para a formação de um profissional que saiba refletir sobre sua prática, “analisar as situações de ensino e as reações dos alunos, como também as suas, e [que seja]

capaz de modificar, ao mesmo tempo, seu comportamento e os elementos da situação, a fim de alcançar os objetivos e ideais por ele fixados” (TARDIF, 2005, p.290).

Nesse sentido, Schön (1997, p.80), em seu texto sobre “Formar professores como profissionais reflexivos”, reitera que a ideia de reflexão na ação “nada tem de novo”; suas raízes podem ser encontradas em “obras de escritores como Léon Tolstói, John Dewey, Alfred Schutz, Lev Vygotsky, Kurt Lewin, Jean Piaget, Ludwig Wittgenstein e David Hawkins, todos pertencendo, se bem que de formas distintas, a uma certa tradição do pensamento epistemológico e pedagógico”.

Os estudos de Schön contribuem para a construção da prática pedagógica reflexiva do docente opondo-se ao modelo teórico da racionalidade técnica, quando alerta para o fato de que é preciso estar em constante desenvolvimento pessoal e profissional, fazendo um resgate dos fundamentos da prática profissional, ao lado de um estudo permanente.

Segundo Garcia (1997), Schön foi um dos autores que teve o maior peso na propagação do conceito de reflexão. Schön propôs o conceito de reflexão-na-ação como o processo pelo qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação de sua própria atividade, desde que dominem profundamente as questões epistemológicas da área do conhecimento em que atuam. A importância da contribuição de Schön consiste no fato de ele destacar uma característica essencial do ensino:

é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático (GARCIA, 1997, p. 60).

Para esse autor, o conhecimento prático pessoal está sujeito a alterações e implica uma postura dialética entre a teoria e a prática. O professor é produtor de conhecimento, que adquire informação, toma decisões, gera saberes tácitos, possui crenças e rotinas, que influenciam o seu trabalho docente. “Considera-se o professor como ‘um sujeito epistemológico’, capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua prática” (GARCIA, 1999 p. 47).

Com efeito, na formação de professores é preciso destacar também a importância do estudo do pensamento prático dos professores que influenciam suas ações profissionais. Essa formação é permanente, integra-se ao dia a dia dos professores, vistos como protagonistas ativos nas diversas fases de seu desenvolvimento: pessoal, profissional e organizacional (NÓVOA, 1997).

Nessa ótica, Gómez (1997, p.110) explicita que “o profissional competente atua na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade”.

O professor não pode ser limitado a um mero transmissor de conteúdos escolares, mas atuar como um pesquisador, com apoio de conhecimentos adquiridos de estudos e de sua prática. Deve se preocupar com as características do desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos, tomar consciência do que faz ou pensa sobre sua prática pedagógica e adquirir uma postura reflexiva das atividades e procedimentos na sala de aula. Por isso, é preciso reiterar que a formação inicial não oferece produtos acabados, mas que deve ser encarada como primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional e pessoal.

Deste modo, mais do que os termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores [...] A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores (GARCIA, 1997, p. 55).

Percebe-se que a formação docente não é acumulação de cursos, teorias ou técnicas. É resultante de um trabalho permanente de reflexão crítica e de (re)construção de uma identidade pessoal e profissional. Assim, considera-se um movimento contínuo da prática pedagógica do professor como uma retomada reflexiva de sua ação docente e da mobilização dos seus saberes profissionais.

Conforme Garcia (1999, p.118), os professores mais experientes exercem uma grande influência na trajetória profissional dos iniciantes. Seu trabalho docente cumpre papel importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser, que serão mobilizados e utilizados no próprio exercício do magistério. O autor declara que “a nova profissão depende, pois, em grande medida, das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente”.

Traços, gestos e atitudes dos mais experientes contribuem para construir o modo de ser do iniciante. Comumente, essas imagens representam exemplos a serem seguidos. É desta relação direta entre admiração pelo professor e os conhecimentos ambicionados que surge o modo de ser e de fazer, que serve como referência para a construção da identidade

profissional. Esta, por sua vez, tem como base uma sólida formação teórica, que deve ser aprofundada ao longo do desenvolvimento profissional.

Gómez (1997, p.110) explicita que

No processo de reflexão-na-ação o aluno-mestre não pode limitar-se a aplicar as técnicas aprendidas ou métodos de investigação consagrados, devendo também aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas.

Verifica-se o esforço de vários autores (NÓVOA, 1997; GARCIA, 1999; TARDIF; RAYMOND, 2000) em superar a noção de uma formação apoiada na ideia de acumulação de teorias e técnicas para suprir as deficiências dos professores. Esses pesquisadores avançam na ideia de desenvolvimento profissional, valorizando as experiências passadas e presentes do professor, sua trajetória tanto estudantil quanto profissional, seus saberes mobilizados e produzidos na prática, tomando esta última como base para um relacionamento dialético entre teoria e prática.

A formação de professores articulada com o trabalho docente vai, aos poucos, sendo compreendida como um processo pessoal, contínuo, de desenvolvimento ao longo de toda a vida, como um processo reflexivo, integrado ao cotidiano dos professores e das escolas, por meio do qual o sujeito vai aprendendo a ensinar, o que possibilita, portanto, ser professor.

A reflexão crítica é considerada essencial para a formação e o bom desempenho do trabalho docente. Como alerta Brzezinski (2002), não basta delinear o perfil do profissional que se deseja, é preciso compreender e aperfeiçoar o profissional que existe ao analisar o contexto que o envolve. Assim:

As transformações que vão ocorrendo por toda a vida dos professores poderão levá-los a atingir condições ideais que garantam um exercício profissional de qualidade. Tal processo conduz à profissionalização, pois essa poderá ser atingida mediante um movimento em direção ao aperfeiçoamento das condições para atingir um elevado *status* e valorização social que são determinantes para a profissionalidade e o profissionalismo docente (BRZEZINSKI, 2002, p.10).

Nesse processo, portanto, a experiência de vida do professor e os seus saberes tornam-se elementos chave para o seu desenvolvimento profissional, principalmente, na formação em serviço, objeto desta investigação.

Em relação à formação dos professores em exercício, a ANFOPE (2002, p.22) reconhece que “requer um tratamento diferente daquele dispensado aos jovens estudantes

recém saídos do ensino médio”. Mas contrapõe-se “à forma enviesada de utilização da carga horária do professor para ‘contabilizar’ créditos/horas de formação”.

Nóvoa (1997, p.28) afirma que “não basta mudar o profissional, é preciso mudar também os contextos [em] que ele intervém”. O desenvolvimento profissional está articulado com os projetos pedagógicos das escolas que possuem autores individuais e coletivos, constituindo uma construção humana. Assim, a formação em serviço que se foca não só na escola onde o leigo já atua é cientificamente recomendável, uma vez que são novos contextos que também enriquecem o preparo do profissional.

Conforme Nóvoa (1997, p.27),

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implantação das políticas educativas.

O autor reforça que a formação deve contribuir para o desenvolvimento profissional, estimulando o professor a pensar sobre sua prática docente, fundamentando sua reflexão também em base teórica. Essa prática reflexiva não deve ser solitária, mas preferencialmente inserida nas relações institucionais e sociais, sob pressupostos explícitos dos projetos educativos (PP), que expressam interesses e contradições diversas. A conduta de flexibilidade também cumpre papel de incentivar a participação do professor nas políticas educacionais e na construção do coletivo, nas escolas.

4.3 Desenvolvimento profissional e formação continuada

O desenvolvimento profissional, como já explicitado, é um processo de crescente complexidade que salienta os aspectos que o professor exercita em função de suas potencialidades. Deste processo complexo faz parte a formação inicial e continuada, pelo fato de que se configura em sua profissionalização. É um processo de busca da melhoria do conhecimento e/ou atitudes.

É fundamental considerar os aspectos cognitivo e afetivo do professor, ao envolvê-lo em projetos, cursos, encontros. É necessário valorizar suas experiências, seus saberes que incluem crenças, concepções, valores e expectativas, além dos conhecimentos práticos e teóricos construídos pelo docente desde seu curso de formação inicial.

Em um programa de formação continuada, ao serem discutidas as experiências do seu cotidiano, o professor tem oportunidade de revisitar a sua própria prática. Assim, a atividade realizada pode contribuir significativamente para o trabalho docente, visto que o professor pode fazer uma reflexão sobre sua ação docente. O encontro entre as vivências escolares e as formulações teóricas, neste contexto, passa a ter um significado diferente, favorecendo o desenvolvimento de uma atitude reflexiva. Com o apoio da agência contratante do professor, este é um dos relevantes resultados da formação continuada na carreira profissional.

O processo de desenvolvimento profissional e a mudança dependerão principalmente do próprio professor, da insatisfação que sente frente ao seu (des)conhecimento e/ou a sua prática de ensino; e também de seu empenho e vontade de aprimoramento. “O caminho percorrido pelo sujeito interessado em tornar-se professor, sobretudo, nos processos de formação e profissionalização, além de outros, contribui relevantemente para a transformação da ocupação-professor, de semi-profissão em profissão-professor” (BRZEZINSKI, 2005, p. 10).

Do ponto de vista da ANFOPE (1998, p. 35), a formação continuada “trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico”. Assim, é considerada “como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, a qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo”.

No campo do desenvolvimento pessoal, a formação deve estimular uma atitude crítico-reflexiva, privilegiando o pensar autônomo e a autoformação participada. Envolve investimento pessoal, trabalho criativo e reflexivo na formulação e reformulação dos próprios projetos e percursos, o que favorece a progressiva construção de uma identidade que não é somente pessoal, mas também profissional.

Conforme Tardif (2005, p.14), o professor adquire, incorpora, modifica e adapta o saber em função dos momentos e das fases de uma carreira, ou seja, é ao longo de sua história profissional que “o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho”. Para esse autor

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2005, p.14).

Considerando-se os ensinamentos dos autores adeptos da abordagem reflexiva, para que o professor possa lançar mão dessa consciência prática adquirida, é necessário que ele dê ênfase aos seus saberes, que parta deles e que os trabalhe conceitualmente; para que daí possa ampliar a compreensão das situações com que se confronta diariamente e ser capaz de tomar decisões e agir com segurança. No entanto, reitera-se que o professor só está apto a escolher seu próprio caminho com qualidade reflexiva, quando sustentado em uma sólida formação teórica adquirida na formalidade de cursos específicos.

Retomando as ideias de Schön (1997), Alarcão (1996) esclarece que quando o profissional coloca para si as questões do cotidiano como situações problemáticas, ele está refletindo, buscando uma interpretação para aquilo que é vivenciado. Esta reflexão se faz na ação. Se esta reflexão se dá após a ação e tem caráter retrospectivo, o profissional reflete sobre a ação. Outro momento deste processo é a reflexão sobre a reflexão na ação. Este é resultante de um processo mais elaborado, em que o próprio profissional busca a compreensão da ação, elabora sua interpretação e tem condições de criar alternativas para aquela situação, apoiado em uma referência conceitual.

Para tanto, a “meta-reflexão” implica a imersão consciente do professor na sua prática pedagógica. “Isto só é possível se o professor refletir sistematicamente sobre o que faz e sobre o que vê fazer. A experimentação e reflexão são elementos autoformativos que levam a uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades” (ALARCÃO, 1996, p.98).

A troca de experiências e a partilha de saberes tornam-se fundamentais porque nesse processo são estabelecidos espaços de formação mútua e consolidados saberes emergentes da prática profissional (NÓVOA, 1997). Essa construção coletiva constitui um fator importante de agregação, de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente.

Outro aspecto importante no processo de desenvolvimento profissional é o contato entre colegas, na medida em que todos podem descrever situações interessantes da prática pedagógica, da troca de conteúdos, de vivência de situações semelhantes, problemas equivalentes e até a possibilidade de explorar outros caminhos na ação profissional. Reconhece-se neste processo a reflexão como estratégia de apoio profissional coletivo entre o corpo docente da escola.

Garcia (1997, p.70) sugere que “o diálogo entre colegas da mesma profissão contribui para romper o isolamento do professor”, sendo este o primeiro passo fundamental para a construção de uma identidade docente.

A participação de professores em processos de formação continuada, assentado em consistente formação inicial, não se restringe ao desenvolvimento profissional, ou ainda, pessoal, mas ultrapassa estas dimensões; o contato com outros docentes contribui para fortalecer a consciência de pertencimento a uma categoria profissional.

Não é demais reafirmar que, embora a experiência, a troca entre os pares, possa ser um fator importante para o desenvolvimento profissional do docente, nem sempre é suficiente para responder às dificuldades da prática, pois a busca de soluções para muitos desses problemas requer contribuição teórica. Assim, o docente, ao longo do exercício de sua profissão, precisará aprofundar e ampliar seus conhecimentos, revendo as suas ações e atitudes no ambiente em que trabalha.

Conclui-se, assim, que o saber do professor não provém de uma única fonte, mas de vários e de diferentes momentos de sua história de vida pessoal e profissional. Em cada momento de sua trajetória profissional, o professor adquire novas posturas e visões em relação a sua prática docente, por meio de reflexões da experiência educativa, nos contatos e diálogos com seus pares, e em cursos e eventos que participa, ao longo de sua existência.

Por isso, dando continuidade à pesquisa sobre o impacto da formação em nível superior na prática de dois egressos de LPP em Letras, no próximo subitem são descritas a formação e a trajetória estudantil e profissional da professora Rosinha; são apresentados alguns episódios registrados durante a observação de suas aulas nos meses de fevereiro a junho de 2008; e analisados os dados coletados sobre seus saberes e práticas em língua portuguesa, em uma turma de 7º Ano do ensino fundamental. Vale lembrar que conforme estabelecem as diretrizes curriculares para os cursos de Letras analisadas no capítulo II, no que concerne ao profissional da linguagem, espera-se que tenha domínio do uso da língua portuguesa, além de consciência das variedades linguísticas e culturais; que possa articular a reflexão teórica com os domínios da prática; que seja capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem; que faça uso de novas tecnologias; e que compreenda a sua formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente.

4.4 Rosinha: professora de Língua Portuguesa

Rosinha é natural de Goianésia, Goiás, casada, tem 44 anos de idade e dois filhos. Possui Ensino Médio em Magistério, curso superior em Letras, concluído no ano de 2004, e três especializações, em Redação, Inglês e Literatura. Tem 25 anos de docência, sendo 20 anos como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e 15 anos no Ensino Médio, lecionando em escola pública.

Rememorando sua trajetória de vida, por meio de entrevista, a professora Rosinha mostrou orgulho em sempre ter estudado em escola pública. Enfrentou muitas dificuldades devido as suas condições financeiras. No Ensino Médio, fez dois cursos Contabilidade e, depois, Magistério pelo projeto LUMEN³⁹. Ela contou também os desafios enfrentados até chegar à almejada formação superior:

[...] a vida toda estudei em escola pública! Prestei quatro vestibulares na minha vida [...] um em história fui aprovada, não fiz porque estava gestante de oito meses [...] e meu esposo não deixou. Prestei o segundo vestibular. Na minha cidade [Goianésia] não tinha faculdade e o prefeito disse que se tivéssemos um número bom de alunos aprovados dava o transporte de ida e volta. Eram 60 quilômetros, mas só nove pessoas passaram e para ele não era vantagem pagar o ônibus. Então, não deu. O terceiro, eu prestei e fiz Pedagogia. O quarto também, Letras.

[...] Não creio que continuarei os meus estudos, não vou fazer o mestrado por vários motivos. Primeiro, não tenho condições financeiras. Por outro lado, eu acho que é momento de investir nos meus filhos uma vez que uma está saindo da faculdade e outro está cursando. Então, tenho que ajudá-los (Professora Rosinha, entrevista, 14/4/2008).

Segundo essa professora, a sua experiência profissional na docência começou aos 17 anos de idade, após concluir o Magistério pelo projeto LUMEM. Antes disso, trabalhou por um ano em um escritório contábil, enquanto fazia o Curso Técnico de Contabilidade.

Os estudos de Huberman (1992) fazem referências aos “anos da carreira” docente, que são denominados como “fases/tema da carreira”. Segundo o autor, de um a três anos de carreira, tem-se a fase denominada como “Entrada, Tacteamento”, que se refere aos primeiros anos de ensino, os primeiros anos da profissão. Essa fase pode ser entendida sob dois aspectos, o da “sobrevivência” e o da “descoberta”.

³⁹ Qualificação profissional que correspondia ao 2º Grau para professores não-qualificados (Preserva-se a nomenclatura da Lei 5692/1971).

A fase é dita de sobrevivência porque constitui um momento de dúvidas e incertezas, com preocupações de conseguir sobreviver com mudanças e exigências, agora não mais como aluno. No entanto, para o autor

Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro (HUBERMAN, 1992, p.39).

Com efeito, o entusiasmo inicial, a aproximação com a realidade da escola e dos alunos e a responsabilidade de ensinar faz com que o professor consiga superar as dificuldades encontradas no início da carreira.

A trajetória profissional da professora Rosinha foi marcada por mudanças, acompanhada de teorias apreendidas em sua prática como professora de língua portuguesa. Na busca e na diversidade das experiências, nas reflexões, nas mudanças, Rosinha foi criando e percebendo as melhores possibilidades de ensinar e aprender.

Em relação à sua formação no curso de Letras da Licenciatura Plena Parcelada, considerando que na LPP o professor/aluno faz sua prática na sala em que é regente, quando entrevistada, foi questionada sobre a Prática de Ensino: se os cursistas tinham o hábito de levantar dúvidas, participar dando opiniões, contar as experiências e falar das dificuldades vivenciadas por eles em sala de aula.

Rosinha elogiou alguns professores, mas ao mesmo tempo fez uma crítica em relação aos professores tradicionais com quem se deparou durante a sua formação.

[...] no dia do encontro⁴⁰, essa aula era para trabalhar nossas dúvidas. Tinha boas professoras, apesar de que em toda instituição, em todo lugar que você vai, encontra até professores com dúvidas. Tinha uma que se tomasse a fichinha dela não dava aula. Um dia começamos a bater de frente, acho que a Clara [gestora] lembra-se disso. Uma amicíssima minha ainda falou para não fazer isso, porque nós precisaríamos dela. A professora entrou em contradição em um conteúdo que eu estava cansada de trabalhar, Barroco. Então, começamos bater de frente e ela não me reprovou porque tinha nota,

⁴⁰ A professora Rosinha se refere aos Encontros Pedagógicos que, segundo o PP de LPP, deveriam ocorrer aos finais de semana com aplicação de conteúdos específicos e reflexão voltada para a prática pedagógica dos professores/alunos.

senão, teria me reprovado (Rosinha, entrevista, 14/8/2008).

Cury (1979, p.80) afirma que a mediação “[...] é contraditória no movimento do encobrir-descobrir, referido à luta permanecer-superar.” Nessa concepção de mediação, está presente a singularidade do docente enquanto pessoa, acreditando no que diz e faz, na medida em que a sua conduta, a mobilização dos saberes e conhecimentos a serem mediados são elaborados em função de sua percepção das exigências que a situação de ensino apresenta e de uma escolha entre diferentes modos de agir.

O processo de construção do conhecimento não é natural e nem acontece simplesmente disponibilizando informações, pois existem vários elementos inter-relacionados constituintes que podem ou não facilitar esta construção. A mediação do conhecimento constitui-se num movimento de relações que permite a recriação de estratégias para que o professor possa atribuir sentido àquilo que está ensinando. Para fazer a mediação, o professor necessita ter clareza da sua intencionalidade (o quê, o como e o porquê) e ao mesmo tempo conhecer o processo de aprendizagem dos alunos. Essa mediação, portanto, demanda do professor abertura para aprender, flexibilidade e uma postura reflexiva para rever constantemente a sua prática, bem como, criticidade e autonomia para relativizar suas intenções em determinados momentos da interação.

Outro aspecto destacado pela professora Rosinha que interferiu no seu método de planejamento das aulas foi acerca das mudanças ocorridas ao longo de sua prática pedagógica, relativas a sua forma de planejar e ministrar uma aula de Língua Portuguesa. Foram as vivências que Rosinha teve com os seus próprios professores em sua trajetória escolar, como por exemplo, a professora do Ensino Fundamental.

[...] a Irmã Marília sabia português como ninguém. Tinha um amor tão grande e adorava português. [...] Uma coisa que eu nunca vou esquecer, que marcou muito, foi a maneira pela qual ela passava o conteúdo, por exemplo, ensinava as preposições com música, violão! Ela tocava violão e ensinava com música, muito sábia [...] (Rosinha, entrevista, 14/8/2008).

A postura da professora aparenta que ela tem visão mais crítico-reflexiva, entretanto, o termo utilizado, por exemplo, “a maneira pela qual ela passava o conteúdo”, sugere um alinhamento teórico à transmissão de conhecimento, próprio da tendência tradicional.

Assim, há que se considerar que a formação da professora, enquanto aluna, percorreu caminhos de aprendizagem de leitura e escrita pautados em um ensino tradicional, com pouca ênfase atribuída à compreensão e produção de sentidos. Essa formação, com base na concepção tradicional, tenderá a ser repetida na prática docente se não houver uma transformação interior de repensar concepções já existentes e de reformulá-las e, também, se não ocorrer “um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre percursos e projetos próprios” (NÓVOA, 1997, p.25).

Essa formação continuou reforçada também no ensino superior, mas a professora ressalta que, durante a sua trajetória no curso da LPP, as disciplinas de Língua Portuguesa I, II e III foram importantes e alguns professores fizeram a diferença na sua base conceitual como professora de Línguas e Literatura.

Na parcelada é assim, Língua Portuguesa I, II e III. Nas três, tive boas professoras. Cada ano foi uma professora diferente, muito boas, preparadas mesmo, que eu aprendi muito. Língua Portuguesa, Língua Inglesa, uma vez que também trabalho com Língua Inglesa, ajudou-me muito. Teoria da Literatura, que eu gosto muito, exatamente porque estuda muitos teóricos. Eu gosto tanto de teoria da literatura que optei por fazer Literatura Brasileira na Especialização. Tem também a Didática que ajudou muito. São disciplinas que ajudam muito, porque estamos sempre aprendendo da hora que nascemos até a hora que morremos. A nossa vida é um constante aprendizado (Rosinha, entrevista, 14/8/2008).

Compreende-se que as novas alternativas na busca de mudanças não se dão de um dia para o outro, envolve todo um processo que vai desde o professor, as instituições de ensino, as políticas públicas e ainda uma retomada de consciência crítica frente às mudanças necessárias no contexto educacional. É essencial perceber, entretanto, o professor reflexivo como aquele que oportuniza a si próprio a “ação-reflexão-ação”, que faz de suas práticas um momento de análise, de indagações e reflexões do processo de ensino-aprendizagem, para que a cada nova ação seja o resultado da reflexão no sentido de perceber as mudanças necessárias. Assim como também a construção de novos conhecimentos, novas formas de agir frente às diferentes situações que decorrem num ambiente de ensino (SCHÖN, 1997).

Quanto a sua formação no curso de Letras, Rosinha ressaltou que este contribuiu para sua prática de sala de aula, proporcionando-lhe bons conhecimentos na área de Língua

Portuguesa. Sente-se mais preparada e confiante diante dos seus alunos e faz uma crítica às pessoas que avaliam equivocadamente o curso da Licenciatura Parcelada.

Sem dúvida, o curso acrescentou muito na minha bagagem, no meu conhecimento. [...] era uma troca de conhecimento muito grande, um aprendizado. Depois da parcelada, eu me senti mais preparada. O meu sonho era fazer Letras pela paixão que eu sempre tive por Língua Portuguesa. Eu fiz Letras na parcelada e, quando as pessoas dizem que a parcelada é isso ou aquilo, eu acho que ela não deixa nada a desejar nem um pouquinho das outras. Eu posso falar por experiência própria. A minha filha está terminando Letras na Federal, regular, direitinho. E a Federal é a "Federal"! Posso comparar até os livros que eu li. A P. [filha] está lendo xerox que eu guardo tudo no baú em casa. Outras vezes ajudo conversando, trocando experiência de tudo que eu vi, isso há vários anos na parcelada da UEG, em outra época, em outra instituição, de outra forma que não é regular. Então, o curso me ajudou muito e estou segura (Rosinha, entrevista, 14/8/2008).

Percebe-se, nas palavras da professora, que com o tempo e a habilidade de reflexão tende a descobrir as tensões e conflitos que existem entre as práticas e suas teorias e, a partir daí, desenvolver uma atitude crítica em relação as suas próprias teorias.

As contradições e ambiguidades são próprias do trabalho docente, afinal há o entrecruzamento de papéis, de expectativas, tensões nem sempre harmoniosas entre o desejado e o vivido. Enfrentar os momentos de desconforto decorrentes dessas situações concorre normalmente para a busca de saídas que ajudarão no processo de mudança.

Neste aspecto, Holly (1992, p.83-84) salienta que

Se considerarmos os possíveis conflitos e o equilíbrio de tensões entre a adequação e os valores pessoais, por um lado, e os papéis e as responsabilidades profissionais, por outro, [...] podemos começar a compreender as espécies de desafios recorrentes que os professores enfrentam e negociam, ao tentar honrar os seus pensamentos, sentimentos e intuições, e os seus papéis profissionais, quando parecem estar em desacordo uns com os outros, na vida escolar cotidiana.

Um ponto interessante que merece destaque é a reflexão sobre o processo introspectivo entre a prática e a teoria. Considera-se que isso foi possível devido ao esforço pessoal da professora, pois foram necessários tempo, espaço, esforço integrado e um conjunto

de procedimentos para articular e elucidar as habilidades requeridas, tais como autoavaliação e a prática específica do próprio trabalho docente.

Por meio da observação, verificou-se que a professora Rosinha é uma pessoa dinâmica, ágil e se articula muito bem com os outros professores da sua área. Uma de suas principais características é a capacidade de liderança. Ela consegue motivar, integrar grupos a trabalharem para a consecução de objetivos; por exemplo, quando coordenou a Olimpíada de Língua Portuguesa promovida pela SEE. Rosinha ajuda os colegas de área com textos, atividades e ensina como lidar com alguns problemas encontrados em sala de aula. Em reunião pedagógica, a professora tem facilidade de se relacionar com as pessoas, sabe escutar e expor com clareza suas ideias e sempre propõe soluções para os problemas que emergem no Colégio.

A professora demonstra a satisfação e realização na docência. Manifesta afinidade com a área de educação, valoriza seu trabalho cotidiano na escola, assim como mantém boa autoimagem como profissional, sente orgulho em ser professora, expresso, particularmente, no pertencimento à categoria profissional e no investimento pessoal para aperfeiçoamento na área da Educação. Ela declarou:

Profissionalmente falando eu sou muito feliz porque faço o que gosto. Sinto-me um verdadeiro palco diante dos meus alunos, principalmente, quando tenho uma boa platéia. [risos] Trabalho há 25 anos na educação. Faço porque preciso, mas também porque amo minha profissão. Eu escolhi ser professora. Hoje, atuo como professora de Língua Portuguesa e Inglesa e, a hora que aposentar, não sei o que fazer da vida porque [risos] eu amo mesmo dar aula, não sou boa em outras coisas, não tenho certos dotes que muita gente tem (Professora Rosinha, entrevista, 14/4/2008).

Nessa declaração, nota-se um sentimento de satisfação e realização que extrapola o espaço pedagógico, quando a professora atribui ao magistério a importância formadora social e cultural. Pensar no sucesso do aluno, pois implica pensar no reconhecimento de seu trabalho e no próprio sucesso profissional. O sentido que a professora atribui a sua função é de extrema importância para o desenvolvimento de ambos, professor e aluno.

Para Moita (1992), a profissão é “vívda e concebida como um projeto no qual cada um se reconhece e, simultaneamente, como uma tarefa revestida de valor social, que ela é lugar de formação”. Esclarece a autora que as experiências profissionais não são formadas por

si. “É o modo como as pessoas as assumem que as tornam potencialmente formadoras” (p.137).

Decidir-se pela docência é afirmar-se professor, é sentir-se pertencente à categoria profissional. Essa decisão pela profissão é incorporada nas palavras da professora, no seu fazer e no seu ser: “faço o que gosto”, “amo minha profissão”, “escolhi ser professora”.

Paulo Freire (1997), ao destacar as qualidades indispensáveis às educadoras e aos educadores, anuncia

[...] outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar. Devo confessar que, sem nenhuma cavilação, não acredito que, sem uma espécie de “amor armado”, como diria o poeta Tiago de Melo, educadora e educador possam sobreviver às negatividades de seu que-fazer. Às injustiças, ao descaso do poder público, expresso na sem-vergonhice dos salários, no arbítrio com que professoras e, não tias, que se rebelam e participam de manifestações de protesto através de seu sindicato, são punidas, mas apesar disso continuam entregues ao trabalho com seus alunos (FREIRE, 1997, p.57).

Acreditar e valorizar a profissão são atributos que servem de alavanca para construção e reconstrução dos aspectos que envolvem a metodologia de ensino-aprendizagem. O valor atribuído à docência motiva a professora para novas aprendizagens e reflexões sobre sua função e papel no contexto social.

Reconhece-se que os cursos de especialização e o Gestar⁴¹ surgiram na vida da professora Rosinha como um elemento significativo de sua trajetória e que se articulou com outras experiências profissionais, ou mesmo, pessoais, marcando, desta forma, sua história de vida. Assim, esses elementos foram construindo o jeito-de-ser professora e desvelaram histórias individuais e coletivas apontando para a construção de uma identidade docente.

A professora analisa continuamente o seu agir docente, a partir da vivência cotidiana aliada aos conhecimentos teóricos adquiridos. A sua própria experiência profissional vai sendo construída por meio desse movimento: estuda, realiza, avalia, reformula. Assim, ao mencionar a escola em que trabalha, falou também da rede particular, estadual, do sistema educacional como um todo, conjugando entendimento e emoção.

⁴¹ GESTAR é um programa de capacitação em serviço para os docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente nas disciplinas Matemática e Língua Portuguesa e em estados cujos índices de desenvolvimento são mais críticos, na tentativa de se reduzir o número de escolas públicas que apresentam baixos índices. O curso é ministrado em duas aulas por mês, sendo uma de exposição de conteúdo e outra para tirar dúvidas (plantão). Cada professor deve criar oficinas nas escolas em que atuam e depois apresentar um portfólio nos encontros. As informações foram obtidas com as professoras Rosinha (Língua Portuguesa) e E. (Matemática), que fazem parte do curso (Observação, 21/02/2008).

[...] eu tento fazer o melhor, dar o melhor de mim para os meus alunos porque eles estão ali em busca de algo, não interessa se estou na rede particular ou na rede pública. Eu acho que do jeitinho que eu trabalho aqui, eu trabalho na rede particular. Nós somos pagos para isso, mesmo sendo mal pagos, eu estou por opção minha, ninguém está me obrigando a ficar aqui. Portanto, a partir do momento que optei ser professora, eu acho que tenho de reciclar e dar o melhor de mim. É o que eu tento fazer (Professora Rosinha, entrevista, 14/4/2008).

Observa-se o compromisso da profissional de ensino com o trabalho que realiza, quer seja na escola básica particular ou na pública. Nas aulas da professora Rosinha, observou-se o profundo engajamento com os alunos no plano intelectual e afetivo, vivenciado com uma postura de “paixão”, de “prazer”, de “amorosidade” pelo trabalho.

Tais atitudes levam justamente a pensar o que compete ao profissional da Educação, em busca permanente de sentidos para uma ação pedagógica comprometida que contemple, por sua vez, os desafios da profissão docente. Esse compromisso, que é profissional e político, atribui sentido às ações, ao ofício de ser professor. A aspiração e a emancipação não são interpretadas como a conquista de um direito individual profissional, mas como a construção das conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social mais amplo, que também deve transformar-se.

Freire (1997) expõe que o ato de ensinar não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo.

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes (FREIRE, 1997, p.28).

A experiência do docente vai requerendo uma formação permanente, quando se funda na análise crítica da teoria e prática. É fundamental que tenha clareza sobre a sua função social, o seu papel de mediador na construção de conhecimentos dos seus alunos; e que cabe a ele o compromisso de problematizar a realidade, instigar a curiosidade, fomentar a descoberta, despertar no educando a paixão por aprender, enfim, deixar aprender.

A seguir, são apresentados episódios de aula da professora Rosinha na turma de 7º Ano, registrados durante a observação realizada no primeiro semestre de 2008, que possibilitam a análise dos impactos do curso de LPP em Letras, na sua prática docente.

4.4.1 Análise da prática docente

Como já descrito no capítulo que trata da metodologia desta pesquisa, durante seis meses de permanência no Colégio Estadual Mundo das Letras, em 2008, foram realizadas observações em 54 aulas de Língua Portuguesa da professora Rosinha. Os conteúdos específicos ministrados aos 36 alunos de 7º ano do Ensino Fundamental abrangeram atividades de leitura, gramática e produção textual.

Observou-se que a professora Rosinha dominava o conteúdo trabalhado, buscava metodologia de ensino e recursos didáticos diversificados. Procurava palavras mais simples para expor os conteúdos, particularmente as que faziam parte do cotidiano dos alunos, para torná-los acessíveis ao nível da compreensão da turma.

Conforme Geraldí (2001, p.89), sabe o idioma quem “domina as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra”. Por isso, cabe ao professor facilitar a compreensão do aluno, mas também oportunizar sua aproximação com outras variedades linguísticas, chamar a sua atenção para o fato de que é preciso fazer uma adaptação da linguagem às diferentes situações, conservar a própria linguagem, mas também aprender a norma culta. Assim, ao deparar com circunstâncias de usos diversos de linguagem ele estará apto a selecionar a forma mais conveniente para a ocasião.

Em relação à postura pedagógica da professora Rosinha no momento de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, ela procurava criar um ambiente desafiador e aberto ao questionamento; uma situação de cooperação capaz de instigar a curiosidade de seus alunos, de mobilizar conhecimentos; enfim, atitudes investigativas para compreender e solucionar problemas. Ela procurava atribuir significados às atividades de leitura e escrita com seus alunos, vivenciando a realidade em que se encontram inseridos.

Nóvoa (1997, p.26) ressalta que “a formação está indissociavelmente ligada à ‘produção de sentidos’ sobre as vivências e sobre as experiências de vida”. Decorrentemente, quando as atividades de escrita e leitura tinham sentido para a professora, também proporcionava atividades significativas para o aluno.

A professora Rosinha procurava fazer com que os alunos refletissem sobre a vida cotidiana, principalmente, que pensassem sobre as atitudes assumidas, independentemente da idade. Freire (1997, p.69) interpreta que “a prática docente não se atém apenas ao ensino mecânico dos conteúdos. Mais ainda, que o necessário ensino desses conteúdos não pode

prescindir do crítico conhecimento das condições sociais, culturais, econômicas do contexto dos educandos”.

Geraldi (2001, p. 40) destaca a implicação política no ato de saber dar aulas:

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria da compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos.

Outro fator que demonstrou contribuir para o bom desempenho dos alunos foi a atenção que a professora dedicava durante a realização das atividades. Ela procurava ouvir com entusiasmo as ideias dos discentes. Elogiava o que eles conseguiam fazer, respeitando os limites de cada um. A metodologia que a professora usava para corrigir os textos produzidos também chamava a atenção. Lia e corrigia com o auxílio do aluno, usava a correção como momento individualizado de aprendizagem que, no conjunto de uma sala de aula, passa a ser aprendizagem coletiva e, ao mesmo tempo, aproveitava para se aproximar mais do aluno que precisava de um atendimento mais direto.

Observou-se também a preocupação da professora com o processo de aprendizagem quando atendia aos alunos na carteira, tirando as dúvidas. O assunto da dúvida era explorado, discutido, debatido com os discentes e o que se verificou foi que eles gostavam de expor suas ideias, relacionando-as com o seu universo de experiências.

A professora Rosinha declarou não acreditar nos resultados das avaliações porque não serviam para medir o conhecimento dos alunos. Disse que por meio delas era possível fazer uma reflexão sobre a aprendizagem e que os resultados assumiam o papel de alerta acerca das informações e conteúdos que deveriam ser redimensionados no processo de ensino. No entanto, em alguns momentos da observação, percebeu-se uma postura contraditória: tradicionalmente, ainda usava a avaliação como forma de coagir os seus alunos, dizendo que se não prestassem atenção, não conseguiriam bons resultados. Meninos, prestem atenção que isso está no teste, estou explicando com muito carinho, mas vocês não estão prestando atenção (Professora Rosinha, observação, 29/5/2008).

Sabe-se que o professor deve ter um domínio da sala de aula e que determinados alunos esperam qualquer falha do professor para não respeitá-lo. O professor que tem base

sólida de conhecimento prepara as suas aulas e tem flexibilidade para aceitar intervenções, não se intimida; bem como não constrange o estudante quando não responde aos seus questionamentos.

Freire aponta posturas interessantes no que se segue:

Não estou pensando que educadores e educadoras devam ser santos, perfeitos. É exatamente como seres humanos, com seus valores e falhas, que devem testemunhar suas lutas pela seriedade, pela liberdade, pela criação da indispensável disciplina de estudo de cujo processo devem fazer parte como auxiliares, pois que é tarefa dos educandos em gerá-la em si mesmo. Inaugurado o processo testemunhal pelo educador, a pouco e pouco os educandos vão assumindo também. Esta participação efetiva dos educandos é sinal de que o testemunho da educadora está operando. É possível, porém, que alguns educandos pretendam testar a educadora para se certificar de se ela é ou não coerente. Seria um desastre se, neste caso, a educadora reagisse mal ao desafio. No fundo, a maioria dos educandos que a testam o fazem ansiosos para que ela não os decepcione. O que eles querem é que ela confirme que é verdadeira. Ao testá-la, não estão querendo seu fracasso. Mas há também os que provocam porque querem o fracasso do educador (FREIRE, 1997, p. 81).

Rosinha demonstrava muita segurança para responder aos questionamentos dos alunos. Até mesmo quando esses se referiam às atitudes pessoais, ela respondia com naturalidade, sem medo de mostrar quem realmente era. Notou-se coerência em seu discurso e sua prática que, segundo Freire (1997, p. 61), “demanda competência científica, clareza política e integridade ética”.

Comecei a trabalhar aos 17 anos e sempre cumpri regras. Hoje mesmo, estou sem almoço porque saí de outra escola, fui buscar minha mãe no hospital e vim correndo para chegar no horário certo e sabe por quê? Em respeito aos alunos. (Professora Rosinha, observação, 14/04/2008).

Pela observação direta de sala de aula pôde-se perceber essa situação enfrentada pela professora Rosinha em várias aulas. Os conflitos vivenciados com relação ao comportamento dos alunos fizeram emergir os mais diversos sentimentos na professora, como por exemplo, vontade de desistir, cansaço, desânimo, mas, ao mesmo tempo, a professora mostrava-se profissionalmente determinada a enfrentar essas dificuldades. Uma atitude que cativava os alunos era a demonstração de alegria ao constatar o crescimento do alunado.

Às vezes me dá vontade de largar essa turma, o salário que ganho não compensa a chateação (Professora Rosinha, observação, 13/3/2008). Eu prometi, e não foi nem à diretora e nem à coordenadora, que essa turma mudará até o final do ano. Tem muita gente que não merecia ouvir o que estão ouvindo, mas todos vocês vão melhorar, eu não desisto de ninguém (Professora Rosinha, observação, 14/4/2008).

As experiências vividas por Rosinha revelam que aprender a ser professor na ação, na interação com os alunos, significa realizar uma prática reflexiva construindo, assim, o saber da experiência, como preconiza Tardif (2000). Percebe-se uma vivência com sentimentos contraditórios de aceitação e negação em ser professor.

Schön (1997) contribui esclarecendo que o professor, ao refletir sua ação educativa, repensa sua prática, mudando suas estratégias de ensino quando for necessário. Para que isso aconteça é fundamental que o professor faça sempre uma autoavaliação. Nesse sentido, o professor deve ser flexível frente a sua própria autoavaliação, estar disposto a assumir seus erros, bem como buscar alternativas para superá-los.

A professora Rosinha procurava dar o melhor de si em seu trabalho. Por várias vezes, deixou transparecer no seu relato e nas atitudes sua postura reflexiva: percebia suas falhas, refletia sobre elas e procurava qualificar suas ações. E foi possível perceber também que a professora buscava dedicar-se, principalmente por acreditar em uma educação pelo exemplo. Seus esforços sempre iam ao encontro de uma prática de qualidade, procurando atuar da melhor maneira possível.

Observou-se a criatividade e habilidade que a professora Rosinha tinha para sair de situações embaraçosas. Ela buscava alternativas para reverter um aspecto negativo, como por exemplo, o fato de os alunos não terem respondido à questão, em um processo positivo de construção de aprendizagem. Por exemplo, durante a análise da leitura, no livro didático⁴², ninguém havia respondido à pergunta: O que fez com que a tecelã resolvesse mudar novamente sua vida? Ela, percebendo a dificuldade de reflexão e argumentação dos alunos, propôs que a resposta fosse construída coletivamente. Foi explicando, escrevendo no quadro o que os alunos respondiam, estimulando a participação. Aos poucos, os alunos organizavam o pensamento e transformavam as palavras em um parágrafo estruturado (Observação, 17/4/2008).

⁴² SARMENTO, Leila Lauer. *Português: leitura, produção, gramática*. São Paulo: Moderna, 2006.

Outra atitude da professora exemplificou como demonstrava habilidade para superar situações constrangedoras: ao recapitular o texto que havia trabalhado sobre relacionamento entre professor/aluno e depois de feitos alguns questionamentos sobre como agem os professores e como os alunos veem seus professores, solicitou aos alunos que fizessem uma caricatura dos professores.

Professora Rosinha: Vocês sabem o que é caricatura?

Alunos: Sabemos.

Aluno B: Mas eu não sei desenhar.

Aluno W: Eu também não.

Professora Rosinha: Não precisa ser um desenho perfeito porque vocês não são desenhistas profissionais. Mas sei que vocês são capazes de fazer alguns traços marcantes do rosto dos professores.

Aluno D: Então, a professora de História é fácil de desenhar. É só fazer uma bolinha pequena em cima de outra bem grande [risos irônicos].

Professora Rosinha: [olhando-o nos olhos] Você acha isso mesmo de coração da professora? Você acha que, se eu mostrar esse desenho, ela vai gostar? Se fosse você, gostaria?

Aluna R: Nossa, ela não merece isto. Ela é legal e ensina bem. Ela só é um pouco gordinha.

Aluna K: 'Tadinha', ela é muito legal.

Aluno D: Foi mau professora.

Professora Rosinha: Então, comecem a atividade. Usem a criatividade, mas respeitem os seus professores (Observação, 5/6/2008).

Ao lidar com essa situação embaraçosa, a professora demonstrou segurança e consciência na escolha da estratégia. Estimulou o aluno a pensar nas atitudes assumidas. Deslocou-se e posicionou-se frente a frente com o aluno, olhando-o fixamente nos olhos. Esse olhar pode ser analisado de duas formas: ora servia para fazê-lo refletir sobre a situação e ora funcionava como forma de “fuzilá-lo”, reprovando sua atitude desrespeitosa.

Pode-se afirmar que a professora Rosinha tem a capacidade de compreender as reações do aluno e a consciência da forma pela qual o processo de educar se apresenta, então, propõe alimentar o processo de mudança por meio da reflexão e, como consequência, há grande probabilidade de o discente mudar a sua atitude.

Conforme Assmann (1998, p.65), educar significa “recriar novas condições iniciais para a auto-organização das experiências de aprendizagem. [...] é ir criando continuamente novas condições iniciais que transformam todo o espectro de possibilidade pela frente”.

A relação entre professor e aluno no dia a dia da sala de aula pode significar mais do que a integração e a socialização, no entanto, também pode proporcionar a troca de experiências e de conhecimentos, desta maneira, possibilitando o confronto de ideias. Entretanto, é fundamental manter um clima de respeito valorizando as trocas de informações durante todo o processo de aprendizagem.

É interessante como os alunos demonstravam atitudes que se alternavam entre autoritarismo e afeto. Chamou atenção o posicionamento que alguns alunos assumiam, demonstrando ora serem autoritários com os colegas ora oferecendo apoio e afeto, tanto aos colegas quanto à professora: Deixa a professora falar (Aluna R), Gente, faz silêncio, a professora quer explicar! (Aluna V), Ah, não! Assim não dá, gente (Aluno D).

No que tange à indisciplina dos alunos, os apelos eram referidos pela professora como um comportamento socialmente desejável que proporcionasse um ambiente estimulador da aprendizagem. Ela continuamente afirmava: para aprender é preciso ter disciplina (Professora Rosinha, observação, 25/4/2008).

Concorda-se com Assmann (1998, p. 65), quando conceitua “aprender é sempre descoberta do novo. Aprender é sempre pela primeira vez, senão não é aprender. [...] Aprender é um processo de auto-organização no sentido de criação do novo”.

Desta maneira, pode-se declarar que a criatividade é uma condição fundamental para o sucesso da aprendizagem. À medida que a inovação criativa é motivada, surgem novos conhecimentos. Ressalta-se que no ambiente pedagógico não se deve criar um clima ameaçador, na vã expectativa de que os alunos aprendam. Faz-se necessário estimular a liberdade de expressão, permitindo a autonomia que conduz à participação.

Em conversa com a professora, após encerramento da aula, ela afirmou que, às vezes, adotava uma postura mais rígida porque os adolescentes são criados totalmente sem limites. Justificou ter sido um pouco severa com os alunos porque os alunos precisavam aprender a respeitar regras e normas e, em geral, a disciplina era buscada como forma de viabilizar a aprendizagem.

Durante as observações, foi constatado que a professora priorizava a reflexão, a opinião e, principalmente, a oportunidade de construção de argumentos, de acordo com a vivência de cada aluno. Ela esperava que, por meio da exposição de ideias, surgissem opiniões contrárias para que pudesse ter elementos polêmicos que levassem os seus alunos a

desenvolver o pensamento crítico. Esse fator pode ser aclarado com a seguinte aula sobre provérbios:

Professora Rosinha: Hoje, vamos desenvolver uma dinâmica usando provérbios. Em dupla, vocês vão analisar e refletir sobre cada um. Por exemplo, pau que nasce torto morre torto. Vocês acham que é verdade? Quem aprendeu a fumar, vai morrer fumando? Não poderá deixar de fumar? Ou ele pode perceber que faz mal a saúde e resolve parar? E o seu colega de dupla, também pensa como você? Se houver opinião diferente, ótimo! (Observação, 28/4/2008).

A atividade permitia ao aluno expor a sua opinião e, quando ele sentia dificuldades para encontrar a palavra que exprimisse o seu pensamento, a professora procurava fazer algumas perguntas, possibilitando-o retomar suas ideias. Quando o aluno não sabia explicar o provérbio, procurava indagá-lo para ter elementos que juntos construíssem um significado.

Becker (1999, p.47) explicita que

[...] o conhecimento reveste-se de significado na medida em que é transformado, pela ação docente, em conhecimento para o grupo, não descaracterizando, por um lado, a identidade deste conhecimento e considerando, por outro, a identidade do grupo (classe social, nível de ensino etc.).

Nessa mediação, o professor tem um papel importante, oportunizando a troca de experiências por meio de questionamentos, debate e reflexão. “A identidade social do grupo pode fazer variar significativamente esta compreensão das relações conteúdo/processo” (BECKER, 1999, p. 48).

O exercício escrito era utilizado pela professora para proporcionar o desenvolvimento inicial da produção textual. Depois disso, o texto era recolhido e devolvido com as sugestões para sua melhora. A partir daí, era feito um levantamento das principais dificuldades formais encontradas, as quais eram ressaltadas durante as correções de exercícios, tais como, pontuação, ortografia, coerência, coesão, concordância. De toda forma, foi possível identificar que a professora sempre demonstrava respeito pelos seus alunos e sua criatividade.

Foram observadas aulas em que eram estimuladas reflexões pautadas em questionamentos. As respostas sugeriam múltiplos aspectos de uma situação, visões diferentes e percepções diversas. As aulas dinâmicas, abertas ao livre pensar, em que há troca de experiências entre professor e alunado, articulavam e recriavam o conhecimento.

Professora Rosinha: Hoje trabalharemos o texto de Ivan Ângelo “Meu professor inesquecível”. Ele servirá de base para discutirmos a relação professor e aluno. Vamos fazer uma leitura silenciosa e depois faremos uma leitura em voz alta para reconhecimento do texto [...]

[Após a atividade de leitura] Agora que já lemos o texto, vamos pensar um pouquinho: Quem seria o professor inesquecível para o narrador? O que o narrador fala da relação dele com o professor de Ciências? Por que será que ele colocava o aluno para fora da sala? O que o narrador/aluno fazia? Você acha que faz diferença o fato de ter sido contado pelo aluno? O comportamento desse aluno na sala de aula é comum? E a reação dos professores, isto também é comum na nossa sala de aula? (Observação, 2/6/2008).

A professora procurava aproveitar as opiniões dos alunos, instigando-os com questionamentos para pensar em fatos ocorridos no cotidiano de sala de aula. Ao propor os conteúdos de aprendizagem, uma das preocupações da professora Rosinha foi a de oferecer aos seus alunos a oportunidade de trazer temas da atualidade. Ela procurava contextualizar a aula de Língua Portuguesa trazendo textos informativos diversificados, que serviam de base para as discussões.

Dessas observações destacam-se: a) a busca de conteúdos em outras fontes como livros, jornais e revistas; b) a preocupação com a diversificação da forma de apresentação do conteúdo; c) o incentivo à participação dos alunos nos questionamentos; d) a busca de novas formas de avaliação.

Pode-se afirmar que a professora concebia sua prática pedagógica de forma consciente e, por isso, selecionava estratégias de ação compatíveis com os conteúdos a serem aprendidos. Quando se sentia motivada e acreditava na proposta da atividade, Rosinha demonstrava essa motivação para a turma com entusiasmo. Era evidente que se sentia desafiada a realizar a experiência pedagógica da melhor forma possível e despertar na turma uma vontade de aprender.

Conforme mencionado anteriormente, as mudanças são necessárias para que o professor se torne consciente, para que assuma a docência com profissionalidade, em todas as suas dimensões de obrigação moral e de compromisso com a comunidade. Nesse sentido, “[...] quem não se sentir atraído pela vontade de mudar e de inovar, não será autônomo; continuará dependente, tendo-se concedido a si mesmo tornar-se uma coisa” (ALARCÃO, 1996, p.186).

Quando detém autonomia no planejamento de seu trabalho, o professor pode refletir sobre os seus fins. O acesso a diversas concepções culturais e ideológicas transforma a docência em um lugar privilegiado, a possibilita a crítica às imposições ideológicas e o acesso a visões alternativas. Alarcão (1996, p. 187) adverte: “Professor descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor para ajudares os teus alunos a descobrirem a língua que aprendem e a descobrirem-se a si próprios como alunos”.

Segundo depoimento da professora, as discussões metodológicas e os conhecimentos específicos aprendidos durante o curso de graduação nas Parceladas também foram responsáveis pela sua postura reflexiva. A troca de ideias e experiências durante os encontros pedagógicos do curso de Letras/LPP foi um dos fatores apontados pela professora Rosinha como fundamental para o crescimento profissional dos professores participantes, tanto no nível individual quanto coletivo. De fato, durante as observações foi possível identificar que a professora confrontava suas atitudes e as diferentes concepções, buscando formas mais significativas de ensinar a Língua Portuguesa⁴³.

4.5 Relações democráticas na gestão

A escola é um espaço social e a prática pedagógica é intencional. Essa prática pedagógica tem como ponto de partida e de chegada a prática social. Como espaço de formação de sujeitos, a escola está encarregada de incentivar, colaborar e se transformar em um ambiente amplamente democrático. Quando a escola assume a responsabilidade de atuar na transformação e na busca do desenvolvimento social, seus agentes devem empenhar-se na elaboração de uma proposta para a realização desse objetivo. Essa proposta ganha força na construção de um planejamento escolar participativo e na prática de uma gestão democrática.

A esse respeito, a LDB/1996 estabelece o princípio da gestão democrática. A lei dispõe que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

⁴³ Também, como já descrito, mas necessário reafirmar, a professora é uma pessoa em que os colegas confiam em pedir ajuda, principalmente quando se trata de diversificar ou criar algo que desperte interesse. Em todas as ocasiões em que era solicitada pelos colegas, estava pronta para auxiliá-los.

II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes.

A democratização dos sistemas de ensino e da escola implica o aprendizado e a vivência do exercício de participação e tomadas de decisões. Vale ressaltar que esse processo não se efetiva por decreto, portarias ou resolução, mas é consequência, sobretudo, da concepção de gestão e de participação que os atores da escola promovem.

Como reflexo do preceito constitucional e também pelo contexto atual de luta pela democracia no país nas três últimas décadas, o campo educacional, o planejamento participativo desempenhará um papel estratégico na melhoria das organizações escolares em ordem à construção de comunidades educativas. As escolas têm assumido um peso cada vez maior na concepção, planificação e realização de diversas atividades em distintos níveis do seu funcionamento.

Para Costa (1998) há um progressivo entendimento das escolas como organizações dotadas de significativas margens de autonomia, como os espaços onde educadores e educandos devem assumir uma postura criativa e interventora traduzida na definição e implementação de atividades que lhes interessem e sejam localmente relevantes.

Analisar as organizações, as inovações, os discursos e as práticas, bem como identificar a dinâmica do âmbito escolar e das imposições normativas, a existência de desarticulação, de conflito, de situações anárquicas e artificiais, a instabilidade que desenvolvem no seio das organizações escolares devem ser motivos para procurar novas formas mais democráticas de organização.

É preciso lembrar que os padrões de qualidade para a educação, sustentados pelo Banco Mundial e adotados pelo Ministério de Educação (MEC), são inspirados no conceito da qualidade total das empresas, concebidos pela lógica do mercado, portanto, não podem ser automaticamente transferidos para as organizações educacionais. Essas organizações, todavia, são submetidas aos critérios das agências financiadoras e compelidas a se adequar a eles (BRZEZINSKI, 2001, p.337).

Nas palavras da autora fica claro que para se construir esse novo modelo de gestão é preciso enfrentar desafios, pois, percebe-se que até hoje o processo para implantar a democratização no interior da escola ainda encontra muitos obstáculos, afinal, não é possível pensar em democracia sem que os sujeitos tornem-se conscientes para exercer esta prática.

A autonomia que a escola básica vem conquistando, apesar de ser relativa, uma vez que é condicionada pelos poderes públicos e pelo contexto em que se efetiva, é resultado da

mobilização e do envolvimento de todos na partilha do poder e no compromisso desse processo de construção de gestão democrática.

Costa (1998) considera importante, na área da organização, uma análise interpretativa crítica da realidade, pois é uma das formas de conquistar a autonomia e a transformação estrutural e organizacional da escola.

O processo participativo de gestão constitui uma forma concreta de contribuir para o desenvolvimento da democracia. Essa participação será facilitada pela conquista de crescente autonomia nos domínios da gestão financeira, pedagógica, administrativa e cultural.

Padilha (2002, p.73) indica que uma das estratégias para desenvolver a capacidade de planejamento participativo é o projeto pedagógico. “Pensar o planejamento educacional e, em particular, o planejamento visando ao projeto político pedagógico da escola é, essencialmente, exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivamente”.

Ressalva-se que a construção de um projeto pedagógico fundamentado no princípio democrático coloca a escola em constante inquietação, com participação coletiva na busca de alternativas para o enfrentamento de dificuldades, de conflitos e tomada de decisões. Este processo é complexo e demanda tempo para obtenção de resultados, entretanto, oportunizará a reflexão e a construção de espaços de cooperação e colaboração, bem como poderá desenvolver senso crítico frente ao não cumprimento dos preceitos constitucionais.

Segundo Paro (2003, p.11), é preciso “buscar a reorganização da autoridade no interior da escola”, conferindo-lhe “poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais”. O gestor escolar é um agente de transformação e deve assumir o papel de incentivador e catalisador de ações que liguem a sua escola a outras e à comunidade, enfim, à sociedade. Em sintonia com essa afirmação, Padilha (2002, p.75) afirma que o diretor e seu vice “devem ser capazes de ‘seduzir’ os demais segmentos para a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido na escola”.

O gestor escolar deve dividir responsabilidade e buscar a participação de todos os setores oportunizando melhor condição para pressionar as instâncias superiores para conquistar autonomia pedagógica, política e financeira. A escola organizada democraticamente sem dúvida desempenhará um papel transformador e atenderá aos interesses da comunidade escolar. Uma gestão democrática não é centrada apenas na figura do diretor, mas em um conjunto de aspectos e, particularmente, nas relações que se estabelecem entre os atores escolares: professores, pais, alunos, funcionários e comunidade local.

Os conselhos escolares cumprem um papel democraticamente significativo, pois asseguram que a comunidade seja envolvida nas decisões importantes tomadas pela escola e

assessoram nas necessidades financeiras da escola. Eles adotam estratégias para a efetivação do princípio constitucional da gestão democrática da educação pública. O corpo deliberativo do conselho escolar é composto por representantes de professores, funcionários, pais, gestor e alunos.

A participação de representantes do corpo docente da escola constitui um instrumento de fortalecimento do poder docente. Os professores exercem um papel fundamental no processo educativo e atuam como agentes de mudança do contexto onde se inserem. Assim, define Brzezinski (2004):

[...] o professor é o profissional dotado das capacidades, entre tantas outras, de produzir conhecimento sobre seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares e, fundamentalmente, de atuar no processo constitutivo da cidadania do 'aprendente', seja ele criança, jovem ou adulto.

Dessa forma, o corpo docente estará mais comprometido com a tarefa educativa e participante na solução de seus problemas. “Tendo os docentes participando ativamente do planejamento escolar, eles estarão comprometidos com ele e, principalmente, organizando suas atividades com base no que foi decidido coletivamente” (PADILHA, 2002, p.75-6).

Sem dúvida, o desafio maior é construir novas relações no interior da escola, de modo que pais, alunos, professores, coordenadores, funcionários não sejam executores de algumas ações educativas, mas sujeitos coletivos capazes de apropriarem-se da construção do planejamento integral da escola e de sua execução.

Assim, é preciso descobrir qual é a maneira mais democrática de implementar o PP, perceber que práticas pedagógicas são compatíveis e identificar que alternativas melhor viabilizam o sucesso de um trabalho escolar participativo, colegiado, emancipatório.

Interessa neste instante, interpretar e analisar as informações resultantes da observação da ação da diretora e da entrevista com ela realizada, descrevendo inicialmente sua trajetória escolar, pessoal e profissional.

4.6 Gestora Clara

Clara é natural de Goiânia, Goiás, formada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás e gestora do Colégio Mundo das Letras, há três anos. Tem 22 anos de experiência em educação, sendo oito anos como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental em escola pública.

A gestora declarou em entrevista que fez o “primário”, em idade normal e, muito tempo depois, concluiu o “ginásio” e, logo após, o curso científico, no Colégio Pedro Gomes, finalizando-o em 1973⁴⁴.

Em relação a sua trajetória profissional, Clara revelou-se como uma pessoa determinada, apesar dos obstáculos que poderiam tê-la feito desistir do investimento na sua vida pessoal e profissional. Contou:

Em 1986, prestei o meu primeiro concurso no Estado para porteira servente e atuei de 1986 a 1992. Em 1986, o meu primeiro local de trabalho foi o Colégio Gonçalves Ledo. Depois, eu pedi remoção para o Colégio Mundo das Letras no mesmo ano. (Gestora Clara, entrevista, 2/6/2008).

Atuando fora da sala de aula, mas inserida no ambiente escolar, Clara via no Curso de Complementação do Magistério⁴⁵ uma possibilidade de ascensão no plano de carreira. Apesar da idade, acreditava que poderia ter uma oportunidade melhor de vida.

Em 1991, fiz um curso de complementação das áreas pedagógicas do magistério porque eu tinha interesse em fazer uma mudança na minha vida. Como já havia feito curso que na época chamava científico, foi possível fazer essa complementação das áreas do magistério. O curso era a distância e com algumas aulas presenciais. Concluí em 1991, foi de 1990 a 1991, onze meses de curso. No final de 1991, começo de 1992, prestei o concurso e passei para professora. Na época, não havia essa diferenciação se era professora primária, era porque não podia estar atuando no ginásio nem no Ensino Médio. Nesse momento era o meu objetivo, eu queria fazer uma mudança na minha vida. Então, comecei a trabalhar na sala de aula em 1992, na 3ª série primária, primeira fase. Eu fui professora de 1992 até 2004 atuando na sala de aula (Gestora Clara, entrevista, 2/6/2008).

Nesta fala, é possível constatar que Clara é uma pessoa entusiasmada e que traçou objetivos que nortearam sua busca na realização de seu projeto profissional de “mudar de vida”. Suas realizações exigiram capacitação, habilidades, ousadia, perseverança e paixão pela profissão. A diretora buscou aperfeiçoar-se continuamente, levando a cabo seu desejo de

⁴⁴ Mantém-se a terminologia usada pela gestora. Na atualidade, conforme a LDB/1996, a denominação é Ensino Fundamental (de 6º a 9º Ano) e Ensino Médio.

⁴⁵ O curso de Complementação do Magistério era um curso a distância com algumas aulas presenciais e de curta duração que habilitava o portador de diploma, de Ensino Médio, em outras áreas ao exercício do magistério.

dominar cada vez mais o conhecimento. Declarou também que, apesar da exigência da lei, um dos motivos que a levou a fazer um curso superior foi o reordenamento de rede⁴⁶.

Esclarece-se que.

Em 2000, eu fiz o vestibular da Licenciatura da Parcelada no cumprimento da exigência da LDB que até 2010 todos os professores deveriam ter feito o curso superior. Eu fiz a parcelada, terminei no final de 2003, início de 2004. E, logo em seguida, 2004, eu já estava trabalhando. Na nossa escola houve um reordenamento de rede e ela deixou de trabalhar com o Ensino Fundamental, primeira fase, então, comecei a atuar na segunda fase, que era de 5^a a 8^a série. E quando eu me ingressei na parcelada, fazendo o curso superior de Letras, comecei a trabalhar no Ensino Médio (Gestora Clara, entrevista, 2/6/2008).

Após conclusão da LPP/Letras na UEG, Clara fez uma especialização em Literatura Brasileira. Em maio de 2005, foi eleita diretora e, como o seu mandato foi bem aceito, reeleita no ano seguinte.

Segundo afirma, suas ações como gestora são também sustentadas nos fundamentos proporcionados pela LPP/Letras. Esta certificação profissional em serviço ou, como está disposto na LDB/1996, “treinamento em serviço” foi significativo para que ela repensasse a sua prática. Fez com que se envolvesse mais com questões pedagógicas, sem desconsiderar os aspectos organizacionais e administrativos da escola. Isto indica que o curso contribuiu para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva diante da função, enquanto atividade mediadora na busca dos fins educativos mais amplos. Sente-se como profissional preparada, com capacidade para atuar no cargo de gestora de modo eficiente.

Nesse sentido, “consideram-se objeto da ação administrativa as práticas escolares realizadas com o propósito de buscar racionalmente o objetivo pedagógico da escola” (PARO, 1997, p. 72), como o depoimento de Clara demonstra:

Porque tudo é um aprendizado. A gente tem um aprendizado das áreas do magistério e, quando você vai para a universidade, amplia o horizonte. Você começa a enxergar outras coisas, novas formas de trabalhar com o aluno e tudo isso é dado uma

⁴⁶ Reordenamento de rede foi uma reforma do Sistema Estadual de Goiás, também feito em outros estados com o amparo a Lei nº 11.114/2005, que ampliou a duração do Ensino Fundamental para nove anos. A escola observada atendia alunos da primeira fase do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, com as modificações, transformou-se para atender a partir 6º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

oportunidade. Quer dizer, não é ensinado a fazer diferente, mas você percebe que você pode fazer diferente (Gestora Clara, entrevista, 2/6/2008).

Pelas observações feitas, é possível assegurar que a gestora age com segurança e conhecimento diante das situações complexas emergentes no cotidiano escolar. Verifica-se, também, que ela procura investir na mudança das relações instaladas na escola, aposta na comunicação dialogada, na participação do coletivo da comunidade escolar e no compromisso de mudar substantivamente a ação educativa, em favor da busca de cidadania de todos os envolvidos na organização escolar.

Pelo fragmento transcrito a seguir, nota-se que a gestora, ao analisar a influência exercida pelo curso em suas práticas profissionais, a relaciona ao aprimoramento de sua atuação na gestão. Afirma perceber a escola sob uma nova ótica, numa perspectiva reflexiva. Segundo a gestora, a relação estabelecida com novos conhecimentos adquiridos no curso a fez colocar para si as questões do cotidiano como situações problemáticas, buscando uma interpretação para aquilo que é percebido, fazendo uma nova análise dessas situações.

O curso contribuiu na minha formação para atuar como gestora porque é curso de licenciatura, você tem uma visão bem ampliada de tudo. Não só da atuação na sala de aula, mas tem uma visão mais ampliada dos diversos setores, em diversos segmentos, aliás, dentro da escola. E isso contribuiu de certo forma para minha administração (Gestora Clara, entrevista, 2/6/2008).

Fica evidente que, para Clara, a formação é muito mais do que simplesmente frequentar um curso e aprender métodos e técnicas para serem utilizados na prática. A diretora demonstra convicção quando declara que o curso de LPP proporcionou uma visão mais ampla da escola, apontando para a possibilidade de ampliar a sua atuação profissional dentro da sala de aula e fora dela. Sua formação no curso de Letras permitiu a reflexão, a reconstrução e análise de experiências, integrando aspectos teóricos e práticos, tornando-a mais autônoma na sua ação.

Essa preocupação encontra-se respaldo em Becker (1999, p.46-47) quando ele se refere aos depoimentos dos professores entrevistados por ele, concluindo que:

As relações entre teoria e prática bem denunciam o empirismo predominante nestes depoimentos: a prática é vista como um fazer material mediante o qual retira-se (abstrai-se!) do objeto ou, até certo ponto, da ação a teoria neles contida. A teoria é, fundamentalmente, algo que está no objeto. [...] A

teoria não é vista como o modelo construído pelo sujeito cognoscente mediante sua interação com o meio físico e social. Suas trocas com o meio, através de um processo de abstração apoiada não apenas nas coisas e na ação do sujeito, mas sobretudo, na coordenação das ações do sujeito, leva-o a construir esquemas acomodados e, progressivamente, coordenados entre si, o que constitui a própria teoria. A teoria não é cópia do mundo, mas modelo construído em nível subjetivo, resultante da troca do sujeito com o mundo (BECKER, 1999, p.46-47).

Desta forma, surge a necessidade de um espaço de construção de conhecimento entre universidade e escola, para propor práticas pedagógicas que possam diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, promovendo a relação dialética entre teoria e prática, o que só pode ser conseguido por meio da investigação e reflexão do professor acerca da própria prática. É preciso desenvolver o ciclo dialético: prática-teoria-prática para promover as mudanças que serão capazes de transformar a realidade da escola.

Não é uma relação que polariza sujeito e objeto, pois concebe a necessidade da interação de ambos e, segundo Becker, cabe ao meio o papel de desafiar o sujeito para que possa avançar na construção do conhecimento, diferentemente do empirismo que concebe o conhecimento como algo pronto, que o sujeito tem que repetir para memorizar.

Essa constatação vai ao encontro do que propõe Tardif (2002), quando ressalta que é a partir desses saberes que os professores avaliam a formação que receberam ao longo da carreira. É a experiência que provoca

um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de avaliação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2002, p.53).

Assim, o depoimento da gestora revela indícios de que o curso de LPP em Letras contribuiu, de forma efetiva, para que ela (re)significasse conhecimento e saberes e da prática. Isso, de certa forma, confirma argumentações de Nóvoa (1992, p. 25) a respeito de como o professor se desenvolve profissionalmente:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao *saber da experiência*.

Como base de análise, o tema gestão democrática requer as questões relacionadas ao compromisso dos atores sociais envolvidos na organização da escola. São questões ligadas aos princípios e valores subjacentes às concepções, posturas e práticas daqueles que são responsáveis direta ou indiretamente pela tarefa de democratização da escola.

Quando perguntada sobre gestão democrática, em sua resposta a diretora revelou um profundo desejo de realizá-la:

Quando nós pleiteamos a participar do processo de eleição na escola, nós pensamos o seguinte, a nossa gestão tem que ser democrática. Uma gestão democrática é aquela onde há participação geral, tanto da comunidade escolar como da comunidade de pais, alunos e mesmo da comunidade local. É ter nos momentos de decisão da escola o envolvimento do colegiado para que tome decisões e que escolha o melhor caminho e a gente só faz as adequações quando houver necessidade (Gestora Clara, entrevista, 2/6/2008).

Superar as práticas ainda existentes de convidar as famílias apenas para as atividades festivas ou para informar o baixo desempenho ou mau comportamento do seu filho na escola é fundamental para a construção de uma gestão democrática. Em relação a esse assunto, a gestora avalia a participação da comunidade da seguinte forma:

Dos professores, dos alunos, dos funcionários, a gente não tem 100% de participação porque é muito complicado você gerenciar pessoas. Então, você percebe que não tem 100%, mas o 99% que você tem, é um grupo comprometido e a única deficiência que temos é a frágil participação dos pais dentro da escola. Mas temos conseguido grandes avanços porque percebemos que havia uma participação menor anteriormente. Hoje não, muitos pais estão mais presentes na vida dos filhos, na vida escolar dos filhos. Percebe-se diante das falas dos pais em reuniões e a gente fala aos pais que é muito importante a participação deles na vida escolar do filho. Nós estamos sentindo que os pais estão enxergando de outra forma (Gestora Clara, entrevista, 2/6/2008).

Os critérios adotados por Clara já constavam de seu projeto de gestão apresentado à comunidade, durante o processo eleitoral, como se constatou em seu depoimento. Na prática, esses critérios são evidenciados com a participação dos sujeitos e a cooperação entre os vários atores escolares, condição assumida pela diretora, como indispensável à qualidade do

processo de aprendizagem. A gestora revela o empenho em realizar uma gestão democrática, entretanto, apresenta uma contradição ao usar a expressão mercadológica “gerenciar pessoas”. Em sentido geral, a palavra “gerenciar” é utilizada na área da administração, em um trabalho racional de organização realizada por pessoas já designadas nas suas funções.

As observações, no entanto, permitiram verificar que foi um termo empregado sem esta conotação, pois a gestora percebia a escola como organização viva, caracterizada por uma rede de relações entre todos os elementos que nelas atuam ou interferem direta ou indiretamente. A sua direção demanda um enfoque de organização e é a esta necessidade que a gestora escolar procura responder. Ela abrange, portanto, a dinâmica das interações, em decorrência do que o trabalho, como prática social, passa a ser o enfoque orientador da ação de gestão realizada na organização de ensino.

Outro fator que chamou atenção na fala da gestora foi quando mencionou que “os pais estão enxergando [a escola] de outra forma”. Ao ser indagada, ela explica que está se referindo ao interesse dos pais em participar mais da vida escolar dos filhos:

Eu acho que a própria vida, o que tem acontecido. Os pais estão percebendo que se não se preocuparem com os filhos hoje, dentro da escola, eles não conseguirão ter um resultado satisfatório. Porque, lá fora, tem muita coisa para envolver os meninos e há uma mudança na própria educação devido à evolução dos tempos. Então, houve uma mudança também dentro do lar. Temos conversado muito com os pais nesse sentido. A gente percebe que essa necessidade da mãe e do pai sair de casa para trabalhar e deixar o filho sozinho acarreta muita responsabilidade em cima da criança que ainda não está preparada para assumir essa responsabilidade. Os pais precisam pensar que eles têm que estar ao lado do filho (Gestora Clara, entrevista, 2/6/2008).

Ao relacionar-se com os pais e/ou responsáveis, a gestora reconhece a diversidade de formas de organização familiar e, sobretudo, como tratar pedagogicamente essa realidade. Pode-se observar que o objetivo da gestora é favorecer uma participação que estimule o compromisso da família com a aprendizagem e com o sucesso escolar do aluno. Isso exige ouvir atentamente os pais ou responsáveis e a comunidade, para a construção, implementação e avaliação do projeto pedagógico da escola.

A gestão colegiada é composta por responsáveis pelos três turnos, uma gestora e uma vice-gestora que respondem pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio e, ainda, por dois

coordenadores, um pedagógico e outro de turno. A liderança da diretora promove a unidade da equipe na busca da qualidade didático-pedagógica da gestão. Ela faz a mediação entre as diversas áreas do conhecimento e os diferentes profissionais. Os coordenadores também promovem essas relações intra-escolares, coordenam o trabalho e buscam capacitar a equipe por meio do planejamento das atividades curriculares, seu desenvolvimento e avaliação.

Sabe-se que a construção do projeto pedagógico escolar é um momento privilegiado para definir os canais institucionais de participação. A esse respeito, a gestora declarou que

Na elaboração do projeto pedagógico, nós não tivemos uma discussão ampla, conforme seria o ideal, mas houve discussão sim, em diversos segmentos. Tanto segmento de professores, segmentos da gestão. Nós sentamos, olhamos e vimos o que seria melhor para escola. Quanto à comunidade local, a gente não consegue, porque é muito difícil você ter a comunidade local envolvida nesses projetos. Normalmente quando se faz uma reunião, o que eu consigo é dentro do Conselho Escolar. Porque eu tenho participação de pais, de pessoas da comunidade que fazem parte desse Conselho. Não é uma discussão ampla, mas não deixa de ser uma discussão. Não é grande, mas já é um início (Gestora Clara, entrevista, 2/6/2008).

Nesta escola, o Conselho Escolar funciona como espaço de democratização da gestão e da organização escolar. Ele constitui a referência institucional básica para o funcionamento da unidade escolar e, desse modo, coordena e cria mecanismos de participação da coletividade escolar. A escola tem autonomia para elaborar e desenvolver seu próprio Regimento Escolar⁴⁷ coletivamente. O trabalho escolar é desenvolvido dentro de uma gestão colegiada, em que todos participam e tomam decisões por meio de reuniões, principalmente do Conselho Escolar.

O projeto pedagógico da escola, conforme exposto pela gestora, é concebido e elaborado por toda a equipe de professores da escola, sob a coordenação do grupo gestor e em colaboração com todos os agentes envolvidos na vida escolar.

Como resultado das observações, pode-se atestar que o diálogo é o principal canal de ligação entre a gestora, professores, funcionários, pais e alunos. Ela se encontra há três anos nesse cargo, em seu segundo mandato, e tem realizado mudanças importantes na escola, aplicando com sabedoria os recursos financeiros, como por exemplo a implantação do

⁴⁷ O Regimento Escolar constitui o ordenamento jurídico da vida escolar, obedecendo aos preceitos da legislação de ensino nacional e estadual em vigor e tem como finalidade assegurar a unidade filosófica, político-pedagógica, estrutural e funcional da unidade escolar, indispensável à consecução de uma política educacional.

laboratório de informática, uma pista de *Cooper* em torno da escola e, a principal, segundo a gestora, a mudança do local da biblioteca.

Nós passamos a biblioteca para outra sala, ficou num espaço mais reservado. Ainda não é o ideal porque quero fazer algumas modificações lá antes de sair. Quero fazer daquele espaço um cantinho para leitura, colocar um toldo na entrada. Naquele sonho de colocar tapete, almofadas [...] acho que ainda vou conseguir as coisas antes de terminar o meu mandato. Eu ainda quero ampliar mais (Gestora Clara, entrevista, 2/6/2008).

A gestora demonstra estar atenta a todas as atividades que são desenvolvidas na escola, principalmente aquelas que dizem respeito a questões de natureza pedagógica, voltadas para o aluno, para o processo de ensino aprendizagem. Esse fato pode ser percebido quando menciona o “sonho” de transformar a biblioteca escolar em um “cantinho” agradável, que atraia os alunos e os faça sentir à vontade, gostar de frequentá-la. Ela tem a preocupação em incentivar o hábito de leitura na escola.

Conhecer a trajetória pessoal, escolar e profissional da professora Clara possibilitou a compreensão de sua prática de gestão. Por isso, no item seguinte, serão também analisadas as suas ações no Colégio Mundo das Letras, observadas durante o período de novembro de 2007 a junho de 2008. Os conteúdos registrados refletem a prática de gestão, bem como articulações e mediações das relações, coordenação do trabalho e capacitação da equipe escolar.

4.6.1 Ação da gestora Clara

É evidente a liderança da gestora no Colégio Mundo das Letras. É necessário registrar que embora possa parecer uma situação artificial, devido à presença da pesquisadora no ambiente escolar, em nenhum momento foi presenciado algum tipo de reclamação dos professores ou funcionários sobre essa gestão. Quando havia divergência, era sanada pelo diálogo. Observou-se que o diálogo entre gestora e professores é constante. Durante o intervalo, ou reuniões pedagógicas, qualquer problema que ocorria ou decisão que a escola devia tomar, o diálogo era a forma privilegiada para problematizar e buscar alternativa.

Outro fato que pode confirmar o apoio da comunidade à diretora foi o episódio da reeleição. No final do seu primeiro mandato, os professores se reuniram e, com a participação

dos pais e dos alunos, fizeram questão de que ela se candidatasse novamente. Não houve concorrente e nenhuma chapa foi formada⁴⁸.

A escola conseguiu ampliar a biblioteca, informatizar os dados da secretaria, montar um laboratório de computação, construir uma pista de *Cooper* em volta da escola, entre outras melhorias, depois de a gestora Clara ser reempossada.

No cotidiano, em vários momentos, foram presenciadas conversas entre professores, cujo assunto era justamente o alívio de estarem trabalhando ali, diante dos problemas que outras escolas da rede pública enfrentam, principalmente, as localizadas nas periferias de grandes cidades.

Quotidianamente, foram observados a importância do ambiente de trabalho, o exercício da reflexão coletiva em torno das questões concretas da escola, bem como as dificuldades na construção dessas condições. Nas falas de algumas professoras, foi perceptível a satisfação que sentiam por trabalhar em um Colégio cuja organização oferece condições para o desenvolvimento do trabalho docente, a participação, a autonomia e a liberdade de professores e alunos:

Olha! De todas as escolas que já trabalhei, essa é uma das melhores, claro que tem exceções, alguns problemas, mas são casos isolados. As pessoas se respeitam, a coordenadora e a gestora apoiam o trabalho do professor, não dá razão ao aluno. Lá, na outra escola em que estava[municipal] é um horror. Quando você mandava um aluno para a coordenação, porque não queria fazer nada, sabe o que a coordenadora falava para o aluno? Ah, a professora está nervosa. É assim que ela agia, deixava a gente com cara de 'tacho', dava 'asa' ao aluno. Aqui? A coordenadora chama os pais, a gente conversa com eles e, quando precisa dar suspensão, a diretora apóia (Professora T, 19/5/2008).

Eu sinto fobia quando passo perto da escola que trabalhava antes desta. Fui tão bem acolhida nesta escola, inclusive pela gestora. Estou tão bem que o psiquiatra reduziu a quantidade de remédios que estava tomando para aliviar o problema (Professora R, 15/5/2008).

Estes relatos destacam a importância do espaço escolar na construção da profissionalidade do professor. É importante mencionar que apesar dos professores atuarem

⁴⁸ Esse fato foi mencionado pelos professores, durante o recreio: “quando surgia o assunto sobre a proximidade da eleição, todos se mostravam preocupados com o fato da atual gestora não poder assumir novamente. Até aquele momento, não havia qualquer indicação de alguém que se propusesse a administrar o Colégio, substituindo Clara”.

em um sistema regulado pelo Estado, que estabelece as normas e impõe limites a sua autonomia, as relações no Colégio são de interação entre professores, alunos, funcionários e pais. Os aspectos relacionais e afetivos apresentam-se como fundamentais na constituição do ambiente.

Em relação à construção da profissionalização do professor como unidade dialética, Brzezinski (2005) explicita que

profissionalidade consiste de um conjunto de requisitos profissionais indispensáveis para transformar em professor aquele sujeito leigo que busca uma formação para o futuro exercício profissional no campo da docência. O profissionalismo, por sua vez, pode ser conceituado como o desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades no exercício da profissão professor (BRZEZINSKI, 2005).

A organização escolar, em que professores ao mesmo tempo aprendem e exercem a profissão, envolve uma relação dialética entre as condições sociais e institucionais colocadas ao trabalho docente e as formas de viver e praticar a docência individual e coletivamente. Declara Brzezinski (2005, p.11) que a profissionalização [...] “poderá ser atingida mediante um movimento em direção ao aperfeiçoamento das condições para atingir um elevado *status* e valorização social que são determinantes para a profissionalidade e o profissionalismo docente”.

A presença da gestora é forte também nos assuntos pedagógicos. Apesar de contar com uma equipe pedagógica e com a vice-gestora, ela faz questão de estar presente nas reuniões pedagógicas, na realização dos projetos e nos Conselhos de Classe⁴⁹ que, segundo assinala, “é um dos momentos mais sérios e importantes da escola”.

A gestora tem preocupação com as questões pedagógicas, não se deixando sufocar pela burocracia. Procura ajudar os professores, por exemplo, sugerindo atividades e apresentando diversas formas de avaliar o desempenho dos alunos.

Em reunião pedagógica, que tinha como pauta a “Progressão Parcial⁵⁰”, também conhecida por dependência, a discussão girou em torno do processo avaliativo do ano anterior. A gestora, percebendo a insatisfação dos professores com esse novo processo,

⁴⁹ Conforme Libâneo (2004, p.130), “o Conselho de Classe ou série é um órgão de natureza deliberativa quanto à avaliação escolar dos alunos, decidindo sobre ações preventivas e corretivas em relação ao rendimento dos alunos, ao comportamento discente, às promoções e reprovações e a outras medidas concernentes à melhoria da qualidade da oferta dos serviços educacionais e ao melhor desempenho escolar dos alunos”.

⁵⁰ A Progressão Parcial prevê que os alunos do 6^a ao 9^a Ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio curse disciplinas que não obtiveram êxito na série anterior, concomitantemente com as disciplinas da série atual. O aluno pode ficar em dependência em 2 ou 3 disciplinas (conforme o regimento de cada escola). A reprovação em mais de três disciplinas exige a repetição da série.

solicitou aos professores que não usassem esse mecanismo como “castigo” ou “punição” para aqueles alunos que, por um motivo ou outro, geraram indisciplina na sala de aula. Apesar de reconhecer que acarretaria mais trabalho ao docente, a gestora sugeriu que buscassem formas alternativas de avaliação e apresentou as seguintes atividades:

Em inglês, a professora pode pedir aos alunos para anotarem frases de camisetas e colocar a tradução; a professora de português pode pedir um livro literário na biblioteca e pedir uma análise ou comentário; a de matemática pode usar encartes, propagandas de supermercado e planejar uma atividade (Gestora Clara, observação, 28/2/2008).

Pela observação, é possível assegurar que a gestora demonstra uma preocupação com a qualidade do trabalho docente, a avaliação, o planejamento de atividades gerais e de aulas, por meio de uma metodologia de ensino criativo e de uma postura motivadora em sala de aula que valorizam os conhecimentos prévios. Incentiva a melhoria do nível das aulas, relacionando o ensino e a socialização de conhecimentos a vivências práticas; garante a autonomia do trabalho docente, motivando constantemente o professor a mudar o método tradicional de ministrar aulas.

Infere-se que a gestora Clara é dinâmica e comprometida com a aprendizagem; domina os conteúdos curriculares; incentiva a participação de todos os segmentos da comunidade escolar; busca fazer uma gestão colegiada ao delegar poderes e estimular a autonomia; e valoriza a atuação e a produção de professores e alunos.

Durante o período de seis meses de observação, a gestora esteve presente em todos os momentos importantes e sempre demonstrou ser respeitosa nas relações interpessoais. Não demonstrou qualquer atitude autoritária, sequer em ocasiões em que uma postura firme, de autoridade, era exigida.

Um momento significativo merece ser relatado: quando a professora X. foi agredida na sala de aula por um aluno e, indignada, exigiu que a gestora tomasse providências, sua primeira atitude foi solicitar ajuda ao Conselho Tutelar. E quando foi orientada a registrar um Boletim de Ocorrência (BO), imediatamente acompanhou a professora até a delegacia, afirmando:

Nós não podemos deixar as coisas do jeito que estão. Não podemos é ter medo e ignorar a situação, precisamos denunciar. Vamos fazer os relatórios desses alunos e nós [coordenadores e gestoras]

assumimos o compromisso com os professores de resolver. [...]eu prometo que vou resolver (Gestora Clara, observação, 29/4/2008).

Constatou-se que mesmo diante de situações difíceis e embaraçosas, a gestora sempre mantém uma postura pertinente. Ela também dedica muita atenção aos funcionários da escola, procura ser solidária com seus problemas e mostra o seu lado humano sem deixar de ser coerente com os seus propósitos. Chama-os à responsabilidade e ao compromisso, no momento oportuno e necessário.

Essa postura reflexiva em lidar com os problemas sociais, sobretudo aqueles que interferem diretamente no processo educacional, vai ao encontro da proposta pedagógica do curso de Letras/LPP. O curso preconizava uma formação “voltada à construção da cidadania, que incorpora o tratamento de questões sociais emergentes, o que só poderá ser feito se os professores tiverem uma sólida e ampla formação cultural” (UEG/LPP, 2001, p.2)

Neste ambiente escolar, constatou-se, ainda, que uma parte significativa dos coordenadores tem consciência sobre a relevância de se desenvolver um trabalho coletivo. Durante as reuniões pedagógicas, todos refletem sobre as atitudes que devem tomar na escola, de forma a possibilitar uma maior compreensão da prática e melhores alternativas teóricas e metodológicas para uma gestão e docência de qualidade.

De acordo o pensamento de Libâneo (2004, p.219),

a coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos.

Também, foi possível perceber que as reuniões pedagógicas mensais realizadas pela equipe gestora serviam para avaliar o desempenho dos professores e para planejar novas linhas de trabalho. Havia uma preocupação em proporcionar um ambiente agradável e sempre era servido um lanche comunitário nos intervalos das reuniões. Ali eram apresentadas e discutidas tanto atividades que deram certo quanto avaliações negativas. Os participantes discutiam questões internas e externas ligadas ao cotidiano da escola: aspectos disciplinares, de aprendizagem, de relacionamento dos alunos, de professores com colegas e com funcionários, de familiares dos alunos.

Nóvoa (1997, p.26) ressalta que “o diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”. Também as vivências relatadas pelos

professores demonstram ser extremamente importantes para que os colegas se sintam respaldados e mais seguros em seu proceder.

Conhecidas por Parada Pedagógica, as reuniões eram acompanhadas de questionamentos acerca de fundamentos didático-metodológicos e os professores reconheciam sua importância como espaço de troca de experiências e formação em serviço. Há uma proximidade profissional que potencializa e auxilia as relações de trabalho. Nesse espaço de reflexão, os professores trocam experiências, falam, discutem suas dificuldades e transformam sua prática, buscando alternativas de ação. Essas reuniões são consideradas muito relevantes pela comunidade escolar, pois constroem um clima de co-responsabilidade, um compromisso permanente com a qualidade do ensino.

Conforme Libâneo (2004, p. 30), “a escola é vista como um espaço educativo, uma comunidade de aprendizagem construída pelos seus componentes, um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão”.

Observou-se que a partir da interação entre gestor, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, alunos e pais, a escola adquire, na vivência do dia a dia, traços culturais próprios, crenças, valores, significados, modos de agir e práticas, que Libâneo (2004) denomina cultura da escola ou cultura organizacional. Essas atitudes vão sendo internalizadas pelas pessoas, que acabam desenvolvendo uma forma coletiva de pensar os problemas e encontrar soluções.

É possível afirmar que a gestora se preocupa em fazer a comunidade local participar como membros desse espaço escolar. Uma das tentativas em andamento é o projeto esportivo desenvolvido por um professor, que promove aulas teóricas e práticas de basquete, vôlei e futebol, abertas gratuitamente à comunidade, nos finais de semana.

A participação dos pais na organização e gestão é uma exigência das novas formas de relações entre escola e sociedade. A instituição educativa não pode mais isolar-se, ficar apartada da realidade circundante. Deve integrar-se à comunidade, interagir com a vida social mais ampla.

Gandin (1994, p.28) assinala que

[...] participar significa não apenas contribuir com uma proposta preparada por algumas pessoas, mas representa a construção conjunta [...]. Significa, também, a participação no poder que é o domínio de recursos para realizar sua própria vida, não apenas individualmente, mas grupalmente.

A escola assume papel importante na sociedade, quando ensina os alunos a se relacionarem com o universo de informações a que têm acesso no seu cotidiano; e o gestor

escolar é fundamental nesse processo, já que cada vez mais é necessário inovar, questionar, encontrar soluções e tomar decisões com autonomia. E para que uma gestão participativa consequentemente contribua para a melhoria da qualidade do ensino, é preciso o desenvolvimento de competências relacionadas a essa função. Libâneo (2004, p.111) ressalta que

A implementação de práticas alternativas de organização e gestão da escola depende bastante da atuação da direção e da coordenação pedagógica da escola. Há uma diversidade de opiniões sobre o papel do diretor da escola, principalmente, sobre se lhe cabem tarefas apenas administrativas ou também tarefas pedagógicas, em sentido mais restrito.

Em consonância com as palavras do autor, o diretor precisa ser um profissional com conhecimentos e habilidades para exercer liderança, para utilizar práticas de trabalho em grupo que assegurem a participação de todos os envolvidos no processo educacional e nas decisões e soluções dos problemas. Paro (2003, p.112) define o papel do diretor da escola como “um colaborador, alguém que, embora tenha atribuições, compromissos e responsabilidade diante do Estado, não esteja atrelado ao seu poder e colocado acima dos demais”.

A escola apresenta um quadro de professores relativamente estável, sendo que a maioria tem mais de dez anos de permanência na escola, o que, possivelmente, aumenta o vínculo entre eles. É interessante ressaltar que, apesar das divergências de opiniões, os professores discutiam sobre os problemas e procuravam convencer o outro sobre sua posição sem desrespeitar ou agredir os colegas.

Um exemplo que ilustra bem esse ambiente aberto às discussões foi quando o Sindicato dos Professores do Estado de Goiás (SINTEGO) cobrou uma decisão sobre a paralisação da escola, por motivo de uma greve geral. Alguns professores e a vice-gestora concordavam, porque pensavam que essa atitude representava uma forma justa de lutar por seus direitos, que não estavam sendo respeitados pelos governantes. Ao mesmo tempo, alguns professores ressaltavam que esta era uma tarefa muito difícil, já que ali “muitos professores nunca haviam se envolvido nesta causa nobre” (Professor E, Observação, 29/05/2008). Mas o ambiente não era tenso. Ao contrário, todos falavam e tomavam café juntos e realizavam atividades em clima amigável.

Enquanto o professor E destacava a importância do movimento, um grupo pequeno discordava da paralisação

Parar não resolve, porque não tem apoio da sociedade e acaba acumulando e sobrecarregando o professor e ainda prejudica o aluno que fica sem aula. Principalmente os alunos do 3º Ano que vão prestar vestibular. E o Sindicato... não faz nada para melhorar a vida do professor (Professora MR, Observação, 29/05/2008).

A professora F, que é membro do Sindicato, levantou-se um pouco irritada com a colocação da professora e falou com convicção:

A situação dos profissionais da educação encontra-se neste “beco sem saída” é porque os professores se acomodam dentro de suas casas enquanto outros participam de passeatas, assembleias e cobram dos governantes uma providência. Busca-se de alguma forma lutar pelos seus direitos e o professor precisava ter mais consciência e ser mais crítico para não servir de “boneco” na mão do governo (Professora F, observação, 29/5/2008).

Outro momento observado pôde ser registrado durante o recreio, quando comentavam a respeito do caderno de advertência⁵¹, enquanto os professores discutiam e até mesmo criticavam a postura de alguns colegas

O caderno do 7º ano tem poucas advertências dadas, mas também o professor tem preguiça de preencher, dá trabalho preencher, é demorado e você tem que dar aula. Com esse caderno, diminuiu muito o número de alunos que são mandados para fora de sala de aula, tática da coordenação (Professora T, observação, 2/6/2008).

A professora T estava criticando a postura de alguns professores que não conseguiam manter a disciplina na sala de aula ou não mantinham um bom relacionamento com os alunos devido à intransigência, por sustentarem uma postura mais tradicional, não permitindo que os alunos dialogassem.

A professora, além de criticar a postura de alguns professores, apresentou soluções para os seus problemas na sala de aula.

Eu antes de anotar nesse caderno, anoto o nome primeiro no quadro como alerta e converso com eles

⁵¹ O caderno de advertência era usado para registrar o comportamento inadequado do aluno durante as aulas por todos os professores. Caso ocorressem duas ou três anotações no mesmo dia, conforme a gravidade, o aluno seria advertido e os pais teriam que comparecer à escola.

sobre as consequências de uma advertência. Se ele continuar, aí sim, eu falo que vou anotar. Mas normalmente eles entendem a minha conversa e mudam de atitude. Você sabe, é muito difícil eu colocar um aluno para fora, eu mesma resolvo em sala de aula. Não tenho dificuldade para relacionar com os meus alunos, eu sei lidar com eles (Professora T, observação, 2/06/2008).

Em sua totalidade subjetiva-objetiva, a realidade é contraditória e, portanto, essencialmente dialética, mesmo que uma ideologia hegemônica de cunho conservador tente ocultar as contradições do fenômeno. “A contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real” (CURY, 1979, p. 27), pois cada elemento que compõe a realidade, como um todo, pressupõe a existência de seu contrário, como determinação recíproca e negação do outro.

Fundamentando-se no conceito de totalidade afirmado por Cury (1979, p.81), entende-se que a educação é uma totalidade de contradições atuais ou superadas, dentro da ação que caracteriza todas as esferas do real. “Percebe-se, pois, que as relações sociais são relações econômicas (pela apropriação de mais-valia), são relações políticas (pela gestão hegemônica da mais-valia) e são relações ideológicas (pela tentativa de representá-las e difundi-las de modo abstrato).”

Os conflitos existem, são reais e não desaparecem se forem ignorados. Eles “precisam ser resolvidos para serem superados, e para resolvê-los é necessário conhecê-los de forma realista” (PARO, 2003, p.20).

Verificou-se que os professores gostam da escola e que embora exista uma insatisfação em relação ao sistema educacional, acreditam que interagindo com todos conseguirão uma escola comprometida com o conhecimento. A equipe pedagógica apresenta ideias, sugestões, temas a serem trabalhados, reavaliando, lembrando questões, assessorando na elaboração e efetivação da proposta pedagógica da escola. A presença da gestora valoriza e apoia todos no trabalho escolar.

Os alunos se sentem bem na escola e gostariam de permanecer mais tempo usufruindo de todos os seus espaços físicos. Os pais também gostam da instituição e acreditam que as propostas viabilizadas no momento podem dar certo. Reconhecem a necessidade de estarem envolvidos ativamente nos eventos, de assegurarem uma ligação entre a escola, a família e a comunidade. Têm consciência de que a sua participação pode interferir positivamente na aprendizagem dos filhos.

Verificou-se que todos têm influência no contexto que fazem parte. As próprias pessoas que constituem o ambiente escolar se mobilizam e se esforçam para superar atitudes de acomodação, de alienação, de comportamento individualista e procuram sustentar um espírito de equipe. A gestora cria um ambiente propício à participação de profissionais, alunos e pais, na esperança de que seja desenvolvida uma visão de conjunto, associada a um clima de confiança e valorização de todos os participantes. Segundo Libâneo (2004, p.102), este “é um importante meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”.

As ações da diretora devem visar a apropriação da escola como um espaço público, onde as relações de poder sejam transparentes e as decisões sejam tomadas coletivamente, favorecendo uma aproximação maior entre professores, alunos, pais e funcionários. Essa incumbência está estabelecida no art. 12, inciso VI, da LDB/1996.

Vale ressaltar que o resultado do trabalho da gestora Clara também pôde ser percebido na melhoria dos índices educacionais da escola. Em 2005, o Índice Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apontou 3,3 e com a previsão de 3,4 para 2007, mas a escola teve um salto expressivo e atingiu o IDEB de 3,7. Observou-se que a melhora da qualidade de ensino nesta escola deve-se ao empenho do corpo docente e da gestora em promover um ambiente propício à aprendizagem. Outro fator importante que deve ser salientado é o compromisso da maioria dos professores com a educação, com a formação do aluno.

Salienta-se que a questão social e política da escola é importante para o exercício de uma gestão democrática. A gestora esforça-se para possibilitar o envolvimento coletivo, à medida que defende e pratica a gestão democrática.

A análise dos dados coletados das professoras permitiu perceber o processo de desenvolvimento pelo qual elas passaram. Como ressalta Huberman (1992), a vida de professores é um processo de acontecimentos não lineares, repletos de oscilações ou regressões. A prática docente é vivenciada como um processo coletivo, apesar das diferentes situações e das características pessoais, das atitudes do professor diante das situações. Nos relatos das professoras foi ressaltado o apoio pedagógico da escola. No desenvolvimento profissional do professor, é importante destacar a necessidade de que as escolas desenvolvam meios de favorecer a discussão e a reflexão das situações vivenciadas.

As observações e os relatos também permitem destacar que as professoras reconhecem a prática como um espaço de aprendizagem profissional. Os questionamentos sobre a prática,

a comparação com as experiências anteriores, a reflexão sobre as atitudes tomadas diante das situações revelam a preocupação delas com o próprio desenvolvimento profissional.

Revelou-se, por meio da coleta de dados, que o desenvolvimento profissional do professor é influenciado pelos diferentes saberes da profissão (pessoais, de formação e da experiência), pela maneira como o professor se relaciona com o cotidiano e desenvolve sua reflexão.

Salienta-se que neste texto dissertativo, embora apenas alguns recortes da prática da professora Rosinha e da gestora Clara tenham sido trazidos, as análises apresentadas possibilitam a percepção das contribuições do curso de LPP em Língua Portuguesa ao desenvolvimento profissional e, especialmente, à prática e aos saberes docentes dessas profissionais. Acredita-se, entretanto, que essas são algumas dentre tantas outras análises possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito analisar o impacto do curso emergencial de Licenciatura Plena Parcelada em Letras da Universidade Estadual de Goiás (Convênio II, 2001-2004), do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, na prática docente de duas profissionais de Língua Portuguesa que atuam em uma escola pública de educação básica em Goiás.

Para identificar o processo de constituição desse Programa no estado de Goiás, foi necessário compreender, embora de forma sucinta, as políticas públicas de formação de professores, sobretudo, a criação de cursos emergenciais no Brasil, a partir de convênios entre estados/municípios e institutos de ensino superior.

Nesse processo de expansão educacional para o interior do Estado, o Projeto voltado para a formação de professores leigos, conhecido como “Parceladas”, ocupou papel central na própria constituição das modalidades alternativas de licenciatura oferecidas pela UEG. O LPP nasceu das necessidades locais e ganhou uma configuração diferenciada das licenciaturas até então existentes no País. Tomou como um de seus princípios o atendimento à realidade dos alunos/professores em exercício na educação básica.

Nesta dissertação foi feita uma pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso associado à história de vida de duas professoras “leigas” em treinamento em serviço, ambas com mais de vinte anos de experiência docente. Para preservar suas identidades, as profissionais observadas receberam os pseudônimos Rosinha e Clara.

Os seguintes critérios foram estabelecidos para a escolha das informantes: que pertencessem ao quadro docente de uma escola pública de educação básica; que fossem egressas da LPP em Letras/UEG; e que tivessem a função de professora e de gestora, na escola. As histórias de vida dessas professoras permitiram constatar que o curso de Letras LPP/UEG interferiu positivamente em suas práticas. No entanto, não é possível generalizar esse resultado aos outros 138 professores capacitados na mesma turma de 2001-2004, do Convênio II.

Por meio de entrevistas, foram identificados e analisados as relações das professoras com a Língua Portuguesa; o ensino dessa disciplina ao longo de suas trajetórias estudantil e profissional; e o impacto do curso em suas práticas docentes. Concomitantemente, foram

realizadas observações em sala de aula e no ambiente escolar, com o intuito de identificar e analisar as contribuições do curso para a prática docente de Rosinha e para a gestão de Clara.

Após a organização e análise desse material, foi verificada a incidência de temas recorrentes nas observações da professora e da gestora e, a partir dessas ocorrências, foram identificadas três categorias de análise: 1) formação e trabalho docente em Língua Portuguesa; 2) desenvolvimento profissional e formação continuada; e 3) relações democráticas na gestão.

Dessas análises, foi possível concluir que embora o curso de LPP em Letras tenha representado uma tentativa de habilitar os professores “leigos” que atuam na educação básica, o principal propósito foi atender a políticas públicas educativas, principalmente as referentes às orientações do Banco Mundial e às exigências da Lei de Diretrizes e Base/1996. A maior motivação era atingir as metas estabelecidas pelo PNE de garantir que 70% dos professores de Educação Básica sem formação superior fossem habilitados em Licenciatura Plena, por meio de “treinamento em serviço”, até o fim da década da educação (1997-2007).

Não obstante essas intenções, de fato, esse curso trouxe relevantes contribuições para o desenvolvimento profissional dessas professoras “leigas”, especialmente, em relação à (re)elaboração e à (re)significação de suas práticas e de seus saberes docentes em Língua Portuguesa.

Na percepção das professoras observadas, as disciplinas relativas aos conteúdos específicos de Língua Portuguesa, mais do que as referentes à Prática de Ensino, trouxeram grandes contribuições as suas vidas profissionais, por terem propiciado uma maior articulação entre os saberes acadêmicos, teóricos, e os saberes empíricos, práticos. Também, foi verificado um reconhecimento da valorização de suas experiências passadas e presentes, de suas trajetórias estudantil e profissional, e de seus saberes mobilizados e produzidos na prática. E um outro indício dessa contribuição foi confirmado pela gestora, quando mencionou que o curso havia contribuído para sua atuação não apenas em sala de aula, mas também em outros diversos segmentos da escola.

De fato, a relação que estabeleceram com os novos conhecimentos adquiridos por meio das teorias ensinadas ao longo do curso levou as professoras a refletir e problematizar suas próprias práticas, e possibilitou, assim, a (re)elaboração e a (re)significação de seus saberes profissionais quotidianos. Entretanto, ficou evidente o fato de que essa articulação dialética ainda é tímida. Durante as entrevistas foi revelado que essa relação entre os saberes acadêmicos e os saberes práticos não vem sendo construída de forma tranquila. Há um discurso progressista e democrático que, algumas vezes, é traído por atitudes tradicionais e

autoritárias, em sala de aula. Suas histórias de vida revelaram o porquê dessas contradições, bem próprias de qualquer fato humano real: os vários problemas e dificuldades estruturais e econômicos que enfrentaram ao longo de suas trajetórias até o ingresso no curso de LPP em Letras e que não se esgotam com a conclusão do curso.

As professoras observadas possuem idade superior a quarenta anos, o que demonstra a falta de oportunidade a que foram submetidas, durante o período considerado regular de formação inicial em cursos de graduação (entre dezoito e vinte e quatro anos, como o prescrito no Plano Nacional de Educação, 2001). O acesso a um curso superior somente foi possível em caráter emergencial, oferecido de forma concisa e rápida, para o cumprimento de uma demanda dirigida a professores em serviço. Mesmo assim, a análise das informações colhidas por meio de entrevistas evidenciou que, como as professoras mantinham o desejo de aprender e de aperfeiçoar a prática pedagógica, ficaram muito interessadas na oportunidade de uma graduação superior e aproveitaram essa formação ao máximo, adquirindo conhecimentos que vêm ancorando e ressignificando seus fazeres pedagógicos.

As histórias de vida das professoras também demonstraram que a escolha pela profissão docente foi marcada por situações que vão além do desejo de ensinar. Apontaram para um aspecto que dá ao professor um lugar de importância, de orgulho, que seduz grande parte daqueles que escolhem essa profissão. Quando falaram de suas trajetórias profissionais, revelaram que se encontram engajadas na profissão docente e procuram estar sempre em busca de novas formas de capacitação.

Para Nóvoa (1992), a identidade consiste numa “mescla dinâmica” dos gostos, interesses e experiências que caracterizam a “maneira como cada um se sente e se diz professor” (p.16). Suas histórias de vida revelaram diversas interações pessoais e profissionais entrecruzando o modo como cada uma ensina, ou seja, o modo de ser de cada pessoa (eu pessoal) e o modo de tornar-se o que é (eu profissional). As análises das observações de Rosinha e Clara mostraram que suas práticas pedagógicas são resultados de seus saberes da experiência que se foram constituindo a partir do seu trabalho docente, da prática cotidiana, a partir das trocas de experiências com os colegas na escola onde trabalham ou trabalharam; e também ao longo da trajetória dos cursos de formação inicial e continuada desenvolvidos.

Enfim, ficou evidenciado que as práticas dessas professoras ainda refletem uma formação escolar que elas procuram superar; e que esse problema envolve não apenas as instâncias formais de educação, mas também suas subjetividades, suas próprias oportunidades de reflexão.

Quanto ao PP do curso de Letras, após sua análise, foi identificado que há uma recomendação a respeito da articulação entre os saberes acadêmicos e os da prática, pois

[...] ensinar começa pela leitura da realidade, que gera a curiosidade epistemológica e a dúvida que leva à busca de soluções, invertendo a lógica do primeiro a teoria e depois a prática. A prática não se reduz à comprovação da teoria, mas faz a sua sustentação e possibilita a sua recriação. [...] Nesta proposta de relação prática/teoria/prática, a extensão perde seu caráter assistencialista e ocupa o centro do ensino e da pesquisa. A unicidade do ensinar, do aprender e do pesquisar integra e articula o ensino e o trabalho, formando o aluno na atuação profissional, desfazendo a dicotomia frequente entre teoria e prática e a supervalorização da teoria em detrimento da prática refletida (UEG/LPP, 2001, p.3-4).

Assim, a matriz curricular que sustentou a formação dessas professoras de Língua Portuguesa revelou o privilégio do convívio e da reflexão crítica. Além disso, em vários momentos da observação, ficou evidente que essa articulação entre os conteúdos trabalhados nas disciplinas do curso e a inovação e busca de nova metodologia de ensino que pudessem implementar em sala de aula dependia também do esforço pessoal e do projeto de vida de cada pessoa.

Foi possível comprovar que o processo de desenvolvimento e de estruturação do profissional se realiza em decorrência de sua formação, questionando-se quotidianamente sobre a articulação pessoal e a reflexão na ação docente. Nesse sentido, Garcia (1999, p.193) ressalta que o desenvolvimento profissional dos professores “é um componente do sistema educativo, sujeito a influências e pressões por parte de variadas instâncias oficiais e extra-oficiais, profissionais e extraprofissionais”.

Nesse processo, vários fatores relacionados à política educativa de condições de trabalho e estudo podem ou não levar o professor a se desenvolver profissionalmente. “A escolha política de incentivos extrínsecos (aumentos salariais por hora de formação), por oposição a incentivos intrínsecos (mudanças de papéis profissionais, tempo, autonomia, etc.), influencia os professores quanto à sua implicação ou não implicação em atividades de formação” (GARCIA, 1999, p.194).

Também foi verificado que à medida que as professoras Rosinha e Clara adquiriram conhecimentos teóricos que atenderam à diversidade da sala de aula e da gestão, houve uma transformação de suas práticas sob outra perspectiva e, conseqüentemente, uma reelaboração do próprio trabalho. Foi observado o valor dado aos conhecimentos teóricos recebidos durante o processo inicial de formação; e à postura crítica na construção de novas trajetórias.

Constatou-se que a formação inicial também possibilitou a reconstrução do percurso profissional, a partir de reflexões que ampliaram a visão sobre a docência e as próprias expectativas na carreira. Os dados coletados revelaram que as professoras se interessaram mais pela prática docente, se preocuparam mais com sua aprendizagem e se sentiram mais reflexivas sobre o ambiente escolar.

Ficou perceptível o fato de que a gestora não representava somente a autoridade escolar, mas que procurava melhorar a qualidade de ensino em sua escola, a partir do diálogo aberto que mantinha com a equipe de professores, funcionários, alunos e pais, com vistas ao desenvolvimento efetivo do projeto pedagógico da escola. Clara demonstrou ter competência, sabedoria e sensibilidade ao gerir capacidades administrativas e pedagógicas; ao articular recursos humanos e ação política; e, o mais importante, ao propiciar abertura para o diálogo e para o reconhecimento das reais demandas da escola, das famílias e da comunidade. Para Rosinha, essa mudança implicou, ainda, a busca de um melhor domínio da língua materna e, sobretudo, de um novo modo de compreendê-la. De uma visão formal, tradicionalista, passou a ensinar sob uma perspectiva histórica, construtiva e conceitual.

Criar mecanismos que contribuam para a adesão dos professores aos processos de formação e que ampliem seus impactos sobre o ensino e sua atuação em sala de aula é de grande urgência. Apesar do aumento da oferta dos cursos de formação inicial e continuada dos professores, não se tem podido vencer integralmente a batalha em prol de um ensino de qualidade, em salas de aula de educação básica. Talvez esse seja o momento de se investir ainda mais em políticas explícitas de inclusão, que garantam não apenas o acesso, mas a qualidade, a permanência com sucesso e aprendizado de todos.

Concluída a análise dos dados coletados, para a pesquisadora fica a sensação de trabalho inconcluso; já que se tem plena consciência das limitações do estudo e da necessidade de novas investigações. Muitas questões emergiram e não foram investigadas, não apenas por não se constituírem recortes vislumbrados por esta pesquisa, mas por requerem discussões muito mais ampliadas. Algumas delas dizem respeito ao acompanhamento mais direto dos professores formadores que atuam/atuaram nas parceladas: Como será o dia a dia da sala de aula desses professores? Como devem ser as relações entre eles e os seus professores/alunos? Como devem ser os momentos de sistematização das reflexões e investigações trazidas pelos professores? Como devem ocorrer as suas dinâmicas de reflexão-ação-reflexão? Ocorrem realmente mudanças de concepções e práticas na vida profissional desses formadores?

Com efeito, a presente pesquisa não se encerra, mas oferece questões para futuras investigações. Na expectativa de dar continuidade à discussão abordada, parece plausível a realização de trabalhos que possam verificar a prática não apenas dos professores egressos, mas também dos formadores da modalidade Parcelada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela. Institutos Superiores de educação na nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2001.

ALARCÃO, Isabel. Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In: Alarcão, Isabel (Org.). *Formação Reflexiva de Professores, Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996, p. 151-169.

ANFOPE. *Documentos Finais dos VIII, IX, XI e XII Encontros Nacionais da Associação pela Formação dos Profissionais da Educação*, 1996, 1998, 2000 e 2002. Disponível: http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/documentos_encontrosnacionais. Acesso em 10 ago. de 2007.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

AZEVEDO, Janete M. L. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BIANCHETTI, Roberto. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. Campinas: Autores Associados, 1997.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Tradutores: ALVAREZ, Maria João; SANTOS, Sara Bahia; BAPTISTA, Telmo Mourinho. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Piso Salarial Profissional. Disponível em: <http://www.cnte.org.br>. Acesso em 21/02/2008.

BRASIL/MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

_____. FUNDEF. 1998. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/Legisla>. Acesso em 12/jan/2008.

_____. Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

_____. Lei n. 5.540. Reforma Universitária de 1968.

_____. Lei n. 5.692. Lei da Reforma de 1º e 2º graus de 1971.

_____. Lei n. 9.394, 2 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Lei n. 9.424, de 14 de dezembro de 1996. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, 1996.

_____. Lei n. 10.172, 9 de janeiro de 2001. Brasília, 2001.

_____. *Projeto de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica*. Brasília: CNE, 8/mai/2001.

_____. *Resolução CNE/CP n. 1/2002*. Brasília: CNE, 9/abr/2002.

_____. *Resolução CNE/CP n. 2/2002*. Brasília: CNE, 4/mar/2002.

_____. *Parecer CNE/CP 9/2001*. Brasília: CNE, 8/mai/2001.

_____. *Decreto 3.276*. Diário Oficial da União, 7/12/1999.

_____. *Decreto 3.554*. Diário Oficial da União, 8/8/2000

_____. *Plano Nacional de Educação (PNE)*, Lei n. 10.172. Brasília: 9/1/2001.

_____. Parecer CNE/CES n. 492. Diretrizes Curriculares do Curso de Letras. Brasília: CNE, 3/04/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/index>.

_____. Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica/2003. Brasília: MEC/INEP, 2003. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/outroslevantamentos/profissionais>. Acesso em 3/03/2008.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papiros, 2004.

_____. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.

_____. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação e Sociedade*. Dez 1999, vol. 20, n. 68, p.80-108. Disponível: <<http://www.scielo.br/scielo.php>. ISSN 0101-7330. Acesso em 10 de jan. de 2007.

_____. Profissionalização da docência: identidade profissional do professor. In: XVII Semana de Integração Acadêmica e Planejamento - Produção dos Minicursos. Goiânia: UCG, 2005, p. 13-29. CD-ROM.

_____. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Licenciatura: qualidade, interdisciplinaridade e verticalidade do saber na formação inicial e continuada dos professores. In: Iria Brzezinski. (Org.). *Formação de Professores: um desafio*. 2 ed. Goiânia: UCG, 1996, p. 63-78.

_____. O Plano Nacional de Educação e os desdobramentos para a sala de aula. In: LISITA, V. M. S.; SOUSA L. F. E. C. P. (Orgs.) *Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar: 1ª*. Rio de Janeiro: DP e A Ed. 2003b, p. 25-38.

_____. Metodologia de Pesquisa no Campo da Educação. In: Brzezinski, Iria; ABBUD, Maria Luiza Macedo; OLIVEIRA, Cláudia Chueire de (Orgs.). *Percursos de Pesquisa em Educação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

_____. Ressignificando a formação de administradores da educação: avaliação de cursos de pós-graduação *Lato Sensu*. *Revista Educativa*. Goiânia. v. 4, n. 2, p.337, jul./dez.2001.

_____. *Políticas educacionais de formação de professores e os debates sobre a reforma universitária: as arenas de poder*. Goiânia, 2004. Impresso por meios eletrônicos

BRZEZINSKI, Iria; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandez; BRITO, Wanderley Azevedo de. Formação profissional docente: a experiência do programa de licenciatura plena parcelada (LPP) da UEG. *Revista EducAtiva*, DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/UCG, Goiânia, v.7, n.2, jul./dez. 2004, p.245-264.

_____. *O trabalho docente como formação pedagógica: a experiência do Programa de Licenciatura Plena Parcelada da UEG*. IN: Congresso Internacional de Educação e Trabalho, realizado na Universidade de Aveiro-Portugal, em 2005. p. 1-15. Anais em CD ROM.

_____. A pesquisa em avaliação institucional na Universidade Estadual de Goiás. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Campinas, a.11, n. 2, p.103-133, jun.2006.

BUSSMANN, Antônia Carvalho; ABBUD, Maria Luiza Macedo. Trabalho docente. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

CARTA de Goiânia. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1986, Goiânia. Anais. São Paulo: Cortez, 1988, p. 1239-1244.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, n. 75, Campinas- SP: CEDES, ago, 2001.

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

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p.5-15 set/dez, 2003.

COSTA, Jorge Adelino. *Imagens organizacionais da escola*. Lisboa: Edições Asa, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1979.

_____. *A formação docente e a Educação Nacional*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf>. Acesso em 10 ago. de 2007.

DIDONET, Vital; LOBO, Heloísa Helena de Oliveira. LDB: últimos passos no Congresso Nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 43-56.

FALEIRO, Marlene de Oliveira Lobo; TOSCHI, Mirza Seabra (Orgs.). *A LDB do Estado de Goiás Lei n. 26/1998: análises e perspectivas*. Goiânia: Alternativa, 2001.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA João Ferreira de. *Universidade Estadual de Goiás (UEG) – concepção e funções sociais em debate*. IN: V Congresso Luso-Brasileiro, I Colóquio Ibero-

Americano de Política e Administração da Educação, realizado em Porto Alegre em 2007. Anais do XXIII Simpósio Brasileiro. Disponível: www.isecure.com.br/anpae/431.pdf. Acesso em 4 de mai. de 2008.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1998, p. 229 - 251.

FOULQUIÉ, Paul. *A dialéctica*. Lisboa: Publicações Europa -América, 1978.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Ed. Olho D'água, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*. Vol. 24, n. 85, p.1095-1124, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 10 ago. de 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani(Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1997.

GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: NÓVOA, António. (Org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.

GOIÁS. *Lei Complementar n.26/98*. Disponível em: www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_complementares/1998/lei_complementar_n26.htm. Acesso em 10/jan/2008.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992, p.63-78.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, António. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 93 - 114.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992, p. 79 -110.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992, p.31-62.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Torídio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências profissionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LOUREIRO, Walderês Nunes. Os profissionais da educação. In FALEIRO, Marlene de Oliveira Lobo; TOSCHI, Mirza Seabra (Orgs.). *A LDB do Estado de Goiás Lei n.26/1998: análises e perspectivas*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; GOULART, Silvia Maria. Licenciatura - Novos caminhos pela via da interdisciplinaridade. In: Iria Brzezinski. (Org.). *Formação de Professores: um desafio*. Goiânia: Autores Associados, 1996, p. 29-44.

MACEDO, Elizabeth. Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? In: Reunião Anual da ANPED, XXIII, Caxambu(MG), Set./2000. *Anais*. Caxambu(MG): Microservice, 2000. CD-Rom.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. A ideologia alemã. Tradução: Editora Martin Claret. São Paulo, 2006.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992 p.111-139.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, António. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 15-33.

_____. Os professores e as suas histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992, p. 11-30

NOVAES, Valcemia G. de S. *Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás: Concretização das Políticas Educacionais da UEG*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.

PADILHA, Roberto P. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2003.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*. Ano XX, n. 68, dezembro/1999, p. 109 -125.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação* n. 12, Anped, set-dez. 1999, p. 5-21.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: Brzezinski, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 19-42.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. (1988) Relatos orais: do “índizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Von (Org.) *Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). *Formação de educadores: Desafios e perspectivas*. São Paulo, 2003, p. 171-183.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, António. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 77-92.

SCHULTZ, Lenita Maria Junqueira; BRZEZINSKI, Iria. *Estudo de caso de tipo etnográfico aplicado à pesquisa em educação infantil: uma possibilidade*. In: Brzezinski, Iria; ABBUD, Maria Luiza Macedo; OLIVEIRA, Cláudia Chueire de (Orgs.) *Percurso de Pesquisa em Educação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

SILVA, Genivaldo F. da. *A expansão e a interiorização da Universidade Estadual de Goiás – UEG: Universidade para os Trabalhadores da Educação – Curso de Pedagogia*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação* n. 13, Rio de Janeiro, jan./fev./mar./abr. 2000, p. 5-24.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.21, n.73. p. 209-244, dez. 2000.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L. De; W ARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1998. p. 125-194.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; W ARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1998. p. 195-227.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UEG. *Programa Universidade para os Trabalhadores de Educação: Projeto Licenciatura Plena parcelada*. Anápolis/GO: UEG, 2001.

_____. *Apresentação do Programa LPP*. Disponível em <http://www.ueg.br/lpp.htm>, acesso em 11/jan/2008.

_____. *Apresentação do Projeto de Licenciatura Plena Parcelada Estadual*. Disponível em <http://www.ueg.br/lpp.htm>, acesso em 11/jan/2008.

_____. *Estatuto*. Disponível em <http://www.ueg.br/estatutofuegVI.htm> , acesso em 11/jan/2008.

_____. *Avaliação Institucional da UEG*. Disponível em http://www.ueg.br/ava_inst_PLPP.htm, acesso em 10/fev/2008.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus Editora, 1996.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. *Marx e o método*. São Paulo: Editora Moraes, 1ª ed. 1994.

Revista Economia e Desenvolvimento, Goiânia, v.20, jul/set, 2005. Disponível em: www.seplan.go.gov.br/rev/revista20/cap09.pdf. Acesso em 3 mar. 2008.